


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RICARDO DESIDÉRIO DA SILVA

EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL DA
SEXUALIDADE: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia



ARARAQUARA – S.P.
2015

RICARDO DESIDÉRIO DA SILVA

**EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL DA
SEXUALIDADE:** olhares a partir do Kit Anti-Homofobia

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Bolsa: CAPES

Silva, Ricardo Desidério

Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia / Ricardo Desidério Silva - 2015

144 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Ana Cláudia Bortolozzi Maia

1. Educação Sexual. 2. Sexualidade. 3. Imagens e Sons. 4. Educação Audiovisual. 5. Kit Anti-Homofobia.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL DA SEXUALIDADE: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Bolsa: CAPES

Data da defesa: **13/03/2015**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia

UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Mary Neide Damico Figueiró

UEL – Universidade Estadual de Londrina

Membro Titular: Prof. Dr. Hertz Wendel de Camargo

UFPR – Universidade Federal do Paraná

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão

UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho
aos meus pais, Luiz Edson e Ione,
que contribuíram e continuam contribuindo
com o maior de todos os ensinamentos:
minha educação.*

À minha tia Ivone (in memoriam).

*Às minhas sobrinhas Dayane e
Heloísa.*

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final de um trabalho só é possível quando, além do nosso esforço cotidiano, contamos com pessoas especiais que de forma direta ou indireta contribuem para que tudo se torne realidade, se efetive. À minha orientadora, professora Dr^a. Ana Claudia Bortolozzi Maia – a Cau, como carinhosamente a chamamos, quero agradecer por cada palavra sugerida, orientada, dialogada e que, em seu conjunto, conduziram minhas reflexões nesta pesquisa. Agradeço também sua amizade, seu carinho e sua compreensão nos momentos difíceis que às vezes passamos no decorrer dessa caminhada, prontamente me acolhendo. Como sempre digo, foi e será sempre uma honra ter sido seu orientando. Seus ensinamentos permanecerão por toda minha caminhada pessoal e profissional.

Ao amigo e professor Dr. Hertz Wendel de Camargo, quero agradecer por ter me possibilitado chegar à docência no Ensino Superior e pelo incentivo na escrita do meu pré-projeto de doutorado, me aproximando de grandes teóricos na área da educação audiovisual, além, é claro, de ter tanto estimulado há alguns anos para que eu concluísse o curso de Pedagogia.

À professora Dr^a. Eromi Isabel Hummel meus agradecimentos pela amizade, por confiar em meu trabalho inicial na docência do Curso de Pedagogia e também por incentivar a minha formação, a qual hoje tenho muito orgulho de ser e dizer que sou pedagogo.

Ao amigo e professor Dr. Wencesláo Machado de Oliveira Jr. quero agradecer pelas reflexões e sugestões iniciais em meu pré-projeto de doutorado.

À professora Dr^a. Mary Neide Damico Figueiró agradeço cada um de seus ensinamentos, seja por meio de seus textos ou de nossas conversas. Sua acolhida ao meu interesse pela temática da Sexualidade e Educação Sexual, quando cheguei a Londrina, possibilitou meu avanço nos estudos e conhecimentos na área. Obrigado pela sua amizade e por seus trabalhos, que foram e ainda têm sido base de tantas pesquisas na área.

Aos professores Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro e Dr^a. Sonia Maria Martins de Melo, quero agradecer pelo aprendizado adquirido por meio da leitura de seus textos e pelos ensinamentos. Lembro-me que, quando iniciei meus estudos na temática, foram em seus livros e suas pesquisas, assim como as de Mary Neide, que pude conhecer os trabalhos das professoras Naumi Vasconcelos, Maria Amélia Azevedo, Isaura Guimarães e Maria José Garcia Werebe (*in memoriam*) – estudiosas pioneiras neste campo.

Já no doutorado, quero agradecer aos professores do Programa em Educação Escolar e aos amigos e amigas que fiz, em especial ao Claudionor, Fran, Alexandre, Hamilton, Shirley, Carina, Márcia, Daisy Bunemer e à minha professora e hoje amiga, Alessandra Viveiro. Todos eles, além de proporcionarem momentos tão agradáveis durante o cumprimento dos créditos, tornaram inesquecível nossa viagem ao Chile em 2012. Marcela Pastana, obrigado pela gentileza que sempre teve comigo. Carla Bessa e Érica Augustini, obrigado pelo carinho de sempre.

À secretaria do curso meus agradecimentos pelas informações e atenção, em especial a Lidiane e Natália, que sempre foram muito gentis comigo. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, quero agradecer a bolsa concedida.

Como deixar de agradecer também à Ana Claudia Figueiredo Rebolho – a Figa? Pudemos nos tornar grandes amigos a partir de um “amor à primeira entrevista”, ainda no processo de seleção do Doutorado. Obrigado por ter se tornado uma pessoa tão especial em minha vida e por me emprestar o seu ombro amigo nos momentos de desabafos. Também

quero agradecer à minha amiga Giuliana Sorbara, que se tornou, com seu exemplo de luta, força e determinação, o meu exemplo também.

Aos professores Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Dr^a. Mary Neide Damico Figueiró, Dr. Hertz Wendel de Camargo e Dr^a. Andreza Marques de Castro Leão por terem feito parte como membros titulares da banca de defesa. Assim como os professores Dr^a. Célia Regina Rossi, Dr. Afonso Antônio Machado e Dr^a. Andréa Cristina Martelli que gentilmente também aceitaram fazer parte desse time.

Um agradecimento especial também à professora Dr^a. Maria Cristina Cavaleiro pelas contribuições de informações iniciais que foram tão importantes para esta pesquisa. À Maria Helena Franco, da ECOS – Comunicação em Sexualidade, os meus agradecimentos pelo envio de uma mostra do Kit Anti-Homofobia. Ao professor Dr. Aderson Ferrari quero agradecer o envio de seu livro *Política e Poética das Imagens* que muito me fez refletir sobre meu trabalho. Ao professor Dr. Wiliam Siqueira Peres pelo envio de sua tese.

Aos amigos que me acompanharam mais de perto, em especial a Adriana Carniéli, que nem sei por onde começar a agradecer pela compreensão nos momentos tão dedicados ao doutorado. Obrigado pela amizade, que mesmo em minhas ausências se tornava cada dia mais fortalecida. Ao Henrique Camargo, um agradecimento especial por compreender minhas irritações (que foram muitas), mas que sem dúvida soube tornar esses momentos muito mais agradáveis e especiais.

Aos meus amigos do italiano (Corso Italia) agradeço a possibilidade de aprender de forma tão leve, mesmo nos momentos de tantas leituras para a tese. As aulas semanais proporcionaram-me também contar com novos amigos, que em um momento tão difícil em que precisei parar o curso, me apoiaram e me quiseram por perto. Esse gesto tão generoso por parte da direção (Dorothy), da minha professora (Renata) e das minhas amigas de sala (Nice e Michelle), não só me permitiu aprender mais, como me trouxe um imenso sorriso atrelado ao sentimento de valorização.

Ao amigo Mateus Luiz Biancon quero agradecer a amizade e carinho por sempre me permitir ficar tão próximo à organização e programação da JORESP – Jornada Regional de Educação Sexual do Paraná, do CISEX – Colóquio Internacional de Sexualidades da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP).

Também quero agradecer ao meu irmão, Rogério Desidério, que em vários momentos me ajudou financeiramente em minhas idas à Araraquara. Assim como meus pais, para os quais, além de dedicar esta tese, também sou eternamente grato pelo esforço e ajuda nas minhas despesas de viagem e hospedagem durante todo meu doutorado, além de toda acolhida carinhosa e aconchegante que tanto precisei.

Entre tantos agradecimentos, algumas pessoas só puderam ver as viagens semanais até Araraquara e achavam divertido viajar toda semana, mas foram muitos esforços e dedicação para chegar ao final deste trabalho e sem eles – essas pessoas tão especiais em minha vida –, tudo seria muito mais difícil.

Obrigado. Este trabalho é dedicado a todos vocês!

Aceite o convite para vivenciar uma *Educação Sexual como Luta*. Esteja, portanto convencido de que o sexo foi, é e será sempre uma *Questão Social*, sem deixar de ser também uma *Questão Individual*. Esteja atento, pois muito mais do que qualquer discurso, a participação numa luta ensina a *sentir* o que deve ser denunciado, a *compreender* as razões do repúdio e a *criar* alternativas de solução. *Em nossa sociedade*, as lutas que é preciso assumir, na área da sexualidade humana, são as lutas CONTRA o AUTORITARISMO SEXUAL disfarçado de *desigualdade sexual, violência sexual e preconceito sexual*. Somos A FAVOR, portanto, da LIBERDADE SEXUAL, que não se confunde com LIBERTINAGEM. LIBERDADE esta que consiste no exercício de uma sexualidade *liberada* (da culpa, no plano pessoal) e *libertada* (da opressão, no plano social). Neste sentido, o convito a se comprometer e a participar de uma Educação Sexual como luta, equivale a aceitar o desafio de participar de uma prática de LIBERTAÇÃO para si e para sua sociedade, ampliando assim a margem de LIBERDADE PESSOAL, SOCIAL E HISTÓRICA.

Maria Amélia Azevedo Goldberg (1984)
Educação Sexual: uma proposta, um desafio¹

¹ Texto com adaptações da citação original pelo autor da pesquisa. Ver original em GOLDBERG (1984, p. 82-83).

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação Audiovisual da Sexualidade:** olhares a partir do Kit Anti-Homofobia. 2015, 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

RESUMO

A Educação Sexual enquanto ação contínua deve ser desenvolvida num processo de interação humana pelo qual, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo e erotismo. A Educação Sexual na escola é uma necessidade a ser efetivada tanto nas discussões políticas, quanto nas ações práticas quando se pensa na escola enquanto um espaço de produção de cultura; nela se almeja uma proposta eficaz em que haja objetivos e conteúdos pertinentes, metodologias adequadas, como a utilização de vídeos como recurso pedagógico que proporcione reflexões que possibilitem debates sobre a temática da sexualidade. Neste sentido, propõe-se uma nova percepção do estudo de imagens e sons: a educação audiovisual da sexualidade, partindo aqui dos vídeos do Kit Anti-Homofobia. Para tanto, este estudo teve por objetivo descrever e analisar criticamente os vídeos que compõem o “DVD Torpedo”, parte integrante do material do Kit Anti-Homofobia, visando a possibilidade de sua utilização como material educativo em projetos de Educação Sexual na Escola. Trata-se uma pesquisa qualitativa descritiva, tipo documental. Foram selecionados e analisados os vídeos “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”, a partir de uma descrição geral de seu conteúdo, forma e imagens, organizada em duas categorias de conteúdo temáticas: (1) *Sexismo e heteronormatividade na escola e na família* e (2) *Olhares para subjetividade*. Nesse processo, foi possível notar que os vídeos reafirmam estereótipos e constroem as bases para o estabelecimento do que é considerado como aceitável, “normal”, e do que é diferente e que deve ser excluído. Exemplos como a segmentação de meninos e meninas nas atividades esportivas, assim como a violência explícita (*bullying*), a homofobia, lesbofobia e transfobia sofrida por alguns dos personagens, nos deixa evidente a ausência de uma figura adulta na interlocução desses atos. Além disso, notou-se que as personagens vivem num ambiente escolar predominantemente heterossexual e temem pela descoberta da sua identidade de gênero, fruto de um impedimento (uma norma) da própria escola, evidenciando a repressão sexual exercida pelas instituições de ensino. Com base neste material especificamente, e em tantos outros vídeos que poderão fazer parte do contexto escolar, ressaltamos a importância da educação audiovisual da sexualidade em ações e práticas pedagógicas junto a trabalhos efetivos de Educação Sexual, em que será possível e necessário ressignificá-los a partir dos olhares crítico do professor e dos estudantes que podem, e devem, questionar sob todos os aspectos apresentados, principalmente se esses forem ligados à temática da sexualidade.

Palavras-chave: Educação Sexual; Sexualidade; Vídeos; Imagens e sons; Educação Audiovisual; Kit Anti-Homofobia.

SILVA, Ricardo Desidério. **Audiovisual Sexuality Education: views about the Anti-Homophobia Kit.** 2015, 144 f. Thesis (Doctorate in School Education). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

ABSTRACT

Sexual Education as a continuous action should be developed in a process of human interaction by which, inserted in a culture, a history and a politic, leads us to think in a building of an active subject front the informations, the desires, the basic needs of their body and the eroticism. The Sexual Education in the school is necessary to be made both in political discussions, as in practical actions, when one thinks about the school as a crop production space; it aims to be an effective proposal, where there is objective and relevant content, appropriate methodologies such as the use of video as a teaching resource that provides reflections that allow discussions on the topic of sexuality. In this sense, we propose a new perception of the images and sounds study: audiovisual sexuality education, analyzing here the videos Anti-Homophobia Kit. Therefore, this study aimed to describe and critically analyze the videos that make up the "DVD Torpedo", part of the material of the Anti-Homophobia Kit, aimed at the possibility of their use as educational material on sexual education projects at school. This is a descriptive qualitative research, document type. Were selected and analyzed the videos: "Torpedo", "Encontrando Bianca" and "Probabilidade", from a general description of their content, form and imageries, organized into two thematic categories: (1) Sexism and heteronormativity in school and in the family and (2) Looks for subjectivity. In this process, was noticeable that the videos reaffirm stereotypes and build the foundation for the establishment of what is considered acceptable, "normal" and what is different and what to exclude. Examples such as the targeting of children in sports activities, as well as the explicit violence (bullying), the homophobia, the lesbophobia and the transphobia, suffered by some of the characters leaves us clear the absence of an adult figure in the interlocution of these acts. In addition, it was noted that the characters live in a predominantly heterosexual school environment and fear for the discovery of their gender identity, the result of a deterrent (a standard) of the school, showing the sexual repression by educational institutions. Based on this specific material, and so many other videos that may be part of the school context, we emphasize the importance of audiovisual education in sexuality in stocks and pedagogical practices to the effective work of Sexual Education, it will be necessary to redefine the significance from the critical eyes of the teacher and students which can and should ask question in all aspects presented, especially if they are related to the theme of sexuality.

Keywords: sexual education; sexuality; videos; Images and sounds; Audiovisual education; Anti-Homophobia kit.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Caderno Escola Sem Homofobia</i>	59
Figura 2	Guia de Formação	59
Figura 3	Boletins Escola Sem Homofobia	60
Figura 4	Guias que acompanham os DVDs “Medo de quê?” e “Boneca na Mochila”	60
Figura 5	Guia do DVD “Torpedo”	61
Figura 6	Cartaz Escola Sem Homofobia	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	O Kit Anti-Homofobia nas produções acadêmico-científicas (2011-2014)	66
Tabela 2	Informações sobre o vídeo “Probabilidade”	85
Tabela 3	Informações sobre o vídeo “Encontrando Bianca”	85
Tabela 4	Informações sobre o vídeo “Probabilidade”	86

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	13
1 INTRODUÇÃO	18
2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	20
2.1 Marco histórico [e oficial] da Educação Sexual na Escola – PCN	20
2.2 Sexualidade e Educação Sexual [Emancipatória] na Escola	21
2.3 Educação Sexual: por que e para que ensinar a temática na escola?	24
2.4 Educação Sexual: discutindo gênero na escola	27
2.4.1 Gênero: conceito e reflexões	29
2.4.2 Gênero e escola: replanejando ações e possibilitando diálogos	31
2.5 Educação Sexual: diálogos sobre a diversidade sexual na escola	34
2.5.1 Identidade Sexual e Identidade de Gênero	35
2.6 Educação Sexual: planejamento e ação na escola	38
2.7 A deseducação sexual	41
3 VÍDEO E EDUCAÇÃO VISUAL	44
3.1 A cultura audiovisual: educação visual	44
3.1.1 Educação Audiovisual da Sexualidade	46
3.2 Cinema e vídeo: diferenças e aproximações entre as linguagens	48
3.3 A pedagogia do vídeo: usos do vídeo para fins educativos	53
3.3.1 Todo vídeo é educativo?	54
4 O VÍDEO NA EDUCAÇÃO SEXUAL	57
4.1 O Kit Anti-Homofobia: origem, ideologias e proibição	57
4.1.1 O Kit Anti-Homofobia	58
4.1.2 A proibição: as notícias em destaque	61
4.2 O Kit Anti-Homofobia: as produções acadêmico-científicas (2011-2014)	65
JUSTIFICATIVA	79
OBJETIVOS	79
Objetivo Geral	79
Objetivos Específicos	79
MÉTODO	81
6.1 Tipo de Pesquisa	81
6.2 Objeto de análise	82
6.3 Procedimentos	82

6.4 Análise dos Dados	83
RESULTADOS E DISCUSSÃO	85
7.1 Descrição do material	85
7.2 Elementos da narrativa audiovisual: personagens, narrativas e intencionalidades	86
7.2.1 Torpedo	86
7.2.2 Encontrando Bianca	91
7.2.3 Probabilidade	97
7.3 Categorias temáticas: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia	105
TEMA 01: Sexismo e heteronormatividade na escola e na família	106
TEMA 02: Olhares para subjetividade	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	134
AUDIOVISUAIS	144

PALAVRAS INICIAIS

Relembro ainda minha caminhada inicial como docente na Educação Infantil e séries iniciais (1998) na Escola Maranata, em Santa Mariana-PR, quando realizei, mesmo que timidamente, meus primeiros trabalhos sobre sexualidade na escola. Em sala de aula, sempre reservava um tempinho para falar com meus alunos sobre sistema reprodutor masculino e feminino; era tudo que eu sabia falar na época, além das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Nesse percurso, todas as minhas aulas de sexualidade tinham uma abordagem totalmente médico-biologista, como apresentam Nunes (1996) e Figueiró (1995), fundamentadas numa visão biológica, enfatizando a saúde sexual desenvolvida pelos programas preventivos de saúde pública da cidade.

No desejo de melhorar a minha própria formação, a qualidade do ensino e o aprendizado do aluno, eu buscava encontrar resposta para saber mais e mais sobre a temática, afinal minha formação em Licenciatura em Ciências (2000) com Habilitação em Matemática (2002) nada pôde me trazer nesse âmbito. Em 2003 fui aprovado no Concurso do Estado do Paraná na cidade de Foz do Iguaçu, assumindo as disciplinas de Ciências e Matemática nos ensinos Fundamental e Médio. Já em 2005 fui convidado a trabalhar na Equipe Pedagógica do Núcleo Regional de Educação da cidade, onde assumi a coordenação dos trabalhos de Sexualidade do Estado na cidade de Foz e região.

Foi a partir de capacitações do Estado na área da sexualidade com profissionais especializados que comecei a perceber mudanças em meu trabalho. Compreendi que a sexualidade não poderia ser apresentada de forma fragmentada e puramente biológica como estava acontecendo, pois esses trabalhos pontuais que eu vinha realizando não estavam contribuindo para uma Educação Sexual na escola. Assim, pude começar a desenvolver ações pautadas em uma aprendizagem sobre a sexualidade humana, inserida em um conjunto de representações, valores, vivências e regras, afinal, hoje compreendo a sexualidade como uma construção social, inserida em diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais e, só a partir dessa compreensão, poderemos vivenciar uma Educação Sexual emancipatória, comprometida com a transformação social, evidenciando as questões que envolvam as relações de poder, a aceitação das diferenças e o respeito pelas minorias, temas que podem ser levados para as discussões, como nos propõe Figueiró (1995) em sua pesquisa de Mestrado.

