



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE JORNALISMO
DEPARTAMENTO DE AUDIOVISUAIS E PUBLICIDADE

SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA

FELLIPE ROCHA MARCELINO
LETÍCIA EUNICE LEOTTI SANTOS

BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2017

FELLIPE ROCHA MARCELINO
LETÍCIA EUNICE LEOTTI SANTOS

SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA

Memorial descritivo do produto apresentado à Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e do título de bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, sob a orientação do Prof. Paulo José Cunha.

BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2017

FELLIPE ROCHA MARCELINO
LETÍCIA EUNICE LEOTTI SANTOS

DOCUMENTÁRIO
“SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA”

BANCA EXAMINADORA

Prof. Paulo José Cunha

Orientador

Prof^ª. Patrícia Cunegundes

Membra

Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Lionço

Membra

Prof. Dr. Fernando Oliveira Paulino

Suplente

BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2017

DEDICATÓRIA

Às lésbicas, aos gays, às e aos bissexuais, às travestis, às e aos transexuais, às e aos transgêneros, aos intersexuais, aos não-binários.

A todos que colecionaram ou colecionam dias difíceis na escola por não se submeterem aos padrões de feminilidade, masculinidade e orientação sexual dominantes.

A todos os corpos contidos. A todas as identidades menosprezadas e oprimidas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos que colaboraram com a realização deste projeto tão importante para nós.

Ao Mike e à Rebeca, por acreditarem nas nossas ideias e aceitarem fazer parte da nossa equipe de maneira voluntária.

Aos entrevistados, pelo tempo cedido e por compartilharem suas histórias e seus conhecimentos. As reflexões presentes no trabalho não seriam possíveis sem suas contribuições.

Ao nosso orientador, Paulo José Cunha, pela orientação atenciosa. Às professoras Patrícia Cunegundes e Tatiana Lionço, e ao professor Fernando Paulino, por aceitarem gentilmente o convite à participação na banca examinadora.

Aos nossos pais, por todo o apoio durante nossa trajetória universitária e por fazerem das nossas casas ambientes acolhedores e cheios de amor. Às nossas famílias, sempre presentes. Ao Gabriel, ao Lucas, à Maria Vitória.

Ao Isaque e ao Rubens, com quem compartilhamos diariamente nossas alegrias e lamentações, por todo o carinho e suporte.

Ao nosso encontro. Ao exato momento em que nos conhecemos, ainda no primeiro semestre. Aos nossos dias de companheirismo, lealdade e risadas exageradas. Aos amigos que fizemos, às cervejas que tomamos, às histórias maravilhosas que temos para contar.

Em especial, à experiência de ser estudante da Universidade de Brasília, que nos trouxe ganhos muito maiores que os profissionais. À cada pessoa, lugar, emoção e ideia que passou por nós durante os últimos cinco anos.

À nossa mudança, ao nosso crescimento, aos questionamentos que nos permitiram destruir todas as certezas que um dia tivemos.

*“Que instituição é essa na qual tanto
confiamos e delegamos o papel de educar
nossas crianças e adolescentes?”*

*É hora de construirmos uma outra
educação. Uma educação que não só tolere
a diversidade, como a valorize e a entenda
como vantagem pedagógica.*

*Que empodere ao invés de inferiorizar. Que
incite ao invés de desmotivar. Que liberte
ao invés de prender”*

Mariah Gama

RESUMO

Este é o memorial descritivo da produção *Se essa escola fosse minha*. O documentário apresenta as particularidades da vivência de estudantes LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) no ambiente escolar e propõe o debate sobre a discussão de gênero e orientação sexual nos planos de educação. Por meio do depoimento de estudantes do Distrito Federal, o filme apresenta as experiências e situações de violência vivenciadas por crianças e adolescentes que não estão inseridos nos padrões de feminilidade, masculinidade e orientação sexual dominantes. A participação de educadores, psicólogos, parlamentares e artistas acrescenta ao debate o questionamento sobre o papel da escola diante as subjetividades dos corpos e as estratégias para se combater a discriminação de gênero e orientação sexual nas escolas.

Palavras-chave: Documentário. Escola. LGBT. Gênero. Sexualidade. Educação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. JUSTIFICATIVA	12
3. OBJETIVOS	15
3.1 Objetivo Geral	15
3.2 Objetivos Específicos	15
4. REFERENCIAL TEÓRICO	16
4.1 Corpo, controle e disciplina.....	16
4.2 Educação a partir de um olhar <i>queer</i>	18
4.3 Documentário e representação social.....	22
4.4 Discurso e entrevista.....	24
5. METODOLOGIA	26
5.1 Pré-produção.....	26
5.2 Produção.....	26
5.3 Pós-produção.....	28
5.4 Equipe.....	29
5.5 Equipamentos.....	29
5.6 Cronograma	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	33
8. REFERENCIAL FILMOGRÁFICO.....	35

1. INTRODUÇÃO

Desde crianças, aprendemos que o mundo é dividido entre feminino e masculino, e em qual dos lados devemos estar. Na escola, pedem-nos para fazer fila de menino e fila de menina, nas aulas de educação física são definidos esportes para meninos e para meninas. Percebemos que existem cores, brinquedos e comportamentos específicos de meninos e meninas. Aprendemos também que existe uma normalidade restrita às relações afetivas entre homens e mulheres, afinal, quando precisamos formar pares, como nas festas juninas, meninos dançam com meninas.

Além de se firmar como uma instituição social para a formação e desenvolvimento dos sujeitos, a escola é um dos mais importantes espaços para as primeiras interações e experiências de socialização de crianças sem a presença direta da família. Ela representa um espaço de convivência que reúne experiências em grupo, descobertas sobre o outro e compreensões de espaço e cultura. Não podemos ignorar, portanto, que o cotidiano escolar é permeado por manifestações de gênero e sexualidade, vivenciadas das mais variadas maneiras, desde o modo de se vestir, os primeiros afetos e as transformações do próprio corpo.

O exercício pedagógico é responsável por promover uma consciência de valores e normas sociais que nortearão as visões de mundo e os posicionamentos de alunos perante a sociedade. Deste modo, a reprodução de ideais de feminilidade e masculinidade baseados em nossas diferenças biológicas, alinhada ao padrão de normalidade das relações heterossexuais, revelam que a escola pode se configurar um espaço excludente e normativo ao silenciar as subjetividades dos corpos que nela estão inseridos. Não podemos esquecer que essas noções de gênero também se firmam enquanto relações de poder e de hierarquia entre homens e mulheres.

Pesquisas recentes sinalizam que as discriminações de gênero e orientação sexual no ambiente educacional são frequentes causadoras de violência, insegurança e evasão escolar. Este cenário prejudica a educação formal de alunos que não estão inseridos nos padrões dominantes de feminilidade, masculinidade e orientação sexual, além de possibilitar consequências ainda mais profundas como a depressão e o suicídio. É necessário compreender que estes padrões são violentos aos corpos de crianças e

adolescentes, e que a ausência de discussões sobre gênero e sexualidade nos ambientes escolares acaba por naturalizar violências.

Para iniciar qualquer discussão ou trabalho sobre gênero e sexualidade, é fundamental o esclarecimento de ambos os termos. Ao contrário de uma ideologia ou doutrina, o conceito de gênero está baseado em produções científicas sobre a sociedade e busca identificar processos históricos e culturais que classificam as pessoas a partir do que é entendido como feminino e masculino. Gênero refere-se ao que foi culturalmente construído (GROSSI, 1998) a respeito do ser homem e do ser mulher. Deste modo, a identidade de gênero refere-se à uma experiência interna e individual, é a identificação psicológica do indivíduo com algum dos gêneros ou com nenhum dos dois, o que independe do sexo biológico.

Diferente do gênero, a sexualidade, ou orientação sexual, está relacionada à atração afetiva e sexual que temos por alguém. Ela pode ser pelo mesmo gênero (homossexualidade), pelo gênero oposto (heterossexualidade), por ambos (bissexualidade) ou por nenhum deles (assexualidade). De forma sintética, Miriam Grossi diria que

[...] sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; que gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade; que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e que sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos. (GROSSI, 1998, p. 12)

Não existe, portanto, uma relação direta entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Judith Butler, em “Problemas de Gênero”, introduz sua problemática do gênero e do desejo sugerindo que em nossa sociedade estamos diante a “instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada” (BUTLER, 2003, p. 45) que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo, que são obrigatoriamente heterossexuais. Em outras palavras, a título de exemplo: se ao nascer uma criança tiver pênis, automaticamente precisa assumir o papel de um menino e sentir atração por meninas. Essa ideia está ancorada na noção de que os papéis masculinos e femininos são naturais.

A construção do respeito à diversidade sexual precisa passar pela desconstrução do modelo heteronormativo da sociedade, que exclui uma parcela significativa de corpos e identidades. A heterossexualidade é apenas uma entre outras formas de orientação sexual, e todas são igualmente válidas. Debater a diversidade sexual nos ambientes escolares é reconhecer as diferentes possibilidades de expressão da sexualidade ao longo da existência dos seres humanos. Uma educação que combata a desigualdade de gênero e sexualidade representa a garantia de um ambiente educacional democrático, onde diferenças não se desdobram em hierarquias ou marginalizações.

O presente trabalho, realizado na forma de Produto de Comunicação, surge com base em nossa experiência como mediadores de rodas de conversas sobre diversidade e sexualidade em escolas das regiões administrativas do Distrito Federal. Durante o ano de 2016, como participantes da coletiva Corpolítica, tivemos a oportunidade de ouvir as principais questões que perpassam as discussões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, além das experiências e situações de violência vivenciadas por estudantes que precisam enfrentar um ambiente educacional muitas vezes hostil e despreparado. A Corpolítica também se estabeleceu como um projeto de extensão da Universidade de Brasília e luta pelo reconhecimento da diferença pautando questões de gênero, sexualidade, raça, classe e território, tendo como princípio a interseccionalidade, ou seja, o pensamento das diferentes estruturas de opressão de forma inter-relacionada.

Neste contexto, o documentário *Se essa escola fosse minha* apresenta as particularidades da vivência de estudantes LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) no ambiente escolar. A ideia de contribuir com a discussão de gênero e sexualidade na educação parte do questionamento sobre o papel da escola diante as subjetividades dos corpos e também da experiência escolar de um de nós como LGBT.

2. JUSTIFICATIVA

Em 2016, um relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) apresentou análises e resultados de uma pesquisa nacional realizada com adolescentes e jovens LGBT brasileiros sobre suas experiências relacionadas à orientação sexual e/ou identidade de gênero nas instituições educacionais.

O Brasil apontou o maior índice de violência no ambiente escolar entre outros cinco países da América Latina onde a mesma pesquisa foi realizada. O relatório sinalizou a recorrência com que violência aparece nas trajetórias de estudantes LGBT brasileiros nas escolas. De acordo com os dados coletados,

73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual. 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual. 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola. (ABGLT, 2016, p. 19)

A pesquisa apresentou ainda, que alunos vítimas de agressões tinham duas vezes mais probabilidade de faltarem às aulas e 1,5 vez mais chance de desenvolver depressão. Mais da metade dos estudantes que participaram do levantamento disseram se sentir inseguros na instituição educacional e 38% evita usar banheiros no ambiente escolar por medo.