No ano seguinte (2006) fui para Londrina; inicialmente também trabalhando na Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Nesse mesmo ano, tive meu primeiro contato com a professora Dr^a. Mary Neide Damico Figueiró, que até então só

conhecia por meio da leitura de seus livros e textos. Recordo-me que estava na Equipe de Ensino no Núcleo Regional de Educação e fiz um contato na UEL para falar com a professora. Ela estava em uma reunião e sua secretária disse que ela me retornaria assim que possível. Fiquei ansioso aguardando a ligação. Eis que no mesmo dia, Mary Neide entra em contato e nunca pensei que aquele telefonema seria o primeiro de muitos contatos, e que aquela ligação abriria as portas de tantos trabalhos que realizei e realizo nessa área. Ela, com seu jeito sempre atencioso e meigo de ser, me recebeu e ainda me convidou para fazer parte da comissão organizadora do II Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual – Paraná – São Paulo – Santa Catarina, que naquele ano foi sediado em Londrina. Se não bastasse tanta alegria, ainda ministrei uma oficina chamada “Trabalhando a sexualidade através da música”. No mesmo evento, tive o prazer de conhecer muitos nomes importantes, como a professora Dr^a. Sonia Melo que, em agradecimento por eu ter passado os *slides* durante sua fala no evento, me presenteou com seu livro *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras* (MELO, 2004), e o professor Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, que conheci, mas com quem, infelizmente, não tive a oportunidade de conversar na ocasião. O evento, sem dúvidas, marcou uma fase muito importante de minha carreira profissional. Com a leitura do livro *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*, da Mary Neide (FIGUEIRÓ, 2006), lançado durante o evento, tive a certeza que precisava me dedicar ainda mais na área acadêmica e aprender cada vez mais sobre a temática da sexualidade. Afinal, como o próprio título de seu livro “adiar não é mais possível”.

Em março de 2007, ingressei no Mestrado em Educação para a Ciência da Universidade Estadual de Maringá (UEM), entrando em contato com uma equipe de professores com quem tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos à luz da ciência e do rigor que a academia exige. Tudo isso resultou em uma Dissertação intitulada *Educação em ciência e sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno* (SILVA, 2009), sob a orientação da professora Dr^a. Ana Maria Teresa Benevides Pereira e coorientação do professor Dr. Ourides Santin Filho, defendida em 26 de janeiro de 2009, com a banca constituída pelos professores doutores Eliane Rose Maio (Universidade Estadual de Maringá) e César Aparecido Nunes (Unicamp), pelos quais tenho um carinho e admiração muito grande.

A Dissertação tratou de um estudo sobre atitudes e crenças a respeito da sexualidade, expressas por professores do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Londrina no Estado do Paraná. Foi possível também investigar a forma como os alunos desses mesmos docentes descreviam e entendiam as aulas relativas a tais temas. Foi empregado, para tanto, uma

abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa em uma coleta de dados realizada entre maio e agosto de 2008.

Os resultados (SILVA, 2009) denotaram que os docentes, apesar de considerarem importante lidar com o assunto sexualidade em sala, manifestaram dificuldade em falar sobre o tema, indicando, inclusive, algumas concepções equivocadas que foram percebidas pelos alunos. Entre os professores, os mesmos afirmaram que os alunos confundem sexo e sexualidade, porém, essa compreensão não é consenso entre os próprios docentes. Apesar de apontarem a diferença, por vezes algumas falas desses indicavam não haver distinção. Embora os participantes tivessem nascido e crescido após a chamada Revolução Sexual, e tenham tido a oportunidade de acesso a um curso universitário, isto não os liberou das dificuldades quanto à abordagem do tema. Mesmo passados 50 anos dos trabalhos de Kinsey² e de todos os pesquisadores que o sucederam, notou-se que sexualidade ainda é um assunto difícil de ser abordado, sendo tratado de forma equivocada pelos professores. São apresentadas, a seguir, algumas das crenças evidenciadas nas entrevistas: Crença: homossexualidade como opção; Crença: homossexualidade adquirida; Crença: sexualidade intrínseca; Crença: masturbação leva ao sexo solitário; Crença: necessidade de uma linguagem para se falar sobre sexualidade; Crença: saber sobre sexualidade pelo fato de ter filhos. Os resultados também indicaram que a abordagem do tema sexualidade era favorável entre os professores, embora muitos obstáculos tenham sido observados. A maioria deles acreditava ser relevante falar sobre o assunto, mas evidenciava a necessidade de uma formação específica, pois se considera, muitas vezes, despreparada para discorrer sobre o tema. Observaram-se algumas contradições entre teoria e prática com os alunos, sendo que, em algumas situações apresentadas, os professores declararam que se sentiam constrangidos.

Outro aspecto a ser considerado na pesquisa (SILVA, 2009) são as dificuldades apontadas pelos docentes. Segundo eles, isso ocorre devido à falta de uma Educação Sexual na infância e adolescência. Entretanto sabemos que todos nós a recebemos, mesmo que de forma repressora e até mesmo silenciosa, que até hoje ainda são refletidas no desencadeamento de práticas pedagógicas com uma visão pautada em crenças, valores e preconceitos, procedentes de suas trajetórias singulares, inscritas em contextos culturais e históricos determinados.

² Alfred Charles Kinsey foi um entomologista e zoólogo norte-americano, cujas pesquisas sobre a sexualidade humana influenciaram profundamente os valores sociais e culturais, principalmente na década de 1960, com o início da chamada Revolução Sexual. Sua história foi retratada em filme intitulado *Kinsey - Vamos falar de sexo*, dirigido por Bill Condon, em 2003.

A partir da conclusão do Mestrado (2009) iniciei meus trabalhos como docente nos Cursos de Graduação e Pós-graduação *lato sensu*. Fui professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Pitágoras – Campus Londrina, assim como Coordenador do Curso de Pós-graduação em Docência no Ensino Superior na mesma instituição.

Hoje, também formado em Pedagogia, uma área que tenho me apaixonado a cada dia, continuo a desenvolver projetos e trabalhos na área da sexualidade e Educação Sexual³. Sou autor de dois livros: *Se você não fala, eu falo* (SILVA, 2007), coletâneas de textos que escrevi como colunista do Jornal *Folha de Londrina*; e *Quando a conversa sobre sexo chega à escola* (DESIDÉRIO, 2010), fruto da minha dissertação de mestrado. Ainda em 2009, fui convidado a escrever dois capítulos no livro *Corpografias no Cinema e na Televisão* (MATTOS; CAMARGO, 2010) e, em 2011, organizei o livro *Mídia, Educação e Sexualidade* (DESIDÉRIO; CAMARGO, 2011). Também em 2011, fui presidente do XIII Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana da SBRASH- Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana, que contou com cerca de 500 participantes. Se não bastante tanta ousadia em presidir um congresso nacional, pela primeira vez o evento contou com um educador, professor da Rede Pública, a sua frente.

No começo de 2012, fui convidado a apresentar o quadro “Sexologia” do Programa Privacidade Zero da TVC Cambé, canal local, e a participar de vários quadros sobre sexualidade no Programa Destaque da Rede Massa/SBT de Londrina, do qual participo até hoje.

No dia 30 de julho de 2012, teve início a realização de um sonho, uma grande conquista acadêmica: a minha efetivação no Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa em Sexualidade, Cultura e Educação Sexual da UNESP/Araraquara. E se não bastasse tanta felicidade, tenho a honra de ser orientado pela professora Dr^a. Ana Cláudia Bortolozzi Maia, que foi uma grande influência profissional em minha vida acadêmica. Mesmo não a conhecendo pessoalmente, em 2006, no II Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual – Paraná-São Paulo-Santa Catarina, realizado entre os dias 13 a 16 de Setembro nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, eis que uma conferencista se aproxima de mim, já que eu estava com uma camiseta da comissão organizadora, a qual fazia parte, e me pergunta onde ficava uma determinada sala. Eu a respondi e só depois de ter passado a informação é que me dei conta de que a pessoa que

³ Pesquisador do Círculo de Pesquisa em Educação Sexual e Sexualidade - CiPESS (UEL) e do SexualidadeVida (USP) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura- GEPESSEC (UNESP/Bauru).

estava a minha frente era a professora Ana Cláudia Bortolozzi Maia, que eu tanto queria conhecer. O coração disparou, mas infelizmente com as atividades do Simpósio não tive outra oportunidade de me aproximar dela. Sempre a acompanhava através da leitura de seus textos sobre Sexualidade e Deficiência e, por se tratar de uma temática tão importante e até então pouco explorada, sempre desejei participar de uma de suas palestras, o que se concretizou em abril de 2011 no II Simpósio Internacional de Educação Sexual (SIES) em Maringá-PR.

Já no doutorado, realizando as disciplinas e compartilhando ideias com os novos amigos e professores, pude ir conquistando meu espaço acadêmico e concretizando um sonho. O projeto de pesquisa então iniciava, projeto esse que eu mal poderia imaginar que seria desenvolvido no doutorado e que começou a partir de minhas primeiras inquietações sobre os vídeos do Kit anti-homofobia: estaria mesmo certa a presidente Dilma Rousseff em suspender o material? Que efeito esses vídeos podem trazer a Educação Sexual? Assim foram surgindo ideias em uma reunião do Círculo de Pesquisa em Educação Sexual e Sexualidade - CiPESS (UEL), coordenado pela professora Dr^a. Mary Neide Damico Figueiró, quando assisti pela primeira vez aos vídeos.

Foram aproximadamente 40.000 km percorridos durante a realização dos créditos em disciplinas, viajando semanalmente pelas estradas entre Londrina- PR e Araraquara-SP. Nas viagens ficava imaginando a conclusão dos créditos, a qualificação, a defesa. Os trajetos foram marcados por empolgação, cansaço, congestionamentos, alguns medos, chuvas tranquilas e até tempestades que me obrigavam a parar e esperar passar. Entretanto, cada viagem foi realizada com muito orgulho e determinação. Às vezes ouvia um ou outro colega reclamando de ter que pegar estrada, talvez 30 minutos, uma hora, no máximo duas horas. E eu, viajando 800 km por semana, totalizando dez horas de viagem (ida e volta) estava ali firme e forte, desafiando-me a cada semana a realizar um bom trabalho e uma pesquisa que pudesse contribuir com a Ciência, principalmente na área da Sexualidade e Educação Sexual.

O trabalho assim, aos poucos foi ganhando forma, palavras. E eis que aqui estão. O desejo e esperança são que este trabalho possa contribuir para que a Educação Sexual seja adequada a um planejamento e a ações pedagógicas efetivadas nas concepções científicas, não mais vinculadas ao senso comum. Hoje, ainda compartilhando de muitas inquietações e pensamentos, sou mais um (porém a soma) entre tantos profissionais que lutam por uma verdadeira Educação Sexual.

1 INTRODUÇÃO

Em 1971, Naomi de Vasconcelos nos fez pensar sobre uma pergunta muito frequente para a época e que, lamentavelmente, ainda se faz presente já tendo se passado pouco mais de 40 anos de sua pesquisa: “Será necessária uma educação sexual?” (p. 105). Para Vasconcelos (1971), antes mesmo de se refletir sobre a questão, os argumentos dados a ela eram bombardeados por uma infinita contrariedade de respostas, cada qual baseada em uma evidência, seja ela a favor ou contrária a sua ação.

A autora também já nos alertava que “[...] pronunciamentos de autoridades sociais e religiosas correrão o mundo denunciando tanto o ‘perigo’ de uma educação sexual, como o perigo de uma ausência dessa educação (1971, p. 105)”. Quanta familiaridade em suas palavras com nossa atual realidade.

Por um lado, as autoridades, especificamente aqui representada pela presidente Dilma Rousseff e a bancada religiosa do Congresso que assumem o papel de denunciadores do “perigo” de uma Educação Sexual – Kit anti-homofobia – que visa à diminuição da homofobia e a violência oriunda de atitudes de discriminação entre os alunos nas escolas. E do outro lado nós, educadores e pesquisadores que acreditamos na importância desse trabalho efetivo, sistemático e contínuo nas escolas. E que lutamos sem cessar pela garantia de sua inserção nas escolas.

O material denominado “Kit anti-homofobia”⁴ foi produzido por uma equipe multidisciplinar – ABGLT, Pathfinder do Brasil, ECOS, REPROLATINA e GALE⁵ (MELLO *et al.*, 2012) – e seria entregue às escolas públicas do Ensino Médio em meados do segundo semestre de 2011 Entretanto, foi vetado pela presidente Dilma Rousseff⁶ após protestos das

⁴ O Kit anti-homofobia é composto pelo Caderno Escola Sem Homofobia; Boleshs (Boletins Escola sem Homofobia); e os audiovisuais. Esse material foi elaborado exclusivamente para o trabalho com alunos do Ensino Médio.

⁵ ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais; Pathfinder do Brasil – ONG que tem por objetivo trabalhar para a saúde e a felicidade de mulheres, homens, transgêneros, lésbicas e gays, sejam adolescentes, jovens ou adultos em diferentes regiões do Brasil; ECOS – Comunicação em Sexualidade é uma organização não governamental com 20 anos de atuação consolidada na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e direitos reprodutivos, em especial de adolescentes e jovens, com a perspectiva de erradicar as discriminações relativas a gênero, orientação sexual, idade, raça/etnia, existência de deficiências, classe social; REPROLATINA – organização não governamental localizada em Campinas, São Paulo, que busca melhorar as saúdes sexual e reprodutiva das populações menos favorecidas da América Latina; GALE – *The global alliance for LGBT education*.

⁶ Em nota a imprensa. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=Ex_pZov3HfY, acesso em 23 maio 2011.

bancadas religiosas no Congresso, afirmando ainda não concordar com o kit, além de não conhecer todo o material.

O silêncio tomado diante do mesmo é como se parte de um processo já construído de Educação Sexual tivesse se perdido. Isso, de qualquer forma acarreta inicialmente um descompromisso por parte do Governo quanto às ações de implantação de uma efetiva Educação Sexual nas escolas. Sendo assim, a pesquisa propôs uma análise acerca da relação entre os vídeos considerados inadequados pela presidente⁷ e procedimentos escolares tendo a sexualidade como mote de entrada na linguagem audiovisual, principalmente no contexto atual de polêmica em relação ao Kit anti-homofobia elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que os vídeos do DVD Torpedo estão disponíveis no YouTube (“Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”).

Este estudo será apresentado da seguinte forma: na seção 2, discorreremos sobre a Educação Sexual enquanto uma ação intencional na escola, possibilitando diálogos entre o pensar (planejar) e o fazer (efetivação), além de abordar gênero e diversidade sexual, temas importantes no trabalho de Educação Sexual e que possibilitam uma reflexão quanto ao seu conceito, assim como o replanejamento de novos diálogos na escola.

Já na seção 3, discorreremos sobre a relação entre vídeo e educação visual a partir da proposta de uma linguagem audiovisual da sexualidade. Enquanto objeto de análise, na seção 4, o Kit anti-homofobia será apresentado de forma a se pensar em sua origem, ideologias e as notícias (da época) que viraram destaque quanto a sua proibição, além de um levantamento quanto as produções acadêmico-científicas no período de 2011 a 2014 sobre o material.

A justificativa e os objetivos dessa pesquisa são apresentados na quinta seção. Na sexta, o método é apresentado, destacando o tipo de estudo e o procedimento de análise dos dados, a partir da análise temática de conteúdo, segundo a proposta apresentada por Bardin (2007).

Na última seção apresentamos os resultados e discussão, descrevendo num primeiro momento o material analisado e os elementos da narrativa audiovisual (personagens, narrativas e intencionalidades) para, em seguida, apresentar as categorias temáticas (olhares a partir do Kit anti-homofobia).

O trabalho também é composto por apontamentos finais, assim como a base bibliográfica e audiovisual que compõe esta pesquisa.

⁷ Idem.

2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

A Educação Sexual na escola é hoje uma necessidade a ser efetivada tanto nas discussões políticas, quanto nas ações e concretização de sua prática. Ao dizer Educação Sexual estamos nos referindo a toda ação contínua, em um processo de interação humana pelo qual, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo, seu funcionamento e organização. Assim, tal sujeito pode dialogar, ter voz ativa e poder expressar suas opiniões, respeitando as opiniões do outro e significativamente percebendo a sexualidade como algo positivo em sua vida, sem medos, tabus e/ou receios em poder/querer aprender sobre tudo que se passa a sua volta durante toda sua vida.

2.1 Marco histórico [e oficial] da Educação Sexual na escola – PCN

Tão evidente quanto necessário é nos lembrarmos de um documento nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conjunto de propostas educativas elaboradas a partir de uma bancada de profissionais de diversas áreas publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1997 (BRASIL, 2001). Além das diversas áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, os PCN, visando trabalhar temas sociais de modo transversal a essas disciplinas curriculares, apresentaram também volumes que tratavam dos seguintes temas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Conforme os PCN (BRASIL, 2001), a Educação Sexual, denominada no documento como Orientação Sexual⁸, deve ser compreendida como um processo de intervenção pedagógica que possibilitará reflexões e problematizará questões ligadas à sexualidade, abrangendo posturas, crenças, tabus e valores, possibilitando, assim, discussões de vários pontos de vista, sem impor determinados valores sobre outros. E enquanto tema transversal, o documento vislumbra a sexualidade como assunto importante e contínuo, que deve ser exposto, esclarecido, questionado, socializado e contextualizado social e culturalmente.

⁸ O próprio documento não deixa claro e nem justifica a opção ao termo “orientação” adotado.

Entretanto, mesmo que hoje não seja adotado de forma obrigatória nas escolas e que a abordagem transversal para a temática da sexualidade “não é o fim último e o mais cabal e perfeito entendimento da questão” (NUNES; SILVA, 2006, p. 103), o documento é um marco histórico e um grande avanço na conquista e luta pela oficialização da Educação Sexual nas escolas, servindo de base para quaisquer projetos sobre a temática da sexualidade nos espaços educacionais de todo Brasil.

2.2 Sexualidade e Educação Sexual [Emancipatória] na Escola

Quando nós educadores adentramos a ambiência da escola, entramos em contato com algo que há séculos possui o mesmo formato. A cultura oral permeia a sala de aula, espaço onde imperam as palavras escrita e falada, sob a capa da disciplina, do controle, das políticas que ditam, entre outras coisas, como se deve se comportar em sociedade, principalmente em relação à sexualidade. Desse modo, ao se propor um trabalho de Educação Sexual na escola é preciso compreender alguns fundamentos científicos, assim como sua aplicabilidade para que esse trabalho possa de fato acontecer: o próprio conceito de sexualidade, a Educação Sexual e suas abordagens, as estratégias de ensino, a história da sexualidade e da Educação Sexual, assim como temas que a escola possa considerar relevante.

Há também que se pensar, segundo Silva (2009), que no universo escolar as questões da sexualidade são muitas vezes pautadas por debates/discussões polêmicas, ora considerando-se a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), ora pelo conhecimento teórico por vezes inexistente na formação inicial do professor e fundamental para o alicerce das discussões.