Este trabalho foi motivado pelo frequente cenário de discriminações de gênero e orientação sexual nos ambientes educacionais e pela emergência atual diante a discussão sobre gênero e sexualidade nos planos de educação, que tem provocado intenso debate público em todo o país. No Congresso Nacional, tramita o projeto de lei “Escola Sem Partido”, que prevê que o Estado não tome parte em discussões sobre gênero e orientação sexual e veda qualquer menção às categorias nos planos de educação. O objetivo de incluir essas temáticas tanto no Plano Nacional de Educação (PNE), quanto nos Planos Estaduais e Municipais, foi um dos principais fatores para a ascensão da proposta de lei, que compreende o debate de gênero e sexualidade como base de doutrinação política e ideológica nas salas de aula.

Diante um cenário que sinaliza a violência frequente na realidade de estudantes LGBT, partimos das seguintes perguntas: Como garantir que a LGBTfobia não seja ignorada no ambiente escolar? Qual o papel da educação frente à diversidade e subjetividade de seus alunos?

Diversos autores, como Butler (2003) e Miskolci (2012), elucidam a abjeção como a raiz da violência de gênero e orientação sexual. A abjeção é a negação e repulsa violenta àquilo que destoa de si. O sujeito abjeto é considerado alguém inadequado, impuro e socialmente anormal. Miskolci (2012, p. 39) pontua que a abjeção "inquieta e desestabiliza emocional, sentimental e relacionalmente os sujeitos por ela atingidos, pois os levam a questões de confronto e inadequação social". O autor define o bullying, conceito bastante comum no debate público em torno da escolarização, como apenas uma nova nomenclatura para uma problemática antiga: a abjeção no espaço escolar.

O bullying não foi inventado nos últimos anos, o que mudou foi nossa sensibilidade com relação às formas de violência que ele expressa. A escola era partícipe do assédio moral de tal forma que, normalmente, a educação era bullying: você entrava e se enquadrava. (MISKOLCI, 2012, p.38)

Neste sentido, a atitude docente frente ao socialmente abjeto tem peso determinante no olhar dos alunos sobre a questão, pois a marcação de diferenças e as afirmações de identidade ocasionam operações de inclusão e de exclusão. Assim, afirmar uma identidade consiste em assinalar fronteiras e promover distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA 2000). A pertinência desta discussão na educação sistemática é explicada por Tomaz Tadeu da Silva:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2000, p.97)

É, portanto, não somente com o objetivo de expor o aspecto violento e segregador da abjeção social promovida nas escolas que este projeto surge, mas também para ouvir aqueles que são alvos cotidianos desta prática. A decisão pelo formato de documentário

foi tomada com base no desejo de propor à sociedade um debate acessível e reflexivo sobre a LGBTfobia nas escolas, dando voz aos principais personagens inseridos neste cenário e captando imagens de quem sente diretamente na pele a exclusão. Alguns fatores presentes no gênero audiovisual facilitam a compreensão dos espectadores, como a linguagem mais aprofundada e o maior tempo disponibilizado para a sua produção. O produto, pensado no âmbito da representação social, pareceu a melhor forma de registrar o depoimento dos entrevistados de maneira autêntica e de discutir as principais estratégias para se combater a discriminação de gênero e orientação sexual nas escolas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Construir uma narrativa audiovisual que apresente as particularidades da vivência de estudantes LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) no ambiente escolar e proponha o debate sobre a discussão de gênero e orientação sexual nos planos de educação.

3.2 Objetivos específicos

- Retratar as experiências, os anseios, os medos, as reflexões e as visões de mundo de estudantes que não estão inseridos nos padrões de feminilidade, masculinidade e orientação sexual dominantes;
- Evidenciar o papel socializador e normativo da escola, que pode se configurar como um espaço excludente ao silenciar as subjetividades dos corpos que nela estão inseridos;
- Gerar reflexão acerca de estratégias e políticas para se combater a discriminação de gênero e orientação sexual nas escolas.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Corpo, controle e disciplina

Michel Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, analisa a instituição escolar como um espaço normalizador e disciplinador que produz indivíduos dóceis e submissos às estratégias do poder. Suas reflexões apresentam o surgimento da disciplina voltada para o indivíduo e seu corpo, para a sua normalização e adestramento por meio das diversas instituições que possa atravessar durante a vida, como o trabalho, o hospital, a prisão e a escola. O processo disciplinador não se constitui de maneira repressiva, mas de forma sutil e produtiva, utilizando técnicas pedagógicas para produzir efeitos de enquadramento do pensamento, do corpo e dos desejos. Esta articulação de poderes e saberes irá produzir, na escola, um espaço físico destinado ao controle e a uma vigilância hierárquica continuada.

Estudada por Foucault como um dispositivo de poder, a disciplina atua no treinamento para a obediência e não para o questionamento. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) classificaria a educação tradicional como uma educação burocrática, que enxerga nos alunos seres aos quais se devem despejar informações. Freire ressalta que a educação não se restringe à mera reprodução de conteúdo, mas à conexão com a realidade, para que os alunos venham a construir reflexões e possam identificar os problemas sociais, culturais e até mesmo educacionais que os permeiam.

A disciplina, em Foucault, surge a partir da descoberta do “corpo como objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Segundo o autor, a instituição disciplinar utiliza métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo de sujeitos por meio de exercícios de domínio do tempo, espaço e movimento. Na escola, a disposição das salas de aulas, os uniformes e o controle rigoroso de horários eliminam tudo que possa distrair o aluno ou causar desordem.

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo [...]. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há para repartir [...]. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um. (FOUCAULT, 1987, p. 123)

A partir do constante processo de vigilância, a escola salienta diferentes comportamentos recompensando os que se sujeitam às regulações impostas. Nesse sentido, suas punições não objetivam acabar com os problemas, mas diferenciar grupos considerados desviantes da maioria. “Punir será então a arte dos efeitos” (FOUCAULT, 1987, p. 78).

A penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. (FOUCAULT, 1987, p. 230)

Outro dispositivo de poder estudado por Foucault (1988) é a sexualidade, que junto à disciplina compõe um sistema de saber e de poder que atua sobre as instituições. Ao buscar corpos treinados, submissos e necessários ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial e capitalista, este processo torna evidente seu viés político e econômico.

A estratégia tão presente nas escolas, corresponde ao conceito de biopoder, introduzido por Foucault (1988) em *A História da Sexualidade I*. Se a disciplina agia sobre os indivíduos, o biopoder agia sobre toda a espécie, representando a gestão da vida como um todo. Assim como a disciplina, o biopoder foi muito importante para o desenvolvimento do capitalismo, ao adequar a população aos seus processos econômicos. Desta vez, há uma técnica de poder sobre o biológico, influenciando diretamente a vida cotidiana da população.

O biopoder atua por meio de instituições como a economia, o mercado e o Estado, utilizando inclusive aparelhos médicos para regular a vida. Desta maneira, a biopolítica trata-se de “distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade” (1988, p. 134). Neste sentido, para Foucault,

o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. (FOUCAULT, 1988, p. 135)

Ao iniciar seu olhar sobre a escola, Richard Miskolci (2012) identifica o mesmo local de normalização biopolítica, nos termos de Foucault. Em seus estudos, Miskolci explora as "forças sociais que impõem, desde cedo, modelos de comportamento, padrões

de identidades e gramáticas morais aos estudantes" (MISKOLCI, 2012, p. 36). O autor aponta, portanto, a instituição escolar como local do apagamento das sexualidades, do asseveramento da normalização dos gêneros e da normatização das performances identitárias.

Ainda que nenhum outro ambiente tenha sido tão amplamente utilizado enquanto espaço de normalização quanto a escola, Miskolci acredita que a educação pode ser pensada como um veículo social de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdade e injustiças. Em suas palavras, é necessário

refletir sobre os laços profundos entre educação e normalização social, entre a escola e os interesses biopolíticos, entre o sistema educacional e a imposição de modelos de como ser homem ou mulher, masculino ou feminino, hétero ou homossexual. Refletir para questionar e propor algo distinto, não normalizador ou compulsório, um educar fincado não em modelos e conteúdos que o precedem, mas antes na experiência mesma do aprender. (MISKOLCI, 2012, p. 12)

Em sua obra, o autor explora a heteronormatividade como ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. A imposição de identidades heterossexuais como unicamente legítimas e estáveis emergem no espaço escolar a exclusão às identidades associadas à sexualidade abjeta (não heterossexual) e às identidades de gênero não normalizadas. A categoria de abjeção, cuja origem remete à Psicanálise, é aqui explorada por Miskolci. Segundo o autor,

o abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante. [...] Quando alguém xinga alguém de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de ‘sapatão’ ou ‘bicha’, não está apenas dando um ‘nome’ para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como ‘poluidora’, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado. (MISKOLCI, 2012, p. 40)

4.2 Educação a partir de um olhar *queer*

Diante a dinâmica do processo educativo, Miskolci (2012) lança um olhar sociológico sobre a escola a partir da Teoria Queer. Segundo o autor, o que hoje chamamos de *queer* surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles dos

chamados novos movimentos sociais, na década de 1960 (MISKOLCI, 2012, p. 21). Naquele contexto, Miskolci destaca a palavra *queer*, em inglês, como um xingamento a pessoas associadas à sexualidade abjeta (não heterossexual) e às identidades de gênero não normalizadas. Com toda a sua carga negativa, expressando deboche e estranheza, o termo *queer* é assumido e ressignificado para caracterizar sua própria contestação.

De acordo com o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (2000), “ao chamar a atenção para o caráter cultural do gênero e da sexualidade, a teoria feminista e a teoria queer contribuem de forma decisiva para o questionamento das oposições binárias masculino/feminino, heterossexual/homossexual, nas quais se baseia o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais” (SILVA, 2000, p.89). No Brasil, foi por meio do trabalho de Guacira Lopes Louro (2001) que se deu a incorporação dessa teoria na educação. Segundo Louro,

queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (LOURO, 2001, p. 546)

Conforme elucida Richard Miskolci, a Teoria Queer teria se cristalizado na segunda metade da década de 1980 e surge como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela aids. O autor argumenta que

a epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A aids foi construída culturalmente e houve uma decisão de delimitá-la como DST. Uma epidemia que surge a partir de um vírus, que poderia ter sido pensada como a hepatite B, ou seja, uma doença viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional [...]. No mundo todo, essa reação teve consequências políticas jamais superadas e também na forma como as pessoas aprenderam sobre si próprias, sobre a sexualidade, e na maneira como vivenciam seus afetos e suas vidas sexuais até hoje. (MISKOLCI, 2012, p. 23)

Louro (2001) analisou as questões de gênero e diversidade sexual na escola a partir de um confronto entre a Teoria Queer e um dos maiores instrumentos de normalização

pedagógica: o currículo escolar. Para pensar o currículo a partir de um olhar *queer*, a autora analisou criticamente sua estrutura binária e normalizante. A autora reafirma o caráter discursivo da sexualidade, com base nos estudos de Michel Foucault (1988), tão relevantes para a formulação da Teoria Queer. Foucault analisa não apenas como se produziram e se “multiplicaram as classificações sobre as “espécies” ou “tipos de sexualidade” através do discurso da sexualidade, mas também como se ampliaram os modos de controlá-la” (LOURO, 2001, p. 547).

Neste mesmo sentido, a filósofa norte-americana e uma das mais importantes teóricas queer, Judith Butler (2000), defende que sexo e gênero são efeitos – e não causas – de instituições, discursos e práticas. Butler afirma que as sociedades constroem normas regulatórias que materializam o sexo dos indivíduos e que precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize. Entretanto, ela acentua que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2000, p.111).

Dentro dessa lógica, nosso currículo acaba por reforçar que determinado sexo indique determinado gênero e este gênero induza a desejos específicos, não abrindo espaço para a ideia de pluralidade de gênero e sexualidade. Louro (2004) aponta que uma das grandes dificuldades para se tornar *queer* o currículo está na resistência ao desenvolvimento de determinados conhecimentos, que questionam a norma em uma ótica culturalmente estabelecida. Afinal, a maioria das pessoas não admite a possibilidade de associação a formas não-hegemônicas de sexualidade. Para Louro, a consolidação de uma política educacional desconstrucionista precisa surgir da ação de transgredir, desconcertar e desestabilizar a lógica de pares estabelecida.

Conforme a autora, uma perspectiva educacional não normalizadora se distinguiria de programas multiculturais nos quais as diferenças (sexuais, de gênero, culturais ou étnicas) são toleradas ou vistas como exóticas. Um currículo e uma pedagogia queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, principalmente, com a instabilidade de todas as identidades. Sob essa perspectiva,

uma pedagogia e um currículo queer ‘falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àqueles que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos queer. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão

da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. (LOURO, 2001, p. 552)

Miskolci (2012) questiona o olhar à diversidade aproximado a uma perspectiva de tolerância: “tolerar é muito diferente de reconhecer o outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” (MISKOLCI, 2012, p. 46). Diferente de uma perspectiva de tolerância, o autor vislumbra um cenário de transformação cultural a partir da desconstrução das normas e das convenções culturais impostas.

É importante não ‘trocar seis por meia dúzia’ apenas buscando ‘incluir’ as diferentes expressões da (homo)sexualidade. Podemos fazer mais e melhor questionando o próprio binário hetero-homossexual (ou mesmo a tríade hetero-homo-bi) como um esquema rígido e restrito que jamais abarcou toda a variedade de expressões afetivas e sexuais humanas. (MISKOLCI, 2012, p. 56)

Seguindo a mesma perspectiva teórica, Louro (2001), aponta a necessidade de demonstrarmos que não apenas as “sexualidades alternativas” são uma construção histórico-social, mas todas as sexualidades e identidades. Para se pensar a educação através de uma perspectiva *queer*, na lógica de Miskolci, é necessário questionar e estranhar o que nos é proposto, além de escutar àqueles que ocupam lugares de abjeção nos ambientes escolares. Segundo o autor, a educação tradicional não fornece a esses indivíduos um vocabulário e uma gramática para que se compreendam. Além de terem suas vozes inaudíveis ao sistema capitalista, também não encontram palavras disponíveis para as formas de opressão e desigualdade em que se encontram (MISKOLCI, 2012).

Na coletânea *Marcas da Diferença no Ensino Escolar* (2010), Miskolci chama a atenção para o fato de que esse silenciamento na dinâmica escolar, por vezes, produz efeitos negativos determinantes sobre a realidade dos alunos. Para o autor, a instituição que, em tese, deveria educar, ensina alunos a silenciarem sobre si mesmos.

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de

aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados. (MISKOLCI, 2010, p.81)

Em síntese, a quebra de silêncio sobre as manifestações de gênero e sexualidade é o primeiro passo que a escola e seus profissionais podem tomar para alterar esse cenário violento. “O direito à educação e o compromisso de formar cidadãs e cidadãos não será plenamente alcançado sem o reconhecimento das diferentes formas como as pessoas vivem suas relações afetivo-sexuais e suas identidades de gênero” (MISKOLCI, 2010, p.76).

4.3 Documentário e representação social

A ideia inicial de documentação das vivências de estudantes LGBT passa por uma etapa importante do processo de criação de um filme documentário: a escolha do modo em que se representará a realidade. Desde o início do século XIX, o documentário é um gênero audiovisual utilizado como forma de expressão da sociedade e registro dos acontecimentos. Bill Nichols (2005), em seu livro *Introdução ao Documentário*, ressalta a importância que o gênero cinematográfico tem em apresentar novas visões sobre as questões acerca da sociedade, mas nega uma reprodução perfeita da realidade:

Se o documentário fosse uma reprodução da realidade, [...] teríamos simplesmente a réplica ou cópia de algo já existente. Mas ele não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo que vivemos. Representa uma determinada visão de mundo, uma visão que talvez nunca tenhamos nos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. (NICHOLS, 2005, p.47)

Conforme Fernão Pessoa Ramos, “o documentário, antes de tudo, é definido pela intenção de seu autor de fazer um documentário” (PESSOA, 2008, p.22). Diferentemente de uma matéria ou reportagem jornalística, o documentário preza pelo olhar do diretor sobre o tema e se afasta do princípio da neutralidade. A construção de narrativa escolhida apresenta argumentos e evidencia o caráter autoral do documentário, como explicam Melo, Gomes e Morais (2001):

[...] se por um lado o documentarista dá voz aos seus retratados com o objetivo de levar o espectador a tirar suas próprias conclusões em relação a um tema, por outro, esse mesmo documentarista almeja convencer o público de que a história que está sendo narrada tem uma moral - à semelhança das narrativas literárias.

[...] Podemos dizer, então, que a parcialidade no documentário é mais do que necessária, é quase uma exigência do gênero. (MELO, GOMES e MORAIS, 2001)

O debate público diante a discussão sobre gênero e sexualidade nos planos de educação reflete um momento histórico brasileiro. Os documentários possibilitam a capacidade de enxergarmos questões oportunas de uma época e contexto, portanto, o vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo (NICHOLS, 2005). Segundo a classificação de Bill Nichols, existem dois tipos de documentários: os de satisfação dos desejos, normalmente chamados de ficção, e os de representação social, que seriam acrescentadores de novas dimensões de memória popular e história social. As visões destes últimos “colocam diante de nós questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis” (NICHOLS, 2005, pp. 26-27). Ainda segundo o autor, existem seis subgêneros dentro do gênero de representação social. São eles expositivo, poético, observativo, participativo, reflexivo e performático.