No entanto, além de considerar necessária a abordagem desse tema no ambiente escolar, Nunes (1996) nos afirma que a sexualidade é uma dimensão essencialmente humana e ressalta que nela estão inseridos valores da comunidade, da história social, da economia, da cultura e até da espiritualidade. Esses valores são, para o autor, conquistados na construção da identidade de cada ser ao longo de sua trajetória histórica. Figueiró (2014) também considera a sexualidade exclusivamente humana, sendo que seu sentido e vivência são determinados pela natureza, própria de cada ser humano e, principalmente, pela cultura, em um processo histórico e dialético. E Maia (2011, p. 25) completa dizendo que

a sexualidade é um fenômeno amplo que se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações. A sexualidade refere-se tanto a um fenômeno abrangente do erotismo humano, considerando aqui as questões orgânicas, psicológicas e sociais, como também a um fenômeno que não se restringe ao sexo, ao genital.

É importante ressaltar que, mesmo considerando relevantes tantas outras pesquisas e trabalhos na área da sexualidade e Educação Sexual, esta pesquisa se pauta nos significados identificados por Nunes (1996), Figueiró (1995; 2014) e Maia (2011) para o conceito de sexualidade, uma vez que não se pode limitar sua abordagem aos conhecimentos relacionados apenas aos aspectos biológicos e de forma fragmentada, pois a sexualidade deve ser compreendida em sua totalidade, como uma construção social, inserida em diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

É a partir desse conceito de sexualidade que acreditamos ser possível a implementação da Educação Sexual nos contextos educativos, sendo ser necessário, ao se propor este trabalho, lembrar que há dois tipos de Educação Sexual: a Informal e a Formal/intencional.

A primeira, a **Educação Sexual Informal**, “compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade” (WEREBE, 1998, p. 139). Figueiró (2013, p. 20) também nos afirma que essa Educação Sexual Informal é influenciada por ações cotidianas ao longo de nossa vida, principalmente nas nossas ideias e valores sobre vários assuntos, entre eles sobre “corpo, abraço, beijo, namoro, relação sexual, carinho, nudez, parto e assim por diante”. Já a **Educação Sexual Formal**, denominada por Werebe (1998, p. 155) de **Intencional**, “compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual”.

Para Figueiró (2013), assim como para Werebe (1998), esse tipo de Educação Sexual pode ser realizado dentro e fora do âmbito escolar. Ele pode ser

[...] feito na escola, na igreja, no posto de saúde, ou, até mesmo, em casa, quando os pais, por exemplo, intencionalmente, pegam um livro sobre sexualidade e decidem ler junto com a criança. Tanto um tipo quanto o outro são importantes; a informal, possivelmente, até mais que a formal. Muitas vezes, embora sabendo da existência da informal, muitos estudiosos e pesquisadores da educação sexual não dão a ela o seu devido valor e a atenção que merece. Na prática, às vezes, formal e informal podem se sobrepor, em alguns momentos (FIGUEIRÓ, 2013, p. 20-1).

Entretanto, Figueiró (1995; 2010) alerta que é necessária uma padronização da terminologia de Educação Sexual. Ela destaca que **orientação sexual** é a expressão utilizada nos PCN (BRASIL, 2001) e que a expressão **Educação Sexual** é a mais indicada – e será utilizada nesta pesquisa –, uma vez que, entre outros motivos, diferentemente de outros termos, “o educando participa do processo de ensino-aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações. Por outro lado, o professor é o agente que cria as condições para o aluno aprender e que o auxilia em sua aprendizagem” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 55-6).

Hoje, segundo Figueiró (2010, p. 194), muitos estudiosos se deram conta quanto ao uso do termo **orientação sexual** e que o mesmo já vem sendo “adotado em todo mundo para se referir à diversidade sexual”, imprimindo o que aponta Werebe (1998) como a orientação na qual a pessoa imprime a sua sexualidade: heterossexual, homossexual ou bissexual. Ainda que a expressão **Educação Sexual** já seja consagrada e usada em quase todo mundo, Figueiró (2010) afirma que alguns teóricos e profissionais envolvidos com a temática ainda são contrários ao uso dessa terminologia, criando assim novos termos, tais como: Educação em Sexualidade, Educação para a Sexualidade, e Educação para Sexualidade Afetiva.

Xavier Filha (2009), em seu texto “Educação para a sexualidade: carregar água na peneira?”, volta a retomar essa discussão sobre o uso das terminologias, considerando ainda ser necessário repensar essas nomenclaturas, além da própria maneira como se tem dado o desenvolvimento quanto à sua prática. Entretanto, concordamos que o planejamento adequado a um trabalho de Educação Sexual deva sim ser analisado e replanejado constantemente, mas, conforme nos apresenta Maia e Ribeiro (2011, p. 77), “[...] não é trocando o termo empregado que será mudado o ponto de vista, os valores e muito menos a ideologia por trás da intervenção e da formação”.

Contudo, quanto a essas novas terminologias que vêm sendo usadas, Figueiró (2010, p. 195) nos faz uma observação muito válida, considerando desnecessário acrescentar adjetivos variados aos novos termos: “A meu ver, na denominação: educação sexual, o adjetivo sexual já comporta em si o afetivo, o integral, o reprodutivo, sendo redundante o acréscimo de cada uma dessas palavras”⁹.

Neste sentido, certos quanto à sua terminologia e escrita, acreditamos que uma proposta de Educação Sexual é toda ação contínua, num processo de interação humana, que esteja inserida em um contexto histórico-cultural e que permita a busca por sentimentos,

⁹ Ressaltando que, nesta pesquisa, além de adotarmos e acreditarmos que o uso da terminologia Educação Sexual seja o mais adequado, a mesma será utilizada com as iniciais maiúsculas, pois se refere a um campo da Ciência.

valores, emoções e atitudes (positivas) frente à vida sexual, possibilitando ainda discussões para o desenvolvimento de diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios na escola.

2.3 Educação Sexual: por que e para que ensinar a temática na escola?¹⁰

Uma expressão um tanto comum de se ouvir entre os professores é que os alunos de hoje sabem muito mais sobre sexo do que nós (DESIDÉRIO, 2014). Na verdade, consideramos essa afirmativa errônea porque, por um lado, o acesso a informações casuais não garante um aprendizado formal frente à sexualidade por parte dos alunos; por outro, esse argumento acaba por justificar que seria desnecessário falar sobre assunto com os alunos. Outro ponto que devemos nos ater também são afirmações de pais e/ou responsáveis e até mesmo de alguns professores que, ao falar sobre sexualidade, seja na escola ou em casa, estaríamos incentivando a prática do sexo precoce, o que também é uma inverdade.

Entretanto, na escola, esse silenciamento por parte de muitos professores e/ou os questionamentos e dúvidas dos professores sobre a sexualidade e Educação Sexual refletem a falta e a necessidade de formação na área, como tem sido apresentada em diversas pesquisas (RIBEIRO, 1990; FIGUEIRÓ, 1995; 2014; MELO, 2001; 2004; LEÃO, 2009; SILVA, 1995; 2002; DESIDÉRIO, 2010; 2014; SPAZIANI, 2010; MAIA, 2011).

Caridade (1997) afirma que a tarefa da Educação Sexual torna-se emocionalmente custosa para os professores pertencentes a essa cultura marcada pela *Scientia sexualis*¹¹, pois eles nem sempre se sentem disponíveis, tranquilos e maduros frente à própria sexualidade. Mesmo assim, geralmente a escola acaba sendo o único espaço mais aberto para que crianças e adolescentes façam seus questionamentos, tornando o diálogo ferramenta básica no processo de educar para a sexualidade, pois sabe-se que alguns alunos questionam muito, enquanto

¹⁰ Subtítulo baseado no artigo “Educação Sexual e o Direito da Criança e do Adolescente: por que e para que ensinar a temática na escola?” (DESIDÉRIO, 2014).

¹¹ Conceito originado por Michel Foucault, assim como *ars erótica*. Na *História da Sexualidade*, o autor opõe dois conceitos, o de *ars erotica* e o da *scientia sexualis*. Ele observa que em quase todas as culturas existe uma arte erótica (*ars erotica*), isto é, formas de iniciação de prazer e de satisfação sexual. Na arte erótica, “a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 65). Em contrapartida, nossa cultura cristã, europeia e ocidental deu origem a algo insólito: uma ciência sexual (*scientia sexualis*), curiosidade e vontade de saber tudo sobre o sexo para melhor controlá-lo. Nossa sociedade carrega o emblema do sexo que fala e que pode ser, afinal, interrogado e surpreendido, contraído e volúvel, ao mesmo tempo (FOUCAULT, 2011).

outros não perguntam nada e necessitam de uma abertura para que possam se encorajar e exercer esse questionamento.

Logo, se a escola acabe talvez sendo o espaço mais aberto para se falar sobre a temática, conforme nos apresenta Caridade (1997), por que sua inserção ainda não está efetivada?

Nunes (2005), ao afirmar que vivemos em um ambiente sexualizado e que nas últimas décadas provocaram enormes mudanças na forma de compreender e viver a sexualidade, refletidas nos valores, nos comportamentos, na linguagem, no modo de vestir, nas músicas, nos filmes e nos relacionamentos dos dias atuais, nos leva a pensar as muitas perguntas que perpassam um tema tão complexo, enigmático, muitas vezes proibido, polêmico e até contraditório no espaço escolar, devam de fato ser refletidas e compreendidas sobre sua necessidade, planejamento e sistematização entre toda comunidade escolar.

Quando é proposto um trabalho de Educação Sexual na escola, Figueiró (2014, p. 92) afirma que os educadores precisam ter clareza:

- com que tipo de educação vão estar comprometidos;
- qual é a concepção de educação e de homem que estará norteando seu trabalho;
- a quem vai estar servindo o trabalho de Educação Sexual que se pretende desenvolver;
- qual o papel do educador sexual;
- por que e para que colocar em prática programas de Educação Sexual.

Uma vez respondidas às questões iniciais apresentadas por Figueiró (2014), deve-se ter ciência de que a autêntica Educação Sexual, segundo Werebe (1998), deve estar centrada na criança, no jovem (e acrescentamos aqui também o adulto, o idoso e as pessoas com necessidades especiais) e ter, como ponto de partida e de chegada, suas necessidades, suas indagações, suas aspirações e desejos. Werebe afirma que o educando deve ser o próprio sujeito da educação, na medida em que deverá aprender a se conhecer diretamente e não apenas de forma indireta, por meio, apenas, de referências literárias, históricas, artísticas, morais e religiosas. Para Werebe (1998), a Educação Sexual “deve oferecer-lhe os elementos para conhecer o próprio corpo, aceitando-o como ele é, além do seu funcionamento, suas exigências” (p. 178). E estas informações são o que Figueiró (2014) e Leão (2009) afirmam ser um direito de todos – o que nos responderia por que ensinar a temática na escola.

E se pensarmos: para que ensinar a temática na escola? Figueiró (2014, p. 76) nos responde brilhantemente em seu livro *Formação de Educadores Sexuais*:

[...], o significado do ensino da sexualidade está em formarmos jovens e adultos com conhecimento de si mesmos e das questões da sexualidade, para que possam viver de maneira feliz, segura e responsável a sua sexualidade. Além disso, queremos formar cidadãos críticos e amadurecidos, participantes da transformação social dos valores e das normas sociais ligadas às questões sexuais, incluindo-se, nesse conjunto, a transformação das relações de gênero, a fim de assegurar a igualdade e o respeito mútuo.

Percebe-se então, que é necessário também, conhecer o lugar e a significação da sexualidade e suas manifestações, compreendendo as dimensões afetivas da mesma, aceitando-a como fonte de prazer e satisfação, além de conhecer e compreender os comportamentos sexuais comuns em cada idade, para os dois sexos, o desenvolvimento da identidade sexual e as questões ligadas à masculinidade e à feminilidade, aprendendo a respeitar o outro sexo, seus direitos e deveres.

É fundamental aceitar a igualdade de direitos, rejeitando a discriminação em relação ao gênero, bem como as diversas etnias e nacionalidades, conhecendo e compreendendo as orientações sexuais e aprendendo a respeitá-las. Deve-se, ainda, conhecer e compreender os distintos valores culturais e morais ligados à sexualidade e adotar decisões próprias em relação à orientação, em matéria de vida sexual e afetiva, com base nos conhecimentos adquiridos e nos valores culturais, morais e/ou religiosos.

Também nas relações afetivas e sexuais, é essencial que se respeite os parceiros, suas necessidades, desejos, escolhas e valores, assim como a importância de que se assumam comportamentos responsáveis em relação à saúde sexual, à contracepção e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Werebe (1998) afirma que, nas intervenções de Educação Sexual, deve-se respeitar o direito ao diálogo e, para isso, é preciso criar condições para que as crianças e os jovens possam exprimir suas dúvidas, inquietações e curiosidades a respeito da sexualidade em geral e da sua própria, em particular, assim como é preciso discutir questões controvertidas, como a homossexualidade, o aborto, a virgindade, entre outras, além das normas sexuais vigentes.

Logo, será possível uma escola sem um trabalho de Educação Sexual?

Ribeiro (2013, p. 11) nos afirma que a sexualidade, ao ser reprimida e não aceita, “nos leva a inferir que, para estes setores contrários à educação sexual, ao negar a sexualidade é como se ela pudesse ser afastada dos contextos escolares”. Assim, para o autor,

[...] em termos de relevância social, partimos do princípio que a educação sexual constitui um espaço importante para a efetivação de propostas concretas de ação em que se combata a discriminação, o preconceito e a

violência sexual, tanto a simbólica quanto a real, e que é essencial a inserção de questões de diversidade de gênero na formação de professores em educação sexual. A escola é um espaço sexualizado que acolhe todo tipo de manifestação sexual, ainda que na maioria das vezes de forma negativa, vigorando em seu espaço a dificuldade de se lidar com quaisquer comportamentos ou atitudes que expressem curiosidade, desejo e prazer decorrentes da sexualidade (RIBEIRO, 2013, p. 11).

Barroso e Bruschini (1982) também acreditam na importância desse tipo de trabalho, tanto entre alunos quanto entre professores, lembrando, é claro, de não se restringir seus objetivos apenas às questões de reprodução, devendo-se assim incluir um significado mais amplo da sexualidade para o indivíduo e para a sociedade. Goldberg (1984), afirma que cada um de nós precisa educar-se sexualmente, e ainda nos faz um alerta sobre a necessidade de desenvolvermos nossa autonomia quanto a valores e atitudes relacionados ao comportamento sexual, bem como à nossa capacidade de denunciar/enfrentar situações repressoras.

Neste contexto, comprometida com a transformação social, a Educação Sexual é denominada também como emancipatória, política ou combativa. Isso significa que o tratamento desse tema permite ao aluno encontrar, na instituição educativa, um espaço de informação e formação (COUTO; VALE, 2002).

2.4 Educação Sexual: discutindo gênero na escola

Desde muito cedo, somos inseridos a um bombardeio de fatores (socioculturais) atrelados às questões relativas ao gênero, categoria essa socialmente construída, com implicações em cada um de nós (individualmente). Na gravidez, a chegada do nascimento é direcionada e confirmada em seu sexo (REIS; MAIA, 2009); nesse caso, não só atrelado ao aspecto biológico (macho ou fêmea), mas também em sua construção enquanto menino ou menina. Se menino, o quarto que o espera obviamente é decorado todo na cor azul, ou qualquer outra tonalidade dita ser socialmente específica de menino. Os brinquedos também marcam essa chegada, todos pertencendo ao grupo dos meninos. Já se menina, o quarto estará todo rosa, característica dessa marca social, histórica e cultural atrelando a cor específica ao seu sexo, assim como os objetos ali presentes também serão característicos e pertencentes ao grupo das meninas.

Em todo esse processo, as normas são ditadas entre o que é certo ou errado para o menino e menina, sendo cada vez mais evidentes durante todo nosso desenvolvimento. Em

casa, os pais comprovam essas regras por suas atitudes e comportamentos frente aos direcionamentos tomados e muito bem específicos a cada um dos filhos. Ao menino é dado tudo que é tido como de menino e para a menina acontecerá o mesmo. Se na família há um casal, a separação fica ainda mais evidente.

No ambiente escolar também não há muita diferença em seu tratamento. As próprias atividades, desde muito cedo são direcionadas especificamente a cada um dos sexos. O famoso “dia do brinquedo” tão comum às escolas de séries iniciais pode ser tomado como exemplo claro dessa separação. E quando um menino aparece com um brinquedo e/ou objeto de menina em sua mochila, assim como se quando uma menina aparece com um carrinho em seu material, o desespero do professor em não saber lidar com a situação, assim como seu desconhecimento nos assuntos relacionados à sexualidade, tomam frente cada vez mais de tantas desigualdades e desrespeito entre os gêneros (FINCO, 2003; VIANNA; FINCO, 2009; PIRES; MAIO, 2013).

Desrespeitos esses que ainda são levados adiante na escolha e tomada de decisões para qual área de estudo seguir, por exemplo. A preocupação ainda de muitos pais em direcionar o seu filho homem para um curso condizente ao seu sexo biológico, assim como do próprio indivíduo que, cultural e socialmente, foi se modelando e vive normatizado sempre, situação diante da qual ainda nos deparamos em muitos cursos de graduação que possuem um número maior de pessoas do sexo masculino ou do sexo feminino.

Os cursos de engenharia, por exemplo, o número maior de alunos é sempre do sexo masculino. Assim como na Pedagogia, embora esse quadro tenha mudado bastante atualmente, o número de pessoas do sexo feminino ainda é maior.

Vieira (2013, p. 76) nos faz lembrar que esses indicadores sociais, entre eles o mercado de trabalho, assim como a fraca participação política das mulheres e, claro, as diferentes formas de violência de gênero, confirmam que as desigualdades de gênero persistem ainda em nossa sociedade, exercendo assim “um efeito perverso na forma como homens e mulheres se autoavaliam tendo em vista o desempenho das mais variadas tarefas inerentes à vida em democracia”, o que poderiam é estar efetivamente vivendo com qualidade e exercendo sua cidadania, em uma igualdade de direitos e deveres.

2.4.1 Gênero: conceito e reflexões

Os estudos feministas, marcados por todas suas trajetórias, podem ser analisados por diversas perspectivas. Para Meyer (2013) de um modo geral são registrados dois grandes momentos, denominados por ela de *ondas*. A primeira, baseada na conquista da mulher ao direito ao voto (movimento sufragista), que no Brasil se deu na Constituição de 1934, agregando a essa luta várias outras reivindicações como direito à educação, condições mais dignas de trabalho e exercício da docência, por exemplo.

A segunda acontece nos anos 60 e 70 do mesmo século, com intensos debates e questionamentos, reconhecendo assim a necessidade “de um investimento mais consistente em produção do conhecimento, com desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política” (MEYER, 2013, p.14) que as mulheres historicamente haviam sido submetidas.

Essas pesquisas e estudos possibilitaram compartilhar informações inexistentes para época a partir da figura da mulher, assim como seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão. Além disso,

[...] produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontando falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. (MEYER, 2013, p. 15).