O modo expositivo, oriundo da segunda década do século XX, recorre ao que o autor define como montagem de evidência. O gênero preocupa-se essencialmente com a objetividade e defesa de seus argumentos, para isso, um dos recursos utilizados é a perfeita relação entre o que é dito e o que as imagens mostram. O gênero poético, pelo contrário, evidencia a estética e a subjetividade. Há uma valorização dos planos e das impressões do documentarista a respeito do universo abordado, do estado de ânimo do ambiente, dos sentimentos e pessoas que o cercam.

O modo observativo surge na década de 1960 em contrapartida à subjetividade do poético à persuasão do expositivo. Nesses documentários é buscada a realidade tal como aconteceu e as cenas devem falar por si mesmas. Com pouca movimentação de câmera, ausência de narração e trilha sonora quase inexistente, os fatos são registrados sem que o documentarista seja notado. Os documentários participativos, também dos anos 60, são marcados por mostrar a participação do documentarista em conversa com a equipe ou provocando o entrevistado:

Assim, ela é o oposto da premissa observativa, segundo a qual o que vemos é o que teríamos visto se estivéssemos lá no lugar da câmera. No documentário participativo, o que vemos é o que podemos ver apenas quando a câmera, o cineasta, está lá em nosso lugar. Jean-Luc Godard uma vez declarou que cinema

é verdade 24 vezes por segundo: o documentário participativo satisfaz essa assertiva. (NICHOLS, 2005, p.155)

O documentário reflexivo apresenta um engajamento com outros atores sociais, com sua própria representação e muitas vezes apresenta uma reflexão social. O gênero performático, criado nos anos 80, caracteriza-se pela subjetividade e complexidade emocional de seus temas. Seu padrão, completamente estético, utiliza as técnicas cinematográficas de maneira livre. Entre os subgêneros citados, a produção *Se essa escola fosse minha* permeia de maneira complementar os modos expositivo, participativo e reflexivo. O modo participativo permitiu que as entrevistas fossem verdadeiras conversas e que a interação entre entrevistadores e personagens se desse pelo compartilhamento de experiências e ideias. De maneira expositiva, o documentário teve na palavra dos entrevistados o principal instrumento de transmissão da mensagem. A valorização do debate e a contextualização de um problema social evocam o caráter reflexivo do documentário.

4.4 Discurso e entrevista

Melo, Gomes e Morais (2001) ressaltam que a presença de documentos é fundamental para traçar a identidade de um documentário. Quando o assunto do documentário perpassa temas científicos ou históricos, a presença de documentos materiais possibilita uma apresentação explicativa dos movimentos narrados. No caso de questões sociais ou biografias, é por meio dos depoimentos que a problemática se faz caracterizada e contextualizada. Entretanto, as autoras ressaltam a importância de que os depoimentos estejam corretamente inseridos na narrativa registrada no vídeo:

Sabe-se, portanto, que os documentários fazem uso de documentos (imagens, fotos, filmes, vídeos, depoimentos, etc) que vão caracterizar uma narrativa própria desse gênero. Contudo, a simples seqüencialização desses documentos não leva, por si só, à constituição de um documentário [...] Portanto, faz-se necessário identificar em que situações os documentos funcionam como elementos determinantes de uma narrativa documental. (MELO, GOMES e MORAIS, 2001)

No caso do trabalho em questão, as pessoas são as maiores fontes de informação e comprovação da situação de estudantes LGBT no ambiente escolar. Melo, Gomes e Morais defendem que, no caso de documentários construídos majoritariamente por

depoimentos, o recurso de reafirmação das ideias no decorrer do discurso é muito útil para o entendimento do contexto.

Nos casos dos documentários compostos essencialmente por depoimentos, as paráfrases discursivas (repetição de um mesmo tema na linha do discurso) tornam-se indispensáveis para dar coesividade ao texto. Assim, as paráfrases atuam como elementos importantes da argumentação. Portanto, o funcionamento discursivo da paráfrase na prática jornalística revela um equívoco teórico dos cânones jornalísticos, que condenam o uso de repetições. Em vez de condenar a ocorrência de repetições, por não acrescentar um novo conteúdo informacional ao texto, dever-se-ia olhá-la como importante estratégia discursiva de redimensionamento do fato. Ao repetir, o jornalista está chamando atenção para determinada informação e, muitas vezes, está ancorando uma informação nova numa antiga, pois, é assim que se dá o processamento cognitivo de informações novas. (MELO, GOMES e MORAIS, 2001)

Como ferramenta utilizada para estimular os entrevistados a contarem suas experiências e contribuírem ao debate, a entrevista precisa estar além de sua visão técnica e trabalhar a comunicação humana através do diálogo. Cremilda de Araújo Medina (1995), em seu livro *Entrevista: o diálogo possível*, reforça a necessidade de se fugir de entrevistas guiadas por perguntas rígidas e pré-estabelecidas, pois elas inibem a espontaneidade que se pode adquirir por meio de um diálogo atento e interessado, onde entrevistador e entrevistado crescem ao conhecer a visão do outro. Para a autora, há duas tendências no modo de se fazer entrevista: a de espetacularização e a de compreensão, sendo a primeira um processo incompleto e de desperdício às possibilidades de diálogo. No aprofundamento da entrevista, “o centro do diálogo se desloca para o entrevistado; ocorre liberação e desbloqueamento da situação na relação inter-humana e esta relação tem condições de fluir” (MEDINA, 1995, p. 11). Sérgio Vilas-Boas (2003) sintetiza o distanciamento que tanto prejudica o desempenho de boas entrevistas:

Empatia é a preocupação com a experiência do outro, a tendência a tentar sentir o que sentiria se estivesse nas mesmas situações e circunstâncias experimentadas pelo personagem. Significa compartilhar as alegrias e tristezas de seu semelhante, imaginar situações do ponto de vista do interlocutor. O modo distante com que os jornalistas em geral observam o mundo lhes rouba aquela experiência mais profunda que brota do envolvimento. Um dos resultados desse distanciamento é o risco de se tornarem voyeurs, que veem muito e sentem pouco. (VILAS-BOAS, 2003, p.14)

5. METODOLOGIA

5.1 Pré-produção

Para gerar uma identidade ao documentário, precisávamos de um nome expressivo, que desse conta da complexidade do tema. Optamos pelo título “Se essa escola fosse minha”, partindo da figuratividade presente na cantiga infantil clássica “Se Essa Rua Fosse Minha”, expressada de maneira nostálgica por um eu lírico que lamenta sua solidão.

Desde a primeira reunião com o orientador, discutimos os possíveis direcionamentos acerca do tema com a preocupação de não abordá-lo de maneira simplista ou reducionista. Foi fundamental para isso uma primeira pesquisa a fim de mapear quais agentes, no Distrito Federal, falavam com propriedade sobre a temática de gênero relacionada à educação.

Este período se resumiu a cuidados essenciais à produção, como a busca por estudantes LGBT de escolas do Distrito Federal, o planejamento do cronograma do projeto e uma pesquisa de referências bibliográficas e filmográficas. Semanalmente foram realizadas reuniões entre a direção e a assistência de produção, todos alunos da Faculdade de Comunicação, para o apontamento de propostas e o alinhamento de ideias. Também foram redigidos documentos necessários para a produção, como autorizações de filmagem, roteiros de entrevistas e autorizações para o empréstimo de equipamentos. Diante a menoridade de alguns entrevistados, fez-se necessário o pedido de autorização aos pais e responsáveis.

5.2 Produção

Desde o princípio, a proposta do projeto era produzir um documentário em formato digital com baixo custo de produção. Para isso, os equipamentos utilizados foram emprestados e os assistentes de produção contribuíram de maneira voluntária. Para a produção do documentário, foram selecionadas pessoas LGBT que estudam atualmente e outras que já passaram pela escola, além de educadores, psicólogos, parlamentares e artistas.

Para o momento de entrevistas, nos baseamos no Manual de Comunicação LGBT da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, voltado para profissionais da área de comunicação com o intuito de reduzir o uso inadequado e preconceituoso de terminologias que afetam a dignidade de pessoas LGBT. Optamos por captar imagens do ambiente escolar cotidiano e priorizar cenários que remetesse à escola. As locações se deram no Centro de Ensino Médio da Asa Norte – CEAN, na Faculdade de Tecnologia – UnB, no Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT, no Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB Brasília e na Câmara dos Deputados – Anexo IV.



Imagem 1: Cena do ambiente escolar



Imagem 2: Eduardo, um dos entrevistados

5.3 Pós-produção

A edição do vídeo foi feita no software de pós-produção Adobe Premiere Pro CC. O material não passou por colorização para que a imagem ficasse o mais natural possível e mais próxima da realidade em questões de iluminação e saturação. O processo de edição foi dividido em etapas para garantir um melhor detalhamento do material. Após a decupagem e seleção dos diálogos, separamos por blocos os trechos de falas dos entrevistados que mais dialogavam entre si para uma montagem coerente.



Imagem 3: Título de abertura do documentário

Na reportagem televisiva, as imagens têm um papel ilustrativo, confirmando tudo o que é dito pelo jornalista pela voz em *off*. No documentário, o *off* não é um elemento obrigatório, os discursos dos entrevistados têm significado em si mesmos. Por isso, a utilização do texto em *off* foi descartada.

A trilha sonora foi retirada da biblioteca de áudios gratuitos e livres de direitos autorais do YouTube. Foram utilizadas as composições Blizzards by Riot e The Temperature of the Air on the Bow of the Kaleetan by Chris Zabriskie.

5.4 Equipe

Direção, filmagem e edição – Felipe Marcelino e Letícia Leotti

Assistência de Produção – Michael Araújo e Rebeca Garcia

Entrevistados - Victor Stoimenoff, Mickael Pederiva, Taya Carneiro, Iana Mallmann, Matheus Oliveira, Fábio Felix, Luan Oliveira, Jef Cardoli, Nilton Aguilar, Vitor Gomes, Melissa Massayury, Eduardo Kimura, Graça de Paula, Tatiana Lionço, Mariah Gama, José Zuchiwschi, Silvero Pereira, Murilo Silva, Felipe Cordeiro, Erika Kokay

5.5 Equipamentos

1 Câmera Canon EOS 5D MARK III

1 Câmera Canon EOS Rebel SL1

1 microfone lapela com entrada P2

Gravador de áudio iPhone 6S

2 tripés Greika WT3750

5.6 Cronograma

Atividades	Período
Definição do tema	Janeiro de 2017
Seleção e estudo de referências bibliográficas e fílmicas que contribuiriam com a idealização do filme	13 de fevereiro a 10 de março de 2017
Pré-produção: primeira reunião de orientação, formação de equipe, procura de locação para entrevistas, busca por fontes, produção de documentos	6 de março a 11 de abril de 2017
Produção: Filmagem de entrevistas e imagens de cobertura	12 de abril a 23 de maio de 2017
Pós-produção: Decupagem de entrevistas, edição. Descrição do memorial descritivo do produto	25 de maio a 15 de junho de 2017

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre a definição do tema e a entrega do documentário finalizado, passamos por seis meses de intensas discussões e reflexões ligadas à nossa educação. Certamente, saímos dessa experiência modificados. O ambiente escolar é lugar onde as diversas especificidades humanas se reúnem, por isso, nada mais justo do que esperar que estas sejam refletidas, debatidas e democraticamente significadas. É muito importante que a escola compreenda a dimensão histórica, social e política do corpo e da sexualidade. É preciso transcender o controle comportamental e ressignificar conceitos apoiados numa compreensão binária, naturalista, biológica e reprodutora da sexualidade.