Dessa forma, toda a trajetória feminista, permeada por lutas, conquistas e muitos debates e reflexões ainda trazidos à tona, é exatamente o que Meyer nos apresenta ao dizer que foi justamente nesse contexto, e ainda o é, que as feministas demonstram “que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero” (MEYER, 2013, p. 16).

Com isso, o pensar e dizer sobre mulheres e homens a partir de um aspecto cultural, social e político, e não mais natural, marcados pela característica biológica, é o que pôde desencadear, no início dos anos 1970, a origem de seu termo: gênero, cujo uso teria, nas

palavras de Scott (1995, p. 6), “um aspecto que a gente poderia chamar de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980”.

Com base na mais famosa frase de *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, Saffioti (1999) e Louro (2008) acreditam residir nessas palavras a primeira manifestação do conceito de gênero, mesmo se tratando de uma época em que o arsenal de informações e materiais era escasso. Para Saffioti (1999, p. 160) “é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade”. Nas palavras de Louro (2008, p. 17), a famosa frase possibilitou, por meio de militantes e estudiosas, um indicativo que o modo de ser e de estar no mundo “não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção”. Logo, o fazer-se mulher “dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura” (LOURO, 2008, p. 17).

Muito se falou, e ainda se fala, na binaridade entre sexo e gênero, considerando-os iguais em sua definição e relação. Para Andrade e Souza (2012, p. 78), tradicionalmente sexo e gênero têm sim “entrelaçamentos em que o primeiro estabelece as possibilidades de configuração do segundo”, mas com o rompimento desse modelo tradicional, os autores destacam a inserção da cultura na construção dos sexos e gêneros.

Meyer (2013, p. 17) acredita que a definição de gênero pôde “romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que seria ‘naturalmente’ correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais”. Isto reafirmaria na época, segundo a autora, o argumento de que diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram social e culturalmente construídas e não mais biologicamente determinadas.

Nesse contexto, o conceito de gênero passaria a englobar, segundo Scott (1995), Louro (1997) e Meyer (2013), todas as formas de construções sociais e culturais, em um processo que diferenciaria mulheres de homens, “incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (MEYER, 2013, p. 18), o que para Scott (1995, p. 2) seria uma “maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”.

Em seu texto “Gênero e educação: teoria e política”, Meyer (2013) apresenta um detalhamento sob a teorização de gênero, acreditando ser importantes implicações de seu uso como ferramenta teórica e política. A autora aponta que gênero está atrelado ao longo de nossas vidas por questões culturais, o que nos permite constituirmos homens e mulheres acreditando não ser linear e tão pouco finalizado esse processo. Tal conceito também aponta

para a forma de viver a feminilidade e a masculinidade por meio do tempo, espaço e até mesmo de situações específicas que se dão desde o nosso nascimento. Para a autora, esse conceito não trouxe benefícios apenas no campo feminista, mas possibilitou trazer à tona discussões e intervenções nas relações de poder entre homens e mulheres. E nesse sentido, o conceito de gênero pôde propor um afastamento de ideias prontas/reproduzidas nos papéis e funções entre homens e mulheres, o que possibilitou aproximar no que a autora afirma ser uma “abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino” (MEYER, 2013, p. 20). Com isso, deixamos de pensar no que homens e mulheres fazem de forma isolada, mas passamos a considerar o modo como o gênero vem se estruturando no contexto social.

A presente pesquisa conceitua gênero enquanto construção sociocultural de sermos homem e mulher, não mais característico pela sua marca biológica (natural) fortemente estabelecida. Nascemos, sim, machos e fêmeas (sexo: marca biológica) para nos tornarmos homens e mulheres (gênero: marca sociocultural) no processo de interação (homem/mulher), no qual vamos nos construindo/moldando nesse ser homem e mulher de acordo com a influência do momento histórico e da cultura em que vivemos. E essa construção do gênero e da sexualidade para Louro (2008, p. 18) se dá ao longo de toda nossa vida, “continuamente, infundavelmente”.

2.4.2 Gênero e escola: replanejando ações e possibilitando diálogos

Permitir o debate, uma vez que tal ação muitas vezes é privada nas escolas, é poder trazer para sala de aula reflexões que possibilitem pensar e principalmente agir no que diz respeito às inserções que ainda estabelecem e são estabelecidas de modo fortemente arraigado das características biologicamente (naturais) dominantes em nossa sociedade.

Desde quando nascemos começamos a receber marcas pré-estabelecidas de ser homem e ser mulher. Ao ingressar na escola, meninos e meninas já vão, além das regras recebidas em casa, construindo um conceito desse significado e de seu papel na sociedade.

Moreno (1999, p. 16) afirma que a escola vai colaborar e muito no esclarecimento conceitual deste conceito no que se refere a ser menino e menina, mas infelizmente não o fará “sempre de maneira clara e aberta, mas na maioria das vezes de forma dissimulada ou com a

certeza arrogante daquilo que, por ser tão evidente, não necessita sequer ser mencionado nem muito menos explicado”.

Assim, o sexismo, fortemente presente nas instituições de ensino, nos leva a pensar em ações que possam permitir esses diálogos tão necessários. Para Moreno (1999, p. 17), a escola pode assumir uma função não mais de “um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e de mediocridades”, mas sim assumir um papel no qual “em lugar de ensinar o que outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo”.

Meyer (2013) também acredita que, na escola, devemos investir em projetos educativos que possibilitem mudar os processos de ensino-aprendizagem, possibilitando que o aluno não dependa de respostas prontas, mas que ele mesmo seja capaz de elaborar suas próprias perguntas. De forma que possamos mudar aquele caráter dominante e pedagogizado para um estímulo a “des-naturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas” (MEYER, 2013, p. 13), isso certamente nos levaria a pensar que nada é natural e está dado de forma pronta. Assim, essa nova ação nos permitiria conceber o gênero enquanto uma “ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes” (MEYER, 2013, p. 12-13).

Um exemplo bem comum ainda presente nas escolas na maneira como educam meninos e meninas são as aulas de Ciências e/ou Biologia, em que professores, muitas vezes fortemente alicerçados na maneira biologizante de ensinar, separam os meninos das meninas para tratar dos assuntos sobre o ensino dos sistemas reprodutor masculino e feminino. Quando abordado o sistema reprodutor¹² masculino, o professor mantém somente os meninos na sala de aula¹³, acreditando ser essa a melhor maneira de ensiná-los. Entretanto, ele esquece que as meninas, que ficam no pátio da escola e/ou na biblioteca, devem se questionar sobre o que o professor falará para os meninos que elas não podem saber. O mesmo irá acontecer quando for a vez das meninas ficarem na sala de aula, enquanto os meninos não estarão presentes. O professor, principalmente por não ter recebido em sua formação inicial informações relativas

¹² Concordamos com Furlani (2013) ao sugerir a utilização do termo “aparelho ou sistema sexual”. Para a autora, “[...] optar em falar ‘sexual’ – e não ‘reprodutor’ – implica conceber a sexualidade numa dimensão prazerosa (de gratificação sentimental e física), onde a procriação deve ser uma consequência e um direito de escolha” (FURLANI, 2013, p. 75).

¹³ Relatos de professores da Rede Pública Estadual de Londrina-PR durante encontros quinzenais do Grupo de Estudos em Sexualidade (GESEX) coordenado pelo autor. Parte integrante do Projeto de Extensão da Faculdade Pitágoras Londrina/ Curso de Pedagogia, 2012.

à sexualidade e à maneira como lidar com esses assuntos em sala de aula, não consegue perceber que ao segmentar o ensino dos sistemas reprodutor masculino e feminino, faz com que os alunos, mesmo inconscientemente, acreditem revelar um mistério sobre o corpo do outro. O que na verdade seria fundamental é que meninos e meninas participassem juntos dessas discussões, para que pudessem, além de aprender cada parte de seu próprio sistema, aprender sobre o corpo do outro, a fim de se trabalhar o respeito, a valorização do corpo, assim como, principalmente, aprender que para a menina, ter uma vulva é tão importante quanto ter um pênis para o menino, sem relação de poder entre os órgãos genitais. Cada um, com suas características físicas e biológicas, é importante. Isto possibilitaria um diálogo essencial nas questões de gênero.

Logo, ao se pensar em ações que possibilitem diálogos sobre as questões de gênero na escola, precisamos inicialmente refletir como tem sido e como está direcionado o nosso olhar sobre essas questões: será que a escola reconhece as diferenças no modo em que são tratados os meninos e meninas? Estamos conseguindo valorizar a importância de uma educação mais igualitária? Temos identificado na prática pedagógica as segmentações/diferenciações nas brincadeiras entre meninos e meninas? Os comportamentos de meninos e meninas são observados a fim de possibilitarmos mudanças para uma convivência mais harmoniosa, sem diferenças em seu tratamento?

Essas, entre tantas outras perguntas, são necessárias, pois só assim poderemos refletir inicialmente sobre nossas reais ações no cotidiano escolar. A escola, ao afirmar que não há diferenciação no tratamento entre meninos e meninas, já assume muitas vezes o seu descompromisso frente às mudanças tão necessárias em todo processo de aprendizado e posturas frente às discriminações existentes em nossa sociedade. Porém, quando a escola assume seu compromisso numa educação igualitária, ela passa a fazer parte de um processo muito importante de aceitar uma mudança de postura, o que a permitirá buscar alternativas de mudanças para esses tratamentos inadequados, muitas vezes discriminatórios.

Entretanto, se não bastasse, assim como no ambiente doméstico, a escola também é palco para grande parte da violência de gênero existente. “Apesar de todas as mudanças sociais que vêm ocorrendo, a violência de gênero continua existindo como uma explícita manifestação da discriminação de gênero” (BRASIL – SECAD/MEC/CLAM, 2009, p. 74). E essa violência é caracterizada principalmente pelo preconceito e desigualdade entre homens e mulheres, podendo se manifestar “por meio de ameaças, agressões físicas, constrangimentos e abusos sexuais, estupros, **assédio moral** ou **sexual**” (idem).

Na escola, a discriminação a determinados grupos considerados frágeis ou passíveis de serem dominados (mulheres, homens que não manifestam uma masculinidade violenta, etc.) é exercida por meio de apelidos, exclusão, perseguição, agressão física. Além disso, a depredação de instalações ou atos de vandalismo são algumas das manifestações públicas de violência por parte daqueles que querem se impor e se afirmar pela força de seu gênero (BRASIL – SECAD/MEC/CLAM, 2009, p. 76).

Essas manifestações de violência nas escolas também são evidentes em relação à lesbofobia, à homofobia e à transfobia expressas por meio da violência simbólica¹⁴, quem nem por isso deixa de ser tão desumana (FERRARI, 2003).

2.5 Educação Sexual: diálogos sobre a diversidade sexual na escola

Vários são os desafios que ainda estão impregnados aos tabus e concepções puritanistas de uma sociedade fundada e substancialmente impregnada de proibições religiosas, em que há questões de preconceito ligadas diretamente à expressão da sexualidade. Além disso, ainda há por parte da sociedade, e aqui estão inseridos alguns professores, o predomínio de uma visão heteronormativa, em que a única possibilidade de relacionamento amoroso e sexual legítima seria a que ocorre entre homens e mulheres. Na escola, segundo Rodrigues, Amaral, Giuzio e Maia (2011), o despreparo de professores também se dá pela falta de conhecimento sobre o assunto, além do preconceito e dificuldades em tratar o tema na escola.

Para Louro (2013, p. 45), a noção de gênero e sexualidade ainda é muito simplista nas escolas, em seus currículos e práticas. Segundo a autora, “é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade”. Logo, a escola, ao se afastar desse padrão, estaria se desviando, tornando-se no que a autora chama de excêntrico, extravagante/esquisito.

Figueiró (2007, p. 3) afirma que,

desde que nascemos, aprendemos que existe o homem e a mulher e que, tendo um pênis, a pessoa sente-se um homem e, tendo uma vulva (vagina), sente-se mulher. Aprendemos, ainda, que eles sentirão atração sexual um pelo outro, acasalar-se-ão e terão filhos e que esta é a única forma de duas pessoas relacionarem-se sexualmente.

¹⁴ Conceito originalmente elaborado por Pierri Bourdieu (1983), que propõe a categoria de violência simbólica dentro de um olhar sobre as relações de força e poder que se instituem a dinâmica social.

Esse pensamento, como algo predominante, ainda se faz presente até os dias de hoje em nossa sociedade e perpetua ao longo de gerações o modo como se apresenta a questão do desejo sexual. Mas, ao mesmo tempo, aumentou o reconhecimento do direito a diversidade sexual e em todo mundo há uma multiplicidade de maneiras de expressão do desejo sexual.

Contudo, sabemos que o desejo sexual não se dá unicamente da forma como aprendemos. No caso do direcionamento do desejo ao objeto erótico, temos concebido, para fins de identidade, que a orientação sexual de uma pessoa, seja entre sexos opostos, mesmo sexo ou ambos, seja nomeada como heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade, respectivamente (FIGUEIRÓ, 2007).

Logo, se pensarmos nas possibilidades de diálogos entre sexualidade e diversidade sexual nas escolas, percebemos, conforme nos apresentou Junqueira (2009, p. 30), que “[...] as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola”, além de um pensamento heteronormativo que muitas vezes se dá a partir de uma concepção errônea de pensar na relação entre “homem e sexo” quando ouvimos a palavra “homossexual”. Precisamos deixar claro que os homossexuais podem ser homens e mulheres e eles não são/estão relacionados sempre ao sexo e/ou à promiscuidade, pois, assim como existe o amor entre os heterossexuais, também existe entre os homossexuais. Nesse sentido, a maneira repressiva de como é tratada a temática nas escolas ainda é muito visível.

2.5.1 Identidade Sexual e Identidade de Gênero

Nunes e Silva (2006) nos lembram de que todos nós, pesquisadores e estudiosos no campo da Educação Sexual, estamos empenhados a reduzir o sexismo e os estereótipos sexuais, ainda existentes em nossa sociedade. Sexismo, ou preconceito de gênero denominado pelos autores, consiste “em identificar características que evoquem determinismos diferenciais e conceituações significativas pejorativas entre as identidades de gênero” (NUNES; SILVA, 2006, p. 68-69).

Quando adentramos no campo da diversidade sexual, um aspecto muito importante diz respeito à identidade sexual e à identidade de gênero:

A primeira diz respeito ao processo de identificar-se psicologicamente como homem ou mulher, o que poderia ser designado, de forma simples, de sexo psicológico, e que se dá, comumente, antes de se completar o segundo ano de vida. A identidade de gênero, isto é, o sexo social, refere-se ao processo pessoal de estruturação e direcionamento de comportamentos e de condutas sociais (forma de falar, de se vestir, de andar etc.) para um esquema masculino ou para um esquema feminino, ambos construídos social e culturalmente (FIGUEIRÓ, 2007, p. 4).

Assim, as identidades (sexual e de gênero) e a orientação sexual constituem o que Figueiró (2007) denomina de “identidade pessoal”. Nesse sentido, a diversidade sexual envolve pessoas heterossexuais, homossexuais, bissexuais e transgêneras (travestis e transexuais).

Os heterossexuais são definidos socialmente quando homens ou mulheres se sentem atraídos por alguém do sexo oposto. Essa atração afetivo-sexual, sob as normas (impostas pela sociedade) ainda é considerada dominante como símbolo de poder, principalmente em relação ao machismo. Nas relações de gênero, Louro (2009), afirma que, em nossa cultura, a heteronormatividade se dá de forma muito mais intensa e/ou mais visível em relação ao gênero masculino.

Segundo Couto (1999), o homossexual é aquela pessoa que, sabendo pertencer a um sexo, seja masculino ou feminino, sente atração afetiva por uma pessoa do mesmo sexo como objeto erótico. Porém, o homossexual não tem o desejo de mudar de sexo, nem o discrimina, apenas tem prazer em usar a sua genitália¹⁵.

Finalmente, os bissexuais são indivíduos que se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas de qualquer sexo. Costa (2002, p. 21) também acredita que existam pessoas que sentem “diversos tipos de atração erótica ou de se relacionar fisicamente de diversas maneiras com outros do mesmo sexo biológico”, porém, prefere “a noção de homoerotismo a de ‘homossexualismo’”, justificando-a por três razões:

Primeiro, porque exclui toda e qualquer alusão a doença, desvio, anormalidade, perversão, etc., que acabaram por fazer parte do sentido da palavra “homossexual”. Segundo, porque nega a ideia de que existe algo como “uma substância homossexual” orgânica ou psíquica comum a todos os homens com tendências homoeróticas. Terceiro, enfim, porque o termo não possui a forma substantiva que indica identidade, como no caso do “homossexualismo” de onde derivou o substantivo “homossexual” (COSTA, 2002, p. 21-22).

Atualmente, tanto as travestis, quanto as/os transexuais são denominadas de transgêneros, que, segundo Mott (2003, p. 15), “incluem todas as pessoas que assumem

¹⁵ Tomamos essa definição apresentada pelo autor apenas para fins didáticos, pois compreendemos a homossexualidade uma realidade ontológica.

socialmente o *papel de gênero* oposto ao sexo biológico de seu nascimento”. As travestis são pessoas que adotam modos de se comportar, ou de comunicar, semelhantes ao do outro sexo. A travesti, quando homem, se realiza vestindo-se e apresentando-se como mulher e, eventualmente, fazendo alteração no corpo, como aplicações de silicone, mas não costuma alterar seus órgãos genitais. Diversamente de algumas concepções, a travesti nem sempre visa a se relacionar sexualmente com outrem ou busca a prostituição. O mesmo vale para a mulher que se traveste, embora seja menos frequente (EGYPTO, 2005).

A transexual, ainda segundo Egypto (2005, p. 71), “é uma pessoa que acredita que seu corpo não corresponde a sua identidade psíquica. A pessoa se sente mulher num corpo de homem ou homem num corpo de mulher”, chegando até a realizar operações de transgenitalização ou adequação genital, autorizadas no Brasil desde 1997 (MOTT, 2003).

Peres (2009, p. 236), de modo bem simplificado, define

as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereços de sua estética, realizando com frequência a transformação de seus corpos, quer por meio de ingestão de hormônios, quer através da aplicação de silicone industrial e das cirurgias de correção estética e de próteses. As transexuais são pessoas com demandas de cirurgias de mudança de sexo e de identidade civil, demandas que não encontramos nas reivindicações emancipatórias das travestis. Já as transgêneros são pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto, não se mantendo o tempo todo nesta caracterização, como o fazem as travestis e as transexuais. Como exemplos destas últimas podemos elencar as/os transformistas, as *drags queens*, os *drag kings* etc.

A diversidade sexual ainda é hoje um campo que precisa ser melhor explorado no âmbito escolar, principalmente nas ações e políticas públicas para inserção de uma Educação Sexual nas escolas. Nunes e Silva (2006) nos alertam para uma Educação Sexual repressora, já que a mesma tem o sexismo como principal forma de ação, principalmente em se tratando do ambiente escolar. Com isso, muitas das abordagens da sexualidade ainda presentes em nossa sociedade se dão por esse sexismo atrelado ao senso comum, o que reforça ainda mais o descompromisso com a temática da diversidade sexual.

Frases do tipo “homem não chora”, “isso é coisa de mulher”, “seja homem”, “a mulher é assim mesmo, o sexo frágil”, entre tantos outros conceitos e significados que são mais velados, “estão submersos e disfarçados de uma suposta igualdade aparente nestas representações, mas, ao sinal da primeira crise ou conflito, afloram feito preconceito dos mais cristalinos” (NUNES; SILVA, 2006, p. 70).

Estas e tantas outras frases presentes no ambiente escolar reforçam a fragilidade e inexistência de discursos e princípios éticos e filosóficos frente ao respeito, valor necessário a quaisquer condições humanas e à diversidade sexual. O sexismo, atrelado aos estereótipos sexuais, é evidente nas palavras ditas explicitamente ou naquelas muitas vezes revestida por um silenciamento tão arraigado ao preconceito.

Por estereótipos, compartilhamos do mesmo significado apresentado por Nunes e Silva (2006, p. 71): são os rótulos, “lugares-comuns, representações conceituais, simbólicas e institucionais sobre o comportamento do homem e da mulher”. Tais rótulos, culturalmente construídos, ganham tanta força no imaginário social e popular que acabam “enquadrando comportamentos e representando situações conjunturais como se fossem naturais e predeterminado” (NUNES; SILVA, 2006, p. 71).

2.6 Educação Sexual: planejamento e ação na escola

Ao compreendermos seu significado e sua necessidade de implementação, partimos para um discurso quanto ao desenvolvimento (planejamento e ação) de/para um trabalho efetivo e sistemático de Educação Sexual nas escolas. Inicialmente, se tomarmos como referência as atitudes dos professores face à sexualidade, podemos novamente perceber que a sexualidade não se trata apenas de questão pessoal, mas também histórico, social e política. Para Louro (2007, p. 11), a “sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. A autora argumenta que muitas pessoas consideram ser essa sexualidade

algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. [...] No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno [...]. (LOURO, 2007, p. 11).

Ao desvincularmos esse pensamento (primário) de que a sexualidade é natural e passamos a assumi-la em seu caráter construído (dimensão histórico, social e política), passamos a um segundo momento para essa prática: há linguagem adequada para esse trabalho? A necessidade de uma linguagem para se falar sobre sexualidade tem sido um ponto

questionável entre os professores. Inicialmente, quando despreparados a abordar a temática, há a preocupação de não saber como falar sobre, pois afirmam não encontrar a linguagem adequada para utilizar com os alunos (SILVA, 2009). Para Nunes (2005, p. 15), “não temos ‘linguagem’ para a sexualidade. Temos sim, de um lado, linguagem tradicional, depreciativa, estereotipada, estigmatizada, frequentemente de baixo nível; e, de outro, a linguagem sexual mais humanizada, afetiva e significativa”. E é nosso papel construir e recriar essas abordagens, pois “nesse falar de sexo existe uma diversidade de discursos que se confundem, antagonizam e aumentam ainda mais a necessidade de se buscar elementos, significações, para a sexualidade humana [...]”. (NUNES, 2005, p. 115). Acredita-se, assim, que nessa busca por elementos e significações, faz-se necessária e urgente a formação continuada entre os professores e todos que são/estão envolvidos na escola em um processo de Educação Sexual. Essa formação, uma vez não ocorrida na formação inicial do professor, é possível por meio de especializações na área ou até mesmo através de grupo de estudos sobre sexualidade e Educação Sexual.

Para Maia e Ribeiro (2011, p. 80), um dos pontos centrais para um programa de Educação Sexual na escola é primeiramente a obtenção da “aceitação e colaboração de todos agentes educativos que atuam com o grupo que irá participar do programa”. Trago aqui como exemplo de um trabalho de formação continuada, o Grupo de Estudos sobre Educação Sexual (GEES) que acontece desde 1995 no espaço da UEL – Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela professora Dr^a. Mary Neide Damico Figueiró, que é auxiliada por estagiários do 5º ano do Curso de Psicologia. Esse grupo de estudos, além de oportunizar o conhecimento da fundamentação teórico-científica da Educação Sexual, possibilita reflexões aos participantes sobre seus próprios valores, atitudes e sentimentos ligados às questões sexuais, com vistas ao exercício de superação de possíveis sentimentos negativos, tabus e preconceitos, entre outros¹⁶.

A partir dessa necessidade de formação, Louro (2003, p. 131) nos faz um alerta que não podemos deixar de abordar a temática, uma vez que,

as questões referentes à sexualidade estão, queira ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aulas – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

¹⁶ Esta experiência de formação continuada desenvolvida pela autora é apresentada em sua obra *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível* (FIGUEIRÓ, 2006; 2014).

Se de um lado temos então um espaço privilegiado (escola) em que as questões referentes à sexualidade estão presentes em todos os espaços e ações, por outro lado temos que pensar em uma Educação Sexual efetiva, sistemática e contínua no espaço escolar. Tomemos aqui a definição apresentada por Vasconcelos (1971, p. 111, grifo nosso), em que a autora define que Educação Sexual

[...] é pois abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre as suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de Educação Sexual deixaria então de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e de moral, que não apanham a sexualidade humana naquilo que lhe pode dar significado e vivência autênticas: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. **Uma educação estética cobriria perfeitamente essa lacuna.** Afinal, quando uma Educação Sexual conseguisse efetuar a passagem de uma motivação pornográfica da sexualidade para uma motivação em que a busca da beleza sensível fosse um estimulante mais poderoso que a obscenidade, ela já teria colocado as bases necessárias para que o indivíduo, daí por diante, resolvesse humanamente sua sexualidade.

A autora, ao nos propor uma educação estética para Educação Sexual, nos remete ao que Figueiró (2010, p. 131) denominou de “resgate do erótico”:

De forma simples e direta, pode-se dizer que resgatar o erótico implica encarar a sexualidade como algo bonito e bom na vida das pessoas, lutando por eliminar a visão que tem predominado: a de algo “sujo”, “feio” e “vergonhoso”, assim como a visão de que é um assunto do qual não se deve falar.

E é essa educação estética que possibilita a todos perceber/sentir/compreender a passagem de uma sexualidade “vulgar” para uma sexualidade compreendida e vivida de forma positiva através de sua beleza, sem preconceitos e tabus. Figueiró (2010) acredita ainda que esse resgate do erótico possibilita a revalorização do prazer e dos sentidos atrelados a todo corpo, além de um olhar mais crítico quanto à heteronormatividade (ainda dominante) de se perceber a relação heterossexual como única e moralmente aceitável em nossa sociedade.

Assim, ao possibilitarmos uma educação estética aos trabalhos de Educação Sexual teríamos, de um lado, esse resgate do erótico e, por outro lado, o que Figueiró (2010)

denomina de “resgate de gênero”, considerando gênero aqui, tal como já apresentado no capítulo anterior.

Nesse sentido, Figueiró (2010), ao propor esse resgate de gênero, também pertencente ao conceito de educação estética inicialmente proposto por Vasconcelos (1971), nos faz lembrar que isto implicaria dizer que

[...] homens e mulheres possam, em conjunto, de acordo com as necessidades de cada momento histórico, reavaliar a forma de viver e as possibilidades de ação de cada um, seus deveres e seus direitos, e viabilizar as mudanças na forma de viver e de atuar na sociedade, com a preocupação sempre central de conquistar o bem-estar, o crescimento pessoal e felicidade de ambos, num ambiente no qual nenhum sexo vale mais que o outro e onde todos – homens e mulheres – sejam merecedores de direitos iguais. Interessante que se inclua, neste conjunto, as pessoas LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travesti e transexuais) (FIGUEIRÓ, 2010, p. 130).

Assim, ao afirmamos que a escola é um lugar importante para a implementação de projetos em Educação Sexual intencionais, precisamos despertar nos envolvidos a conscientização sobre a importância do papel da escola na tarefa da Educação Sexual e sobre a necessidade da participação de todos nesse processo.

E, para que isso de fato se concretize, Silva (2009) afirma que é necessário, ainda, que os educadores possam desenvolver diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos a partir da consideração da ação de resistência e da afirmação de novas culturas e valores presentes na sociedade brasileira atual, com o reconhecimento de que há uma marcha de cidadãos e cidadãs em busca de seus direitos e identidades, dando condições para compreender e viver positivamente a sexualidade.

2.7 A deseducação sexual¹⁷

Da repressão à libertação de prazer como premissa em uma sociedade não autoritária, Bernardi (1985, p. 12-13) nos afirma que “[...] a sexualidade, de *per si*, não apresenta nenhum problema. Cada problema relacionado com ela deriva da sua elaboração secundária e das tensões produzidas por uma sociedade que procura constantemente autoproteção contra a própria sexualidade. É um problema inventado”.

¹⁷ Título e proposta inicialmente desenvolvida por Marcelo Bernardi (BERNARDI, 1977; 1985).

Para o autor, essa questão, inicialmente levantada em seu livro *O problema inventado: diretrizes para a educação sexual de crianças e adolescentes* (1971)¹⁸, nos leva a pensar o quanto a sexualidade, que é uma expressão do amor, faz parte da própria natureza humana e que é negada, acaba sendo permeada por controle e regras, o que possivelmente a torna um problema. Para Bernardi (1985, p. 12), “[...] os problemas não derivam da sexualidade, do amor, mas da sua negação, isto é, do ódio. No entanto, a sexualidade permanece, por si própria, um dos problemas que mais agita nosso sistema social”. Essa representação pode ser ilustrada com um exemplo apresentado pelo autor:

Se uma criança aprende sozinha a ler e escrever todos se alegram com isso, mas se uma criança aprende sozinha o que é o seu corpo, o seu sexo, o seu prazer, e por isso também o amor, ficam todos horrorizados. Queremos nós mesmos ensinar-lhe, e do nosso modo. Assim, inventamos a educação sexual. Ou melhor, inventamos o problema da educação sexual (BERNARDI, 1985, p. 12)

Vasconcelos (1971) nos alerta que tal forma de se perceber a sexualidade possibilita que ela seja transmitida ao indivíduo ligada a uma estética negativa. Para a autora,

é preciso denunciar a fealdade¹⁹ imposta, por exemplo, aos órgãos genitais e à sexualidade, e o condicionamento cultural que daí se segue, como o verdadeiro incentivo à pornografia. Comumente a pornografia é apresentada numa perspectiva moralista, como uma inclinação para a devassidão. Entretanto, seria na perspectiva estética que sua crítica deveria se estabelecer. Além disso, se a ênfase genital é uma constante nas concepções da sexualidade, e se, ao mesmo tempo, a genitalidade é coberta de tantas designações negativas, não há por que se admirar ser a pornografia a vestimenta da genitalidade para muita gente. Tem-se mesmo que admitir, visto seu alcance simbólico, que, para muitos, a excitação sexo-genital só poderá ser alcançada num contexto pornográfico. Imoralidade? Não, apenas a persistência dos condicionamentos culturais e dos quais o indivíduo, deixará de excitar-se. Ou deverá fazer uma lenta e penosa psicanálise para descondicionar-se. Ou continuar pornográfico e ativo genitalmente, mas num lamentável dualismo com suas aspirações estéticas, porventura existentes (VASCONCELOS, 1970, p. 110-111).

Assim, uma grande preocupação no que diz respeito à Educação Sexual é que, apesar de saber que ela pode ajudar a reduzir o índice de gravidez na adolescência e auxiliar na prevenção de DST, é de especial importância levar os educadores a entenderem que o

¹⁸ BERNARDI, Marcelo. *Il problema inventato: Orientamenti di educazione sessuale dall'età scolare alla preadolescenza*. Emme, Milano, 1971.

¹⁹ Fealdade, *s.f.* (substantivo feminino): feitura. (SACCONI, 2009)

conhecimento do próprio corpo e da sexualidade faz parte de todo trabalho nas escolas, além de ser um direito de toda criança e adolescente (SIMONETTI, 1994).

Guimarães (1995) destaca, também, que a Educação Sexual apresenta o grande risco de se tornar essencialmente repressiva, caso seja realizada sem o devido planejamento e sem o preparo dos professores, pois pode se transformar em doutrinação.

De forma resumida, para que a Educação Sexual aconteça intencionalmente na escola, sem que estejamos reforçando sua repressão, devemos refletir e nos alertar:

- que seu trabalho não se dê apenas por professores de Ciências/Biologia, pois sua abordagem pode estar atrelada aos aspectos puramente biológicos;

- que não seja fragmentada, realizada apenas em alguns momentos isolados na escola através de palestras, ou nos momentos em que a sexualidade seja vista como “problema”. Ao contrário, devem-se possibilitar reflexões e debates com princípios filosóficos, éticos e que desperte um pensamento positivo, sem tabus e preconceitos quanto às vivências da sexualidade.

- que haja interação entre os pais e a escola, pois só assim os pais compreenderão que falar de sexualidade na escola não é incentivar a prática sexual de seus filhos;

- que o professor esteja atento para não reforçar, por meio de suas atitudes, que a temática seja algo proibido e feio de se falar na escola;

- que não rotule ou iniba as manifestações da sexualidade das crianças na vivência escolar, mas proporcione possibilidades atitudinais positivas frente a essas vivências;

- que não se perca as oportunidades de abordar o tema quando os próprios alunos demonstram interesse em seu diálogo, seja através de desenhos nas paredes do banheiro, nos quadros da sala de aula, nas expressões ditas entre os alunos que muitas vezes são silenciadas pelo professor, sem que o tema ao menos seja esclarecido ou comentado em sala;

- que se estabeleça uma Educação Sexual para além da transversalidade. Embora a abordagem transversal seja um grande avanço, é preciso novas possibilidades de trabalho;

- que não haja uma atuação pedagógica voluntarista²⁰, mas comprometida no planejamento e ações de um trabalho de Educação Sexual contínuo, sistemático e efetivo nas escolas.

²⁰ Que a atuação não seja forçada ou desesperançosa. Para Paulo Freire (1992), a esperança é uma necessidade ontológica, pois sem ela, ou o mínimo dela, não podemos sequer começar nada. Para o autor, atribuir à esperança é poder transformar a realidade, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 11).

3 VÍDEO E EDUCAÇÃO VISUAL

Quando nos deparamos com a palavra “vídeo”, imediatamente várias ideias e imagens passam em nossa cabeça. Lembramos talvez, de algum vídeo que nos foi passado em sala de aula, se estamos na posição de alunos, ou se nós, na condição de professores, utilizamos algum em uma aula ou outra. Se estivermos nessa segunda função, talvez tivéssemos até passado algum material (vídeo) com o intuito de ilustrar uma aula – conteúdo específico que fora abordado. Ou talvez, simplesmente como um material singular – sem qualquer relação com temas abordados em sala – apenas como entretenimento (ALMEIDA, 2004).

Entretanto, qual seria sua relação com a educação? Há uma pedagogia do vídeo? Todo vídeo é educativo? Essas e tantas outras possíveis questões nos levam a pensar sobre sua utilização no ambiente escolar, uma vez que sua utilização poderá trazer contribuições muito relevantes para o ensino-aprendizado, principalmente quando atrelado à temática da sexualidade.

3.1 A cultura audiovisual: educação visual

Se pensarmos na educação e os meios de comunicação de massas como áreas distintas, podemos observar que as mesmas lidam com os objetos culturais de formas diferentes. Este fator se deve principalmente a uma dificuldade do educador (escola) em se aproximar e enfrentar esses objetos audiovisuais (cultura), como se cultura e escola pudessem ser divididas.

Milton José de Almeida (2004), em seu livro *Imagens e sons: a nova cultura oral*, afirma que

parece que a escola está em constante desatualização, que é sublinhada pela separação entre a cultura e a educação. A cultura localizada num saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito desqualifica-se o educador, que vai ser sempre um instrumentista desatualizado. Essa é uma das razões da separação entre educação e cultura. Outra, talvez a mais importante, é que, atualmente, há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito (ALMEIDA, 2004, p. 8).

Para Almeida (2004, p. 16), a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, “como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também”. Logo, a linguagem audiovisual precisa ser compreendida para além dos produtos audiovisuais construídos a partir dessa sintaxe, ou seja, dessa justaposição de imagens e sons. Assim, mais do que aprender por meio dos produtos audiovisuais, importa ainda entender essa linguagem para que a educação, mediada pelos professores e alunos, passe a construir um entendimento do mundo (ALMEIDA, 2004).

Assim, várias são as possibilidades de se estudar/aproximar educação e cultura, principalmente quando atrelamos ao estudo de imagens e sons em movimento²¹, pois a educação, como prática social, e a escola, como o lugar onde a educação acontece de maneira sistematizada, sempre buscaram nas tecnologias disponíveis recursos que pudessem dar à educação certa qualidade e consistência, seja desde a utilização da lousa aos computadores e *tablets*, hoje disponíveis.

As imagens educam (ALMEIDA, 1999a, 1999b, 2004; COUTINHO, 2003; MIRANDA, COPPOLA e RIGOTTI, 2005; MIRANDA, 2001, 2008; FERRARI, 2012) e por meio dessa educação, principalmente a partir dos vídeos ligados à temática da sexualidade apresentados nesse estudo, se faz necessário um detalhamento sobre a forma de compreensão do conhecimento das imagens e qual cultura audiovisual é essa.

O vídeo sem dúvida, em seu formato digital ou analógico²², pode ser um recurso pedagógico bastante importante, porém, muitas vezes, conflituoso entre sua real função e a aplicabilidade por parte do professor.

Se pensarmos na relação vídeo e conhecimento, devemos inicialmente ultrapassar o uso dos vídeos apenas como recurso didático ilustrativo, “reconhecendo assim o valor educativo e estético das imagens, sobretudo num filme em que as cenas são construídas na ausência de diálogos e apostando na força das imagens” (FERRARI, 2012, p. 40). Ao trazer para escola essa relação estaremos certos de que as imagens nos educam.

Assim como o cinema, a família, os amigos, a cidade, a escola, a igreja e a própria mídia, os vídeos possibilitam, através de sua projeção oral e figurativa das coisas, uma

²¹ Inicialmente proposto por Milton José de Almeida (ALMEIDA, 1999a).

²² Digital, quando nos referimos à maneira como a imagem foi gravada. Analógica, como atualmente o vídeo obtém, codifica e registra sua imagem.

educação por meio dos valores atribuídos a cada uma dessas coisas que são/estão inseridas no mundo, o que nos permite apreender suas características mais detalhadas e importantes.

Ao se estabelecer uma proposta de educação visual, que se refere a uma ideia de que o olhar é educável (capaz de receber uma educação), inicialmente desenvolvida por Almeida (1999a), o autor nos leva a refletir em algo que faz parte da cultura, como a educação do paladar, do olfato, da audição, do tato, da inteligência, trabalho que também se refere à educação sexual, ou seja, todas essas educações são partes do que Almeida (1999a; 1999b) chama de cultura.