Os relatos de violência dos estudantes entrevistados evidenciaram as forças sociais que impõem, desde muito cedo, modelos de comportamento e padrões de identidade à crianças e adolescentes que não estão inseridos nos padrões de feminilidade, masculinidade e orientações sexuais encarados como normais. Estas pessoas são frequentemente expostas no ambiente escolar a violações de direitos básicos, agressões e discriminações de todo tipo. Em razão da invisibilidade dada ao problema, não temos ainda indicadores que possam medir o tamanho estatístico dessa exclusão escolar.

Entendemos, portanto, o gênero e a sexualidade como elementos importantes para o nosso entendimento acerca de nós mesmos e dos outros. Compreender estes processos da existência humana não deveria ser algo amedrontador. O debate não oferece risco nenhum à dignidade humana, impedir que se fale sobre gênero e sexualidade é o que acoberta inúmeras desigualdades e violências.

Após nossos estudos em Comunicação Social e todas essas considerações, tínhamos uma maneira de levarmos à sociedade uma temática intrinsecamente ligada ao convívio social. Visualizamos em nosso produto final a possibilidade de aprofundamento sobre um tema ainda tratado com superficialidade pelos meios de comunicação. Trabalhos como este têm profunda função social por provocarem a reflexão e promoverem a inquietação que são essenciais às mudanças sociais.

Tudo isso só foi possível pelo protagonismo que pudemos oferecer aos estudantes e professores, principais fontes deste trabalho. Para Caputo (2006), quando um diálogo autêntico acontece, entrevistado e entrevistador saem alterados do encontro. E foi o que percebemos durante nossa produção, as entrevistas motivavam longas conversas, trocas

de experiências e modos enriquecedores de enxergar o mundo. Satisfeitos com os resultados, seguimos conscientes da necessidade de um ensino que não tenha medo de se confrontar com a diferença, mas, ao contrário, sirva como lugar de resistência ao normativo e homogêneo. Só desta maneira a escola poderá ser um lugar de esclarecimento e reflexão do ser humano sobre si mesmo e sobre sua convivência com os demais.

Ao fim deste trabalho, ficamos com a expectativa de que a temática do gênero e da sexualidade alcance ainda mais a academia, e que desta, chegue às escolas em um fluxo de inquietação, reflexão e ressignificação. Tão importante quanto protegermos crianças e adolescentes da violência e da discriminação LGBTfóbica, não podemos permitir que nossa sociedade continue a reproduzir mais agressores.

Desde Paulo Freire (1987) sabemos que a educação pode servir a propósitos emancipadores e de transformação social. Obras como a de Guacira Louro (2001) e Miskolci (2012) nos mostram que ela também pode abranger as esferas do gênero e da sexualidade visando a desconstrução de desigualdades e injustiças. Portanto, perceber a educação como um dispositivo normalizador, mas também como promissor lugar de mudança, faz-se tarefa fundamental e inadiável.

Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. (LOURO, 2001, p.542)

7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em 1a mão, Florianópolis, UFSC/PPGAS, 1998.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"** In:

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-127.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas, vol.9, nº 2, Florianópolis-SC, 2001, p.541-553.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. (Cadernos da Diversidade, 6).

MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos, EdUFSCar, 2010.

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

FOUCAULT. Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MEDINA, Cremilda de Araujo. **Entrevista: O diálogo possível**. 3.ed. São Paulo, SP: Editora Ática S.A, 1995.

PESSOA, Fernão Ramos. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

VILAS BOAS, Sérgio. **Perfis: e como escrevê-los.** 2.ed. São Paulo, SP: Summus, 2003.

CAPUTO, Stela Alves. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MELO, Cristina Teixeira V. de; GOMES, Isaltina Mello; MORAIS, Wilma. **O documentário jornalístico, gênero essencialmente autoral.** In: INTERCOM - 25º CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, Campo Grande, 2001, disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP7MELO.PDF>. Acesso em 05/04/2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **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.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos.** Brasília, 2012.

8. REFERENCIAL FILMOGRÁFICO

BICHAS, O DOCUMENTÁRIO. Direção: Marlon Parente. Recife, 2016. 38 min., color.

CARA GENTE BRANCA. [seriado]. Título original: Dear White People. Criação: Justin Simien. Estados Unidos: Netflix, 2017. 10 episódios, color.

ELEFANTE. Título original: Elephant. Direção: Gus Van Sant. Estados Unidos: HBO Films, 2003. 81 min., color.

FAVELA GAY. Direção: Rodrigo Felha. Rio de Janeiro: Luz Mágica, 2014. 72 min., color.

HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO. Direção: Daniel Ribeiro. Brasil: Lacuna Filmes, 2014. 96 min., color.

MOONLIGHT: SOB A LUZ DO LUAR. Título original: Moonlight. Direção: Barry Jenkins. Estados Unidos: A24, Plan B Entertainment e Pastel Productions, 2016. 111 min., color.

OS TREZE PORQUÊS. [seriado]. Título original: Thirteen Reasons Why. Criação: Brian Yorkey. Estados Unidos: Netflix, 2017. 13 episódios, color.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Brasil: Globo Filmes, Tambellini Filmes e Fogo Azul Filmes, 2007. 88 min., color.

TARJA BRANCA: A REVOLUÇÃO QUE FALTAVA. Direção: Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. 80 min., color.