Logo, os filmes, assim como também outras obras artísticas, que são produções da cultura que não obedecem a objetivos pedagógicos e/ou didáticos, Almeida (2004, p. 49-50, grifo nosso) vai nos afirmar que

Sua utilização na educação é importante porque [os filmes] trazem para a escola aquilo que ela se nega ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: **participante ativa e criativa dos momentos da cultura**, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna. A escola, e não menos a de primeiro e segundo grau, é parte da cultura, porém, a parte mais conservadora e desatualizada dessa cultura, o que lhe confere baixo poder político e alta exposição manipulatória. **O estudo das imagens e sons da sociedade moderna pode ser um momento para a educação fazer-se cultura e, talvez, poder.**

Entretanto, pensando nessa transformação da escola em um espaço de produção de cultura, assim como nos expõe Almeida (2004), é que propomos nesta pesquisa uma nova percepção a partir do estudo das imagens e sons: a educação audiovisual da sexualidade.

3.1.1 Educação Audiovisual da Sexualidade

A expressão adotada por nós – *educação audiovisual da sexualidade* – se refere ao olhar que é educável, que faz parte da cultura e que suscetivelmente nos educa para uma sexualidade que é realizada a partir da junção de elementos de duas naturezas: os visuais e os sonoros – imagens e sons em movimento.

Quando temos contato com um produto audiovisual, antes mesmo de sua exibição, construímos em nossa imaginação uma idealização sobre o objeto e/ou assunto. Quando o mesmo é exibido, suas narrações vão tomando uma forma estética na representação visual que

se movimenta na sequência que é apresentada (começo, meio e fim). Independentemente de como havíamos idealizado, esse objeto e/ou assunto e personagens reais ou fictícios vão tomando conta, expressando-se em imagens e palavras, valores e mensagens diversas que podem se mostrar em suas narrações e/ou figuras morais e modelares de virtudes e até vícios – signos da realidade. Com isso, dessa linguagem audiovisual, decorre “a credibilidade quase total do espectador naquilo que vê nas telas e que acredita ser real e verdade” (ALMEIDA, 1999b, p. 12). Segundo o autor, além de essas narrações visuais serem as mais populares e as mais eficazes politicamente há muito tempo,

do ponto de vista dos produtores é importante manipular ou tentar controlar o entendimento dessas imagens, do ponto de vista da análise e da interpretação é importante entender não só o que estas narrações em imagens deixam ver, mas a linguagem de sua fabricação, o significado que essa linguagem atribui às “realidades” mostradas através da montagem das seqüências e cenas e aquilo que acontece entre elas. É a existência dessa montagem e do conseqüente intervalo entre as seqüências e cenas que faz, também, com que as pessoas saiam com sentimentos e opiniões muito diferentes, tendo assistido ao mesmo filme ou visto o mesmo programa de televisão. Intervalo que fica invisível nas emendas de cada seqüência que compõem uma narração em movimento visual (ALMEIDA, 1999b, p. 12).

Bahiana (2012, p. 71) em seu livro *Como ver um filme*, também vai afirmar que “nada que está na tela, em momento algum, é gratuito ou por acaso; tudo o que está na tela, a qualquer momento, tem uma razão de ser” e, quando falamos de audiovisual, a linguagem de que falamos é, portanto, auditiva e visual. Falamos de histórias que dialogam com a vida real (DE CARLI, 2009). Para Coutinho (2006, p. 47), os audiovisuais “nos ensinam algo de muito importante: o sentido”. Para a autora, mais do que um audiovisual quer dizer, é preciso sentir o que nós queremos dizer a partir dele.

Entendemos que a linguagem audiovisual é educativa e dizer que algo participa da educação “é mostrar que determinado entendimento, sentimento ou julgamento não é natural, ou seja, aprendemos a tê-los. No caso das imagens, é dizer que vemos porque aprendemos a olhar” (MIRANDA, 2005, p. 35). Logo, aprender a ler o mundo por meio de imagens e sons sugere uma compreensão da cultura e do sentido de liberdade que envolve cada ato humano, seja ele individual ou coletivo. É a nossa inteligibilidade das linguagens audiovisuais que nos permite olhar cada um dos fragmentos da história apresentados e compreendê-los no seu caráter exemplar, em toda a sua extensão e complexidade (COUTINHO, 2003).

Para Oliveira Jr. (2011, p. 102), toda mídia, que é audiovisual “estaria, por este pensamento, nos educando visual e auditivamente para certas sexualidades”. De certa forma, ele nos alerta que,

[...] com raras exceções de programas mais didáticos e informativos, não está deliberadamente a nos educar, ou seja, a mídia não realiza uma educação sexual, exceto no que se refere a nos informar sobre coisas que dizem respeito à saúde pessoal e pública daqueles que vivenciam ou pretendem vivenciar práticas sociais vinculadas à sexualidade. [...] Este e alguns poucos outros têm sido os lugares em que entendo que a mídia tem se voltado para uma educação sexual (OLIVEIRA JR., 2011, p. 102).

Nesse sentido, esperamos que o professor seja capaz de ter um olhar que educa para uma sexualidade que é realizada a partir de imagens e sons em movimento, e que ele possa perceber o vídeo não mais como ilustração, mas sim (por meio dessa educação pelas imagens) apreender os elementos de conteúdos que efetivamente podem ser extraídos desses vídeos e se os mesmos podem ou não ser adequados para uma Educação Sexual na escola. Verificar se há ou não modelos de gênero normativos nos personagens e/ou se as representações reforçam estereótipos ou possibilitam discussões para o desenvolvimento de diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios são algumas das possibilidades de análise para os intervalos que ficam invisíveis e que Almeida (1999b) afirma compor a narração em movimento visual.

3.2 Cinema e vídeo: diferenças e aproximações entre as linguagens

Bahiana (2012) afirma que o cinema nasce a partir do desejo de reunir as imagens em movimento. Para a autora, isto só foi possível, por um lado, devido ao impulso distinto da narrativa pela voz, que o teatro saciava, por outro pelo texto, província da literatura. Um filme, antes de chegar às salas de exibições do cinema, passa por muitas etapas até o seu produto final.

Segundo Coutinho (2006, p. 63), primeiro é realizado o argumento, definindo-se a história do filme. Com base nele é elaborado o roteiro²³ literário que transformará a história em linguagem cinematográfica, no qual estarão todos os planos²⁴ são descritos

²³ Roteiro é a “história já formatada para ser filmada, com as divisões de cena, especificações de local e hora do dia e diálogos” (BAHIANA, 2012, p. 23).

²⁴ Plano é a unidade mínima da narrativa cinematográfica, expressa um ponto de vista. Por isso chamamos de plano o registro que é feito do momento em que o botão de filmagem é acionado e inicia a gravação e o momento em que se para de filmar e gravar (COUTINHO, 2006, p. 63).

detalhadamente, marcando-se assim os diálogos. Em seguida, esse mesmo roteiro literário é transformado em roteiro técnico, acrescentando-se as informações técnicas da filmagem. “O ângulo da câmera, as lentes, o enquadramento, o plano da imagem, a luz, a movimentação da câmera, a movimentação dos personagens, todos os detalhes necessários para que o fotógrafo e o diretor possam trabalhar nas filmagens” (COUTINHO, 2006, p. 63). Para a autora, os “enquadramentos podem ser considerados como o percurso que a câmera faz em direção ao objeto filmado, seja movimentos de aproximação ou de distanciamento” (COUTINHO, 2006, p. 63). E ela complementa, ainda, que apreender o que os filmes dizem e o que cada espectador quer dizer a partir de sua exibição é sem dúvida a experiência educativa mais interessante que o cinema pode nos proporcionar.

O hábito de ir ao cinema ou ver um filme pode ser considerado no que Bernardet (2010, p. 9) chamou de um complexo ritual. Para ele, o cinema,

[...] envolve mil e um elementos diferentes, a começar pelo seu gosto para esse tipo de espetáculo, a publicidade, pessoas e firmas estrangeiras e nacionais que fazem e investem dinheiro em filmes, firmas distribuidoras que encaminham os filmes para os donos das salas e, finalmente estes, os exibidores, que os projetam para os espectadores que pagaram para sentar numa poltrona e ficar olhando as imagens na tela.

Porém, para Bernardet (2010), quando vemos um filme, não somos capazes de pensarmos na complexa máquina internacional da indústria, do comércio e controle cinematográficos. Segundo o autor, para nós o cinema é apenas uma história vista numa tela em que gostamos ou não, e que também nos permite nos emocionarmos ou não.

Em seu livro *O que é cinema*, Bernardet (2010) nos traz dois apontamentos (uma afirmação e uma interrogação) sobre o cinema: a arte do real e/ou a arte do real? Sua afirmação consistiria em afirmar que no cinema, por meio da impressão de realidade (ilusão) é que tudo parece tão verdadeiro na tela do cinema. “Um pouco como num sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabemos depois, quando acordamos” (BERNARDET, 2010, p. 12). A ilusão, responsável pelo grande sucesso do cinema, nos permite acreditar em um mundo de fantasias, conferindo a elas uma realidade, pois, “no cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda forma” (BERNARDET, 2010, p. 13). O cinema, a arte mais completa, englobando a pintura e a fotografia (imagem), atrelando-as ao movimento, o torna fundamental para produzir a impressão de realidade. Segundo o autor, não só o cinema seria a reprodução da realidade, como

[...] seria também a reprodução da própria visão do homem. Os nossos dois olhos nos permitem ver em perspectiva: não vemos as coisas chapadas, mas as percebemos em profundidade. Ora, a imagem cinematográfica também nos mostra as coisas em perspectiva e, por isso, ela corresponderia à percepção natural do homem (BERNARDET, 2010, p. 17).

Já em seu questionamento, em ser o cinema a arte do real, Bernardet (2010, p. 17) afirma que é “necessário forçar um pouco a barra para chegar a essa compreensão do cinema”, pois ele acredita que nosso campo de visão está além do espaço da tela. Além disso, quando surgiu o cinema, as imagens eram em preto e branco, o que justificaria o não natural, mas sim imagens artificiais. Mesmo com a chegada do cinema em cor (1950), as cores não são naturais, sendo necessário deixar muitas coisas de lado para “identificar a imagem cinematográfica à percepção natural” (BERNARDET, 2010, p. 17-18).

Até a perspectiva: muito mais do que a visão natural, a imagem cinematográfica reproduz uma forma de representação que se implantou na pintura com o Renascimento, no fim da Idade Média. Nem sempre a pintura obedeceu à perspectiva: os egípcios não desenharam em perspectiva, nem a pintura medieval segue a perspectiva tal como a conhecemos hoje. Nas artes plásticas, a perspectiva é um fenômeno ocidental, não universal. A partir do Renascimento, os ocidentais começam a familiarizar-se com a pintura em perspectiva e a nossa cultura acostumou-nos a considerá-la a visão natural na pintura, mas é uma convenção (BERNARDET, 2010, p. 18).

Para o autor, dizer que o cinema é natural é quase como dizer que a realidade se expressa sozinha na tela. Com isso, “eliminando a pessoa que fala ou faz cinema, isto é, eliminando a classe social ou a parte dessa classe social que produz essa fala ou esse cinema, elimina-se também a possibilidade de dizer que essa fala ou esse cinema representa um ponto de vista” (BERNARDET, 2010, p. 20). Assim, ficou fácil apresentar o cinema como sendo expressão do real e disfarçar seu lado artificial e manipulador, de pura interpretação: “A história do cinema é em grande parte a luta constante para manter ocultos os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão de realidade” (BERNARDET, 2010, p. 20).

Entretanto, dizer se o cinema reproduz ou não o real, se é natural ou artificial, não importa. O que importa mesmo é o que dizem os filmes, o seu conteúdo.

Para Coutinho (2006, p. 64),

a estória que um filme conta é, também, a história do filme e a estória que cada espectador assiste. A história de cada um, espectadores e personagens, é parte da história de todos; em meio a uma enormidade de fios, entrelaçam-se novos enredos em muitos *plots*, sejam eles reais ou ficcionais. Desvelar o que isso representa para a formação, para a educação e para a aprendizagem desse homem contemporâneo é um desafio para todos, educadores ou não. A

linguagem audiovisual atua em uma esfera que conjuga espaço e tempo, locação e deslocamento, o passado, presente e futuro em permanente transformação.

Pasolini (1982) afirma que o cinema é a língua da realidade, pois transformou o real em signo e, por efeito, em linguagem. Assim, aos poucos, a linguagem cinematográfica foi sendo construída. A linguagem do cinema – um tipo de construção narrativa baseado na linearização do significante icônico (figurativos), na hierarquização dos recortes de câmera e no papel modelador das regras de continuidade – desenvolveu-se, portanto, “para tornar o cinema apto a contar histórias; outras opções teriam sido possíveis, de forma que o cinema desenvolvesse uma linguagem científica ou ensaística, mas foi a linguagem da ficção que predominou” (BERNARDET, 2010, p. 33).

Já o vídeo surge então em meados dos anos 1960 e é preciso considerar que, no universo das formas audiovisuais, o estatuto da significação está intimamente ligado à proposta estética da obra. Isso quer dizer que, em um meio de expressão como o vídeo, os quesitos relativos à linguagem (ou seja, os recursos de expressão, as regras de utilização e combinação dos elementos imagéticos) e as questões mais amplas relativas à intervenção artística (renovação das formas, estilo, entre outros) encontram-se tão profundamente imbricados que não é possível, senão à custa de uma violência contra a obra, separá-los ou tratá-los como entidades distintas. Se for possível falar em “códigos” videográficos, eles não se dão, jamais, com a mesma consistência ou com a mesma estabilidade das linguagens verbais. Na verdade, aquilo que chamamos de linguagem, no tocante às formas audiovisuais, é já um produto ou um aspecto da invenção artística. Uma semiótica das formas videográficas deve, portanto, ser capaz de dar conta desse fundamental hibridismo do fenômeno da significação na mídia eletrônica, da instabilidade de suas formas e da diversidade de suas experiências, sob pena de reduzir toda a riqueza do meio a um conjunto de regras esquemáticas e destituídas de qualquer funcionalidade.

Para Machado (2007) o que se transmite pelo vídeo só se transmite porque o vídeo deve operar com certas formas e certos modos de articulação que são comuns a todos os implicados no processo de comunicação.

O vídeo é uma tela de dimensões pequenas, entendendo-se por tal uma tela em que se pode colocar pouca quantidade de informação, já que há sempre o perigo de que uma imagem demasiado abundante se dissolva na chuva de linhas de varredura. Multidões em plano geral são motivos pouco adequados ao vídeo, assim como são inadequados os cenários amplos e as decorações

muito minuciosas, pois todos esses motivos se reduzem a manchas diformes quando inseridos na tela pequena (MACHADO, 2007, p. 193-194).

Sua transmissão, mesmo não sendo rígida a uma lei, nem estável como uma língua natural, é suficientemente sistemática para garantir a eficácia da comunicação e a inserção do meio como um canal de expressão dentro de uma sociedade.

Pensar em uma linguagem do vídeo pode ser considerado algo inovador e, porque não dizer, polêmico para comunidade dos videastas. Para Machado (2007, p. 188), “ao herdar da televisão o seu aparato tecnológico, o vídeo acabou por herdar também uma certa postura parasitária em relação aos outros meios, uma certa facilidade em se deixar reduzir a simples veículo de outros processos de significação”.

O vídeo passa, então, a partir de uma generalização da procura de uma linguagem específica, a não ser mais considerado e praticado apenas como uma forma de registro ou de documentação. Passa-se então a “ser encarado como um sistema de expressão pelo qual é possível forjar discursos sobre o real (e sobre o irreal)” (MACHADO, 2007, p. 188).

Texto e imagem sobrepõem-se à sua função mais elementar de registro. Na verdade, quando se pensa em uma linguagem para o vídeo, o próprio termo linguagem, de inspiração linguística, pode dar ideia de um parentesco enganoso com as chamadas línguas naturais, de extração verbal, o que pode dar origem a uma compreensão equivocada do vídeo como sistema significante ou como processo de comunicação. Muitas vezes, fala-se em “linguagem” nos meios audiovisuais num sentido puramente normativo.

Para Machado (2007), sendo o vídeo um sistema híbrido, o mesmo opera com códigos significantes distintos, importados do cinema, do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente, da computação gráfica, aos quais acrescenta alguns recursos expressivos específicos, alguns modos de formar ideias ou sensações que lhe são exclusivos, mas que não são suficientes, por si sós, para construir a estrutura inteira de uma obra.

O discurso videográfico é impuro por natureza; ele reprocessa formas de expressão colocadas em circulação por outros meios, atribuindo-lhes novos valores e a sua especificidade, se houver, está, sobretudo, na solução peculiar que ele dá do problema da síntese de todas essas contribuições.

Ademais, no terreno dos modernos meios audiovisuais, linguagens nunca são fenômenos naturais, como são ou parecem ser as línguas chamadas “naturais”, de extração verbal. Tudo, no universo das formas audiovisuais, pode ser descrito em termos de fenômeno

cultural, ou seja, como expressão, das pressões de natureza socioeconômicas e também das demandas imaginárias, subjetivas ou estéticas, de uma época, lugar e sociedade.

3.3 A pedagogia do vídeo: usos do vídeo para fins educativos

No início do capítulo “Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas”, Pasolini (1990, p. 125) afirma que

as primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. A vida, na lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo e, para sermos mais exatos, um signo lingüístico, comunica ou expressa alguma coisa.

Entretanto, quando se pensa em um vídeo para ser trabalhado em sala de aula, o mesmo assume um papel secundário. O vídeo trazido pelo professor é, em geral, utilizado apenas como suporte ao conteúdo, ilustração do que já foi discutido em sala (ALMEIDA, 2004).

Para Almeida, existe uma preocupação se o material é adequado à série proposta, à disciplina, àquela idade, sem ao menos nos levar a pensar que muitas vezes esse mesmo filme já fora assistido pelos alunos com seus responsáveis em casa. O mesmo acontece com

diferentes objetos de conhecimento, novas tecnologias, descobertas históricas e científicas, assuntos políticos, que todos ficam sabendo através de diferentes meios de comunicação e que **nunca entram na escola, porque ela está presa àquela pergunta sobre a adequação, à ideia de fases, ao currículo, ao programa** (ALMEIDA, 2004, p. 7-8, grifo nosso).

Isso fica muito evidente se atrelarmos à temática da sexualidade, pois surge a dúvida se aquele vídeo é adequado para aquela série e/ou alunos, assim como a afirmação de que o assunto não pode ser passado/comentado com eles. Contudo, as dúvidas e curiosidades sobre sexualidade podem ser comentadas entre os próprios amigos de forma informal e/ou confirmada em seu silenciamento de não falar sobre o assunto em casa e reforçado isso na escola. Para Almeida (2004, p. 13), “tradicionalmente, os conteúdos da escola já vêm pré-selecionados – aprende-se tal coisa em tal série, em tal curso, para alunos de tal idade, de tal formação”.

Com isso, a escola está em constante desatualização nessa separação entre a cultura e a educação. Uma das razões para isso estaria no professor como instrumentista desatualizado, seguindo padrões estabelecidos pelo Estado ou pela instituição privada. Outra, por não haver

uma preocupação em educarmos para as imagens e sons. O que possibilitaria pensar não mais o vídeo como ilustração, mas como objeto cultural (ALMEIDA, 2004).

Teixeira e Lopes (2003, p. 14) afirmam que

[...] tal como a palavra escrita, a imagem precisa ser decifrada e compreendida, para dela melhor se retirar toda a mensagem, para melhor usufruirmos seu prazer e para melhor nos precavermos contra suas ciladas. É, portanto, urgente exercitar os professores, como também os jovens, nossos estudantes, no seu manuseio. E nenhum outro local será, à partida, mais indicado para fazê-lo do que a escola. Nesse sentido, é urgente o trabalho educativo de formar e sensibilizar as novas gerações para a especificidade dessa linguagem, tanto para as suas potencialidades na leitura do mundo e da vida, quanto para os perigos e as armadilhas que ela comporta. De igual forma, é necessário despertá-las para o fascínio de sua magia, combatendo todas as formas de massificação de narrativas, contra todo o colonialismo de qualquer sistema de signos que se procure impor.

Coutinho (2006, p. 75) alerta-nos que, “mais do que os conteúdos que cada filme possa trazer, a presença do cinema, da televisão, dos vídeos na escola pode se constituir em momentos de reflexão que transcendam os próprios filmes”. Para a autora, na escola, quando um filme termina, é possível então conversar sobre ele, possibilitando muitas reflexões.

Professores e alunos podem utilizar filmes por muitos motivos: para enriquecer o conteúdo das matérias, para introduzir novas linguagens à experiência escolar, para motivar os alunos para certo tipo de aprendizagem, para o desenvolvimento de determinada função, para entretenimento. Não que o cinema chegue na escola sem conflitos. Talvez o cinema na escola deva mesmo se constituir em oportunidades para a explicitação dos conflitos com os quais a escola e a educação têm de lidar (COUTINHO, 2006, p. 76).

Com isso, o vídeo para fins educativos pode sim contribuir, e muito, para reflexões importantes sobre diversas temáticas no âmbito educacional, possibilitando ainda o poder fazer-se cultura.

3.3.1 Todo vídeo é educativo?

Nas narrativas fílmicas (cinema) e videográficas (vídeo), novos mundos são inventados já que “o filme nos propõe o momento da criação de outro mundo, onde estão se organizando, como pela primeira vez, espaço, tempo e homens. O filme nos oferece uma narrativa fundadora. A cada filme produzido um mundo é fundado” (OLIVEIRA JR., 1999, p.

6), presentificando, pois, novos sentidos, códigos e conhecimentos aos espectadores a partir da comunhão imagética existente na película.

Se pensarmos no vídeo enquanto um novo instrumento de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, podemos concebê-lo como educativo. Essa perspectiva do vídeo enquanto linguagem escrita da realidade através de seus signos (imagens e sons) nos remete a Pasolini (1982, p. 192) ao afirmar que “[...] a linguagem escrita da realidade, far-nos-á saber, antes de tudo o mais, o que é a linguagem da realidade; e acabará por finalmente modificar o nosso pensamento diante dela, tomando as relações físicas, pelo menos, com a realidade, relações culturais”. Ou seja, todo vídeo é educativo por termos consciência dessa linguagem da realidade e do quanto somos influenciados por ela.

[...] a imagem-som é uma reprodução real daquilo que reproduz, independente de ser um telejornal ou um filme de seres fantásticos. Aparece visualmente como se fosse real e o é, pois vemos sua forma, cor, movimento, som. Diferente da palavra que cada um escuta igualmente mas entende individualmente em sua inteligência particular. Dessa forma, todo nosso aparato intelectual acostumado a entender e ver palavras oralizadas, a nossa inteligência verbal, é atualmente obrigado a acordar para uma inteligibilidade diferente, necessária para a vida educacional e cultural na sociedade oral de imagem e som (ALMEIDA, 2004, p. 19).

Bruzzo (1998, p. 23) afirma que a “preocupação com a fixação do real acompanha todas as formas de representação desde sempre”. Para a autora, os documentários são melhores aceitos em sala de aula pelos professores do que os filmes de ficção, pois, quando se anuncia um filme documentário,

[...] o público se prepara para ver “a vida como ela é”. A tradicional divisão dos filmes em ficção e documentários consolidou esta expectativa, assim, o primeiro conta uma história e o segundo mostra a realidade. A decorrência desta simplificação é que o filme de ficção serve ao entretenimento enquanto atribui-se ao documentário a enunciação da verdade, portanto, a possibilidade de aprender alguma coisa. Logo, este cabe perfeitamente na escola enquanto o outro requer cuidado em seu uso pedagógico, porque, sendo ficção, engana (BRUZZO, 1998, p. 23).

Quando o vídeo é levado para sala de aula, há uma enunciação da verdade (discurso), possibilitando um aprender algo por meio da percepção entre o educador (escola) e as imagens e sons em movimento (cultura). Esse discurso que, por sua vez, é estético (político), simplesmente apresenta uma maneira de impor padrões de percepção – para que todos percebam/sintam/compreendam da mesma forma. Entendemos como padrão tudo aquilo que se repete, e se repete, acabando por assumir uma verdade.

O vídeo, assim como nos afirma Almeida (2004, p. 9), apresenta “forte absorção e reprodução de comportamentos e visões de mundo expressas nesses meios”. Para ele, as imagens e os movimentos sonorizados,

[...] têm um grau forte de “realidade”. Realidade no sentido de que aquilo que a pessoa está vendo “é”, mais do que “parece ser”. Na projeção de um filme ou na televisão qualquer coisa ou pessoa que apareça está sendo vista e não lida ou escutada. Existe porque está sendo vista. Essa proximidade real das imagens tem uma configuração muito próxima da oralidade, o que explica, em parte, o fato de que as imagens são, às vezes, mais fortes do que um texto. [...] A oralidade liga-se às produções em imagens e sons por muitos fios, mas principalmente pelo seu realismo e pela sucessividade no tempo: cadeia de imagens em movimento sucessivo/cadeia de sons sucessivos, compondo um processo metonímico de significação. Uma acumulação, e não uma somatória, de significados que vão se formando uns nos outros sem uma ordem, apesar de a voz, obrigatoriamente, ter de ser emitida linearmente. É claro que numa situação de fala há o corpo falando, há a voz, o rosto da pessoa que fala e o corpo de quem ouve. A voz vibra pelo corpo inteiro. Estamos acostumados a pensar que a voz “entra” só pelo ouvido, que na verdade é somente um condutor privilegiado, já que a voz vibra em todo o corpo de falantes e ouvintes. Nessa oralidade incluem-se também os gestos, a cor, os cheiros, enfim, tudo o que pode ser visto e percebido. A oralidade assim configurada tem uma força de realidade, verdadeira. Não no sentido de que o que estejamos falando seja ou não falso ou verdadeiro, não nessa dicotomia. Ela “aparece” como verdade (ALMEIDA, 2004, p.9-10).

Nesse sentido, quando o vídeo traz nas entrelinhas de toda sua imagem um discurso invisível que diz “isto é assim”, ou seja, um modelo a seguir, cabe a nós educadores nos atentar não apenas a essas entrelinhas, mas também aos chamados gêneros de ficção, pois esses sim vão requerer um olhar pedagógico mais atento (BRUZZO, 1995; 1998).

Entretanto, como já apresentado por Moreno (1999, p. 17) no capítulo anterior, ao invés “de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo”. Assim, por qualquer que seja o gênero apresentado, quando se pensa no uso de vídeos, que aqui afirmamos serem educativos, nosso papel é possibilitar não apenas as reflexões do que já foi pensado/apresentado no material, mas ensinar o aluno a pensar por si só, resignificando o que foi apresentado, atribuindo assim ao material novos sentidos e novas concepções.

4 O VÍDEO NA EDUCAÇÃO SEXUAL

A utilização de um vídeo como recurso pedagógico que proporcione reflexões que possibilitem debates sobre a temática da sexualidade é de suma importância. Pensando nisso, muitos projetos de Educação Sexual e Sexualidade fazem uso de vídeos e imagens. Os vídeos presentes no Kit Anti-Homofobia são: *Torpedo*, *Boneca na Mochila* e *Medo de quê?*. Entretanto, nesta pesquisa, o olhar se dará a partir do DVD *Torpedo*, composto por três histórias intituladas de “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”.

4.1 O Kit Anti-Homofobia: origem, ideologias e proibição

Em 2004 foi lançado o Programa Brasil Sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, tomado como objeto de análise de algumas pesquisas (QUARTIERO, 2009; ROSSI, 2010; DANILIAUSKAS, 2011). Esse lançamento, porém, se dá por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos com o objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p. 11). O Programa Brasil Sem Homofobia, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), propõe o projeto “Escola Sem Homofobia”, um programa em prol da garantia dos direitos humanos, orientação sexual e identidade sexual e identidade de gênero no âmbito escolar.

Criado por uma equipe multidisciplinar – ABGLT, Pathfinder do Brasil, ECOS, REPROLATINA e GALE (MELLO et al., 2012) –, o kit completo levou cerca de dois anos para ser pesquisado, construído e validado. Apenas o roteiro de um dos filmes – “Torpedo”, demorou oito meses para ser aprovado.

No dia 20 de dezembro de 2010 foi publicada no *site* Terra/Terra Magazine, no caderno Comportamento, a matéria “MEC prepara kit anti-homofobia e provoca reação” (BARROS, 2010). O kit foi divulgado no final de 2010 e já estava em elaboração havia mais de um ano, sendo vetado em 25 de maio de 2011 pela presidente Dilma Rousseff, pressionada, principalmente, por políticos da bancada religiosa do Congresso Nacional.

A notícia, na época, se espalhou pela internet e se transformou em assunto polêmico para os que apoiavam e para os que repudiavam o kit, que ganhou o apelido de “Kit Gay” – um termo bastante pejorativo do material. Se não bastassem tantas polêmicas, o deputado federal da bancada religiosa, Jair Bolsonaro (PP-RJ), segundo Barros (2010), ainda sugeriu que os pais dessem “uma surra” para corrigir o filho “meio gayzinho”. Além disso, em sessão realizada no Plenário da Câmara, atacou a iniciativa, fazendo apelos aos colegas para que impedissem a circulação do kit. Seu discurso tomou tamanha proporção que se espalhou pelas redes sociais, tendo como principal argumento que o material se tratava de algo perigoso, que incentivava a homossexualidade entre os estudantes.

4.1.1 O Kit Anti-Homofobia²⁵

Destinado a alunos do Ensino Médio, o material foi elaborado com intuito de desconstruir imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, além da promoção do convívio democrático com a diferença no ambiente escolar (ECOS, 2014)²⁶. O material visava contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, o que nós sabemos ainda está longe de acontecer, principalmente em se tratando do compromisso por parte dos governantes com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT. Para tanto, o kit proposto era composto por um caderno, uma série de seis boletins (*Boleshs*), três DVDs (*Torpedo*, *Boneca na Mochila* e *Medo de quê?*) com seus respectivos guias, um cartaz e cartas de apresentação para gestores e educadores.

O *Caderno Escola sem Homofobia*, um dos principais componentes do kit, apresenta diretrizes, informações, conteúdos teóricos, marcos normativo e legal, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para os educadores trabalharem o tema em toda comunidade escolar, visando à reflexão, compreensão, confronto e eliminação da homofobia no ambiente escolar. As propostas de dinâmicas contidas no caderno têm interface com os DVDs e boletins.

O caderno é dividido em capítulos, sendo o primeiro denominado “Desfazendo a confusão”, que apresenta e discute os conceitos de gênero e diversidade sexual, esclarecendo

²⁵ Informações obtidas a partir do site ECOS/PROJETOS/Projeto Escola Sem Homofobia/Kit de material educativo Escola sem Homofobia. Disponível em: < http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh_kit.asp>, acesso em 6 de julho de 2014.

²⁶ Idem.

dúvidas do senso comum e desconstruindo conceitos equivocados a respeito de identidade de gênero e orientação sexual. Aborda a necessidade de informações enquanto forma de enfrentar o preconceito, principalmente pela crescente homofobia nas escolas. Também faz referência a história dos movimentos, das conquistas e dos desafios LGBT por sua cidadania, no Brasil e em outros países, revelando a importância da inserção desse grupo nos planos das políticas públicas nas várias áreas e níveis, entre os quais a escola.

No segundo capítulo, “Retratos da homofobia na escola”, o material propõe desocultar e desconstruir a homofobia no cotidiano escolar, explorando conceitos que possibilitem discutir e compreender as sutilezas dos estereótipos criados em torno de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis, demonstrando como o silêncio diante de manifestações homofóbicas pode conduzir a agressões e violências de todo tipo, apresentando ainda pesquisas que revelam a existência de uma cultura homofóbica nas escolas.

Em seu terceiro e último capítulo, “A diversidade sexual na escola”, a proposta do *Caderno Escola sem Homofobia* é contribuir, com reflexões e sugestões de atividades, para a elaboração de planos de ação voltados à construção do PPP (Projeto Político-Pedagógico) que respondam à necessidade de enfrentamento da homofobia na escola. O Anexo 1, do referido caderno, traz sugestões de atividades a serem desenvolvidas com cada *Bolesh (Boletim Escola sem Homofobia)* e o Anexo 2 apresenta dicas gerais para trabalhar com vídeos.



Figura 1: Caderno Escola Sem Homofobia/Fonte: o autor



Figura 2: Guia de Formação²⁷/Fonte: o autor

Os *Boleshs (Boletins Escola sem Homofobia)* é uma série de 6 (seis) boletins destinados aos estudantes, cada um abordando um assunto relacionado ao tema da sexualidade, diversidade sexual e homofobia.

²⁷ Guia “Formação de Multiplicadoras/es Escola sem Homofobia”, criado somente para auxiliar a etapa de formação de educadores do projeto Escola Sem Homofobia que os auxiliariam quanto aos trabalhos junto ao kit anti-homofobia (não acompanha o kit).



Figura 3: Boletins Escola Sem Homofobia²⁸

Fonte: ECOS – Comunicação em Sexualidade

Os DVDs com seus respectivos guias que fazem parte do kit de material educativo são acompanhados de guias de discussão com sinopse, comentários e sugestões de atividades para os educadores trabalharem os temas com a comunidade escolar: o primeiro, *Medo de quê?*, desenho animado que promove uma reflexão crítica sobre como as expectativas que a sociedade tem em relação ao gênero influenciam a vivência de cada pessoa com seus desejos, mostra o cotidiano de personagens comuns na vida real; o segundo, *Boneca na mochila*, é baseado em uma história verídica, promovendo a reflexão crítica sobre como as expectativas de gênero propagadas na sociedade influenciam a educação formal e informal de crianças, adolescentes e jovens. É um material a ser usado não apenas para a formação de educadores, mas também com mães, pais e familiares da comunidade escolar, e estudantes em sala de aula.



Figura 4: Guias que acompanham os DVDs *Medo de quê?* e *Boneca na Mochila*/Fonte: o autor

Já o terceiro DVD, *Torpedo*, objeto de análise desta pesquisa, é composto por três vídeos/histórias destinados especialmente aos estudantes: “Torpedo” – animação com fotos que apresenta a história do início do namoro de duas garotas que estudam na mesma escola; “Encontrando Bianca” – por meio de narrativa ficcional em primeira pessoa, num tom confessional e sem autocomiseração, como num diário íntimo, José Ricardo/Bianca revela a

²⁸ Única imagem disponível do material.

descoberta e a busca de sua identidade de travesti; e “Probabilidade” – que conta a história de Leonardo ao descobre sua bissexualidade.

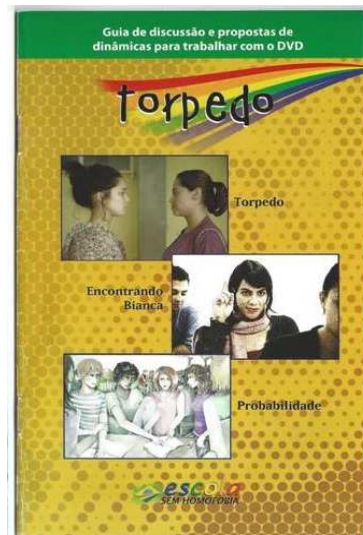


Figura 5: Guia do DVD *Torpedo*/Fonte: o autor

O cartaz tem a finalidade de divulgar o projeto para a escola e para a comunidade escolar e as cartas, sendo uma para os gestores e outra para os educadores, são instrumentos que chamam à responsabilidade no sentido de a escola contribuir para a erradicação de preconceitos e de estigmas – velados e abertos – existentes na comunidade escolar em relação a pessoas LGBT.



Figura 6: Cartaz Escola Sem Homofobia²⁹
Fonte: ECOS – Comunicação em Sexualidade

4.1.2 A proibição: as notícias em destaque

Várias são as notícias que saíram a respeito do material, principalmente devido à polêmica que se criou em relação ao kit, vetado em 25 de maio de 2011 pela presidente Dilma Rousseff, pressionada principalmente por políticos da bancada religiosa do Congresso

²⁹ Única imagem disponível do material.

Nacional. Segundo Oliveira (2011), o objeto de maior polêmica são os audiovisuais do kit, objeto de análise desta pesquisa. Produzidos com diferentes estéticas – teledramaturgia tradicional, animação de fotos e desenhos – os vídeos abordam de forma coloquial temas específicos como lesbianidade, transexualidade e bissexualidade. “São temas muito estigmatizados e pouco compreendidos”, explica Vera Lúcia Simonetti Racy, uma das coordenadoras da criação do kit do material educativo em entrevista à revista *Carta Capital* (OLIVEIRA, 2011).

Para Carlos Laudari, presidente da ONG Pathfinder, também em entrevista à revista *Carta Capital*, “O que a gente quer é que o professor esteja atento a essa situação de homofobia. A escola precisa ser um espaço de respeito e de formação cidadã” (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, mesmo que o material tivesse recebido apoio antes mesmo de sua proibição, como exemplo o parecer técnico sobre os materiais educativos do Projeto Escola sem Homofobia, enviado no dia 10 de fevereiro pela UNESCO, na figura de seu representante Francesco Defourny ao Tony Reis, Presidente da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (DEFOURNY, 2011), o kit continuou sendo alvo de polêmica. Destacamos aqui, dois abaixo-assinados que fizeram parte de toda polêmica na época (BRASIL, 2010a, 2010b).

O primeiro é o “Abaixo-assinado Apoio ao KIT de Combate à Homofobia nas escolas”, destinado ao Congresso Nacional e Ministério da Educação, assinado por 6.061 pessoas.

Nesta presente carta manifesto e nós, abaixo assinados, **viemos prestar nosso apoio e solicitar urgência na implementação do kit educativo contra a homofobia nas escolas**, pois entendemos que o combate à homofobia se dá em duas frentes, a aprovação de leis que garantam respeito e igualdade e através da educação. Todos os anos encontramos alto índice de evasão escolar devido ao *bullying*³⁰, crianças sofrem agressões nas escolas e nas ruas por encontrarem suporte a comportamentos discriminatórios, mesmo dentro das escolas. A vítima de *bullying* geralmente se fecha, se isola e muitas vezes tende à depressão e ao suicídio. **O bullying homofóbico deixa traumas que irão acompanhar o indivíduo por toda a vida.** Muitas vezes estes mesmos jovens encontram dificuldades de aceitação pela própria família e ao encontrar um ambiente hostil na escola passa a ser um agravante. Tanto a psicologia quanto a psiquiatria deixaram de tratar a

³⁰ *Bullying* é um termo da língua inglesa (*bully* = “valentão”), que se refere para todas as formas de agressão, verbal ou física, repetitivas e intencionais. Os casos de *bullying* têm o objetivo de intimidar ou agredir a outra pessoa, sem ter a possibilidade de defesa. O *bullying* é um problema de caráter mundial, que atinge crianças de todas as idades e posição social. Além da agressão é considerado *bullying* apelidos que humilham as crianças. Disponível em: < <http://amadurecenciaa.wordpress.com/page/2/>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

homossexualidade como doença, e é reconhecida pela ciência como tão natural quanto a bissexualidade e a heterossexualidade. Nenhum indivíduo consegue mudar sua orientação sexual, assim como nenhuma orientação sexual pode ser estimulada ou influenciada, se fosse assim, todos seriam heterossexuais, já que é esta a orientação da [...] **O kit educativo é uma iniciativa que vem para discutir a questão da diversidade sexual no ambiente escolar.** Vem mostrar aos nossos jovens que é normal ser diferente. **Necessitamos da construção de uma boa educação pública que forme cidadãos capazes de lidar com as diversidades e do resgate de muitas alunas e alunos que são excluídos da escola devido ao preconceito.** O combate ao *bullying* é extremamente necessário. O termo “kit gay” foi criado para confundir as pessoas, tanto leigos quanto conhecedores do assunto, que já são carentes de informações a respeito disso. **Nos comentários que encontramos na internet a primeira impressão que o termo passa às pessoas é que ele está ensinando as crianças e/ou adolescentes a virarem gays, uma apologia ao “homossexualismo” ou à promiscuidade. E nada disto é verdadeiro.** O kit pretende fazer uma abordagem responsável do que vem a ser a realidade do jovem LGBT, que são seres humanos e merecem respeito para viverem da forma que realmente são. O kit está voltado a alunos do Ensino Médio e não para crianças como muitos estão afirmando. Querem botar arreios na força LGBT, que a cada dia cresce mais. Porém não irão conseguir. Não aceitam que um homossexual assumido chegou à Câmara dos Deputados. Por isto que digo NÃO ao “kit gay” e SIM ao kit de combate à homofobia nas escolas! Brasil, dezembro de 2010. (BRASIL, 2010a, grifos nosso)³¹.

Como observado, o abaixo-assinado em favor ao Kit é muito bem elaborado e pautado em informações condizentes para sua implantação nas escolas. O abaixo-assinado ainda traz informações importantes da pesquisa realizada pela UNESCO³² (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004) deixando clara a necessidade do kit educativo.

Em contrapartida, o abaixo-assinado “Somos contra o maior escândalo deste País, o KIT GAY” (BRASIL, 2010b), destinado a Presidente da República Federativa do Brasil, Congresso Nacional do Brasil, Supremo Tribunal Federal e Assembleias Legislativas, somaram 37.586 assinaturas. Além de assumir 31.525 assinaturas a mais que o abaixo-assinado a favor, o mesmo ainda ganha mais força quanto a sua destinação.

Somos contra o maior escândalo deste País, o KIT GAY
 Não aceitamos que nossas crianças de 7, 8, 9 e 10 anos recebam esse tal de KIT GAY. Neste Kit Gay há 2 vídeos com o Título Contra homofobia, mas na verdade nesses vídeos contém mensagens subliminares para as nossas crianças, induzindo-as a homossexualidade. **Uma coisa é preconceito...**

³¹ Disponível em: < <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=kitsim> >. Acesso em: 07 abr. 2014. O texto original apresenta alguns erros de ortografia, aqui corrigidos para melhor entendimento do conteúdo.

³² Pesquisa que pôde, entre tantas temáticas importantes, discutir “discriminações e preconceitos apoiados em construções sobre a sexualidade, enfatizando a discriminação aos homossexuais nas escolas, tanto pela sua gravidade, por ser uma violação de direitos humanos, quanto a escassa literatura sobre o tema” (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2002, p. 47).

Outra coisa é fazer apologia ao homossexualismo!!! [E]ste Kit Gay, na verdade, é um estímulo ao homossexualismo e incentivo a promiscuidade e a confusão de discernimento da criança sobre o conceito de família. Na primeira das histórias homossexuais do Kit Gay, segundo o Jornal da Câmara dos Deputados, mostra-se um garoto chamado Ricardo, de 14 anos que, certa hora, vai ao banheiro urinar e encontra um colega seu. Enquanto ele urina, Ricardo dá uma olhada para o lado e vê o pênis de seu amigo e se apaixona pelo garoto. Ao retornar para a sala de aula, a professora da classe chama o menino pelo seu nome (Ricardo), onde o mesmo cerra seus lábios, pois não quer ser chamado de Ricardo, e diz que quer ser chamado de “Bianca”. Na outra história do Kit Gay, o comportamento de duas meninas lésbicas de aproximadamente 13 anos de idade é posto como exemplar para as outras, e a comissão ainda discutiu a profundidade que a língua de uma menina deve entrar na boca da outra ao realizar o beijo lésbico para os vídeos (Kit Gay), que já estão em fase de licitação para começarem a serem distribuídos em todas as escolas estaduais e municipais do PAÍS. **Uma coisa é preconceito, outra coisa é APOLOGIA AO HOMOSSEXUALISMO!!!** **Façam valer imediatamente nossos valores contra essa imposição que querem colocar para as nossas crianças.** Essa comissão de Direitos Humanos e Minorias que[r] n[o]s colocar o escárnio da sociedade. Eles querem aliciar nossas crianças com esse KIT GAY (BRASIL, 2010b, grifos nossos)³³.

Com base nesse abaixo-assinado, podemos afirmar que é mesmo o maior escândalo desse País? Será que os vídeos fazem apologia a homossexualidade? O abaixo-assinado está certo ao afirmar que crianças entre 7 a 10 anos receberiam o material? Que elementos apresentados no abaixo-assinado têm fundamentos? Quais não teriam? O mesmo reforça um modelo conservador, heteronormativo e homofóbico ainda existente em nossa sociedade?

Já no Palácio do Planalto, em Brasília, um dia após o veto, a então Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, posicionou-se em relação ao kit anti-homofobia:

O governo defende, **defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas.** No entanto, não vai... Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo **fazer propaganda de opções sexuais,** nem de nenhuma forma nós não podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o governo pode sim, **fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença e que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você.** [...] Eu não concordo com o kit. [...] Porque eu não acho que faça defesa de práticas não homofóbicas. **Eu não assisti aos vídeos todos.** Há um pedaço que eu vi na televisão, passado por vocês, eu não concordo com ele. Agora esta é uma questão que o governo vai revisar. Não haverá autorização para esse tipo de política, de defesa de A, B, C ou D. Agora, nós lutamos contra a homofobia. [...] **Minha querida, o futuro a Deus pertence (risos)** (ROUSSEFF, 2011)³⁴.

³³ Disponível em: < <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=prol>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

³⁴ Transcrição do autor: palavras da Presidente Dilma Rousseff em coletiva a imprensa sobre a proibição do kit anti-homofobia, 26/05/2011, Palácio do Planalto/Brasília. Grifos nossos. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=Ex_pZov3HfY>. Acesso em: 29 abr. 2014.

O discurso da Presidente Dilma Rousseff em coletiva à imprensa diz respeito fundamentalmente a um olhar descompromissado ao material (Kit Anti-Homofobia). Com base no posicionamento da Presidente, será que os vídeos não fazem a defesa de práticas não homofóbicas? Esses vídeos exploram ou não a postura das pessoas (colegas de sala) que fazem parte do entorno dos protagonistas? Será que há nessa fala um reforço quanto à heteronormatividade? Há comprometimento quanto à criação de novas políticas públicas em defesa às práticas homofóbicas?

Ao não concordar com o kit, nos dá impressão de uma análise criteriosa por parte do governo em relação ao repúdio do material. Porém a presidente nos deixa evidente que nem ela assistiu aos vídeos, e que somente pôde ver parte deles pela televisão, tomando assim a decisão (precipitada?) de suspendê-los.

Dilma Rousseff ainda nos deixa mais evidente sua decisão quanto à suspensão do material ao afirmar ironicamente a uma jornalista que “o futuro a Deus pertence”. E talvez fosse essa a certeza que ainda temos do silenciamento sobre o kit anti-homofobia, passados pouco mais de três anos de sua proibição.

O coordenador do Grupo de Trabalho de Combate à Homofobia da Universidade de Brasília (UnB), José Zuchiwschi, em entrevista ao *site* Terra³⁵, afirma que a falta de uma definição sobre o kit é um “desrespeito à população”. Zuchiwschi, que trabalhou no Ministério da Educação durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e ajudou na articulação da elaboração dos materiais, já havia saído do MEC quando o material foi vetado. Segundo ele, a produção do material era um trabalho de anos que já havia sido licitado e pago: um montante de cerca de R\$ 1,8 milhão pelo Ministério na produção do conteúdo. (CHAGAS, 2013).

4.2 O Kit Anti-Homofobia: as produções acadêmico-científicas (2011-2014)

Frente às polêmicas e notícias que saíram a respeito do Kit Anti-Homofobia, principalmente após sua proibição, no dia 25 de maio de 2011, muitos estudiosos começaram a se questionar, principalmente por se tratar de um material pertencente a uma das ações de uma política pública em prol da garantia dos direitos humanos, orientação sexual e identidade sexual e identidade de gênero na escola, carente de uma continuidade, que denominamos

³⁵ Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/educacao/dois-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-anti-homofobia,62a3a67b302be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 08 maio 2014.

nesta pesquisa de silenciamento. Assim, o Kit Anti-Homofobia vem sendo pesquisado/ investigado em alguns programas de Pós-graduação (ARAÚJO, 2011; FERNANDES, 2011; GARCIA, 2011; CORRÊA JUNIOR, 2012; PAMPLONA, 2012; RIBEIRO, 2012; ROCHA, 2012; OLIVEIRA JUNIOR, 2013; FELICÍSSIMO, 2014), sendo sete Dissertações e duas Teses, conforme tabela ilustrativa a seguir:

TÍTULO	A (des)construção do discurso do corpo homossexual masculino: uma trajetória histórica da desnaturalização dos dispositivos de poder		
ANO	2011	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado.
AUTOR	ARAÚJO, Jaime Bueno de.		
PROGRAMA	Mestrado Acadêmico em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.		
EIXO PRINCIPAL	Análise das construções político-sociais da desnaturalização da heterossexualidade.		
TÍTULO	A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)		
ANO	2011	MODALIDADE	Tese de Doutorado.
AUTOR	FERNANDES, Felipe Bruno Martins.		
PROGRAMA	Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).		
EIXO PRINCIPAL	Síntese detalhada do “combate à homofobia”, denominado por ele de terceira onda do movimento LGBTTT.		
TÍTULO	O que sou? Do que gosto? Identidades em análise nas lutas em defesa da diversidade sexual		
ANO	2011	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado.
AUTOR	GARCIA, Aline Monteiro.		
PROGRAMA	Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense.		
EIXO PRINCIPAL	Discussão sobre movimentos sociais, novos movimentos sociais, e uma contextualização histórica do surgimento do movimento LGBT no Brasil.		
TÍTULO	“Homossexualidades em curso”: representações de profissionais da educação acerca das homofobias no contexto escolar		
ANO	2012	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado.
AUTOR	CORRÊA JUNIOR, Salvador Pereira.		
PROGRAMA	Programa de Pós-graduação em Saúde Pública/FIO CRUZ/ENSP-Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro.		
EIXO PRINCIPAL	Compreender como os profissionais de uma escola não formal representam a homofobia, e como lidam com a questão em seu trabalho cotidiano.		
TÍTULO	O Kit Anti-Homofobia e os discursos sobre diversidade sexual		
ANO	2012	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado.
AUTOR	PAMPLONA, Renata Silva.		

PROGRAMA	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).		
EIXO PRINCIPAL	Análise dos discursos propagados sobre o material educativo e sobre as diversidades sexuais.		
TÍTULO	Corpo, gênero e sexualidade na educação física. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná		
ANO	2012	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado.
AUTOR	RIBEIRO, Gabriela Chicuta.		
PROGRAMA	Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná.		
EIXO PRINCIPAL	Pesquisa cartográfica sobre corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual a partir de narrativas de professoras de Educação Física.		
TÍTULO	Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública		
ANO	2012	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado.
AUTOR	ROCHA, Késia dos Anjos.		
PROGRAMA	Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp/Campus Marília, SP.		
EIXO PRINCIPAL	Análise de como as políticas públicas de diversidade sexual, no âmbito federal, são absorvidas pelas micropolíticas dos Estados, em particular, das escolas.		
TÍTULO	O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”		
ANO	2013	MODALIDADE	Dissertação de Mestrado.
AUTOR	OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de.		
PROGRAMA	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.		
EIXO PRINCIPAL	Discussão sobre como as escolas avaliaram a possibilidade de distribuição do Kit Anti-Homofobia e os discursos de professores sobre a diversidade sexual.		
TÍTULO	Re(a)presentações da homofobia e da homossexualidade: um estudo discursivo a partir de vídeos do kit “escola sem homofobia”		
ANO	2014	MODALIDADE	Tese de Doutorado.
AUTOR	FELICÍSSIMO, Manuella.		
PROGRAMA	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.		
EIXO PRINCIPAL	Abrange as representações da homossexualidade e da homofobia que circulam no imaginário brasileiro a partir da análise dos cinco vídeos que fariam parte do Kit Anti-Homofobia.		

Tabela 1: O Kit Anti-Homofobia nas produções acadêmico-científicas (2011-2014).

Cada pesquisa será aqui apresentada, destacando a metodologia utilizada e as principais conclusões de cada uma delas, pois as mesmas servirão de base teórica para este trabalho. Tomaremos aqui como base apenas as discussões acerca do material, mesmo considerando importantes todas as discussões apresentadas por cada pesquisador. As primeiras Dissertações publicadas que abordaram sobre o Kit Anti-Homofobia foram os trabalhos de Araújo (2011) e Garcia (2011), seguida pela primeira Tese, o trabalho de Fernandes (2001).

Em sua Dissertação *A (des) construção do discurso do corpo homossexual masculino: uma trajetória histórica da desnaturalização dos dispositivos de poder*”, defendida no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Araújo (2011) apresenta como um de seus objetivos principais o rompimento em relação ao silêncio social frente à homofobia. Para isso, o autor parte de “uma análise das construções político-sociais da desnaturalização da heterossexualidade, bem como da compulsividade de uma sexualidade atroz que vem se impondo há séculos pelas instituições sócio-ideológicas” (ARAÚJO, 2011, p. 6). O autor afirma que são essas instituições sócio-ideológicas que constituem uma sociedade que marginaliza a questão homossexual, dando como certo apenas a heteronormatividade.

Em um segundo momento, Araújo (2011) estabelece uma relação entre essa primeira discussão ao vídeo “Encontrando Bianca” do Kit Anti-Homofobia, que o autor denomina “Kit Gay”. Para Araújo (2011, p. 6), “a finalidade de se estabelecer essa relação reside, principalmente, em constatar que a prática homofóbica deflagrada na sociedade brasileira pode ser reduzida no ambiente escolar”.

A partir da análise do vídeo “Encontrando Bianca”, o autor nos possibilita pensar na relação homossexualidade/heretossexualidade, reconhecendo que “a homossexualidade, pensada na contemporaneidade, se dá por meio do preceito de que ela é, sim, tópico identificatório para uma discussão que é capaz de desvelar, no espaço público e privado, as máscaras do heterossexismo, o qual, durante séculos, imperou sobre os corpos sexuais” (ARAÚJO, 2011, p. 95). Com isso, o autor apresenta uma consonância entre o universo real e o universo fictício, apresentado no vídeo, afirmando assim, que o filme revela “os preconceitos que, na grande maioria das vezes e de forma cruel, desencadeiam a homofobia” (ARAÚJO, 2011, p. 16).

Já em sua Tese *A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira (2003-2010)*, defendida no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Fernandes (2011) faz uma análise quanto às

políticas públicas de combate à homofobia implementadas pelo Ministério da Educação durante as duas gestões do governo Lula, período que vai de 2003 a 2010. Em sua Tese, a partir da observação participante e pela análise documental, o autor pôde produzir um corpus de material empírico que foi analisado por meio do diálogo teórico com a Antropologia e a História.

Fernandes (2011) apresenta uma síntese muito detalhada do “combate à homofobia”, considerado em sua Tese como eixo central para o que ele chama de terceira onda do movimento LGBTTT. O autor defende ainda “que os anos 2000 trouxeram ‘novidades’ no campo das políticas relativas à sexualidade” (p. 37). Em relação ao Kit Anti-Homofobia, o autor afirma que todo escândalo tomado diante de sua proibição “não passou de uma vitrine das tensões sobre o apoio dado pelo governo Lula às lutas dos movimentos LGBTTT” (FERNANDES, 2011, p. 40).

No sexto capítulo, em que o Kit Anti-Homofobia é retratado, o autor apresenta algumas tensões enfrentadas durante o governo Lula, entre elas a versão dos movimentos sociais que atribui a fraudes e irregularidades na execução de recursos públicos o fim das parcerias com as ONGs, outra originária de acadêmicos que avaliam as ONGs como incapazes de acessar adequadamente a clientela dessas políticas. Além do conflito entre sujeitos dos Movimentos Sociais, Estado e Academia, as tensões em relação à avaliação e publicação de materiais didático-pedagógicos e a polêmica do “kit anti-homofobia” do projeto Escola Sem Homofobia (FERNANDES, 2011).

Já no governo de Dilma Rousseff, Fernandes (2011, p. 338) considera que o mês de maio de 2011 foi paradigmático.

[...] Se, na primeira semana do mês, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo (passiva de ser convertida em casamento); na última semana, a presidenta Dilma Rousseff vetou o chamado “Kit de Combate à Homofobia” [...], e desqualificou a política editorial do MEC ao dizer que tudo que tenha a ver com “costumes” terá que passar pelo crivo da Presidência da República (PR). Com base nesse evento, vejo hoje, no “Brasil de Dilma”, uma nova configuração das forças políticas que tem na agenda anti-homofobia um de seus eixos de irreflexão e alianças políticas conservadoras. Sendo um pouco pessimista, penso que esta tese se finda na “ruína” dos avanços do governo Lula. Talvez este texto se torne histórico ao fazer a análise de “um tempo que já se foi”, o de um governo no qual os direitos de LGBTTT tiveram respaldo, escuta e agência.

O autor então concluí com o desejo da “garantia de eficácia política das agendas anti-homofobia a serem implementadas futuramente, permitindo a circulação de autoridade e o

diálogo, resultando na valorização cada vez maior daqueles ‘mensageiros entre dois mundos’” (FERNANDES, 2011, p. 342).

Em *O que sou? Do que gosto? Identidades em análise nas lutas em defesa da diversidade sexual*, Dissertação defendida por Garcia (2011) ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, a autora apresenta uma discussão sobre movimentos sociais, Novos Movimentos Sociais e uma contextualização histórica do surgimento do movimento LGBT no Brasil. Garcia (2011) utiliza a perspectiva genealógica da história, colocando em análise algumas forças em luta que fizeram emergir as práticas de tal movimento e apontando quais efeitos foram produzidos nas formas de abordar a sexualidade.

Em sua Dissertação, o desenvolvimento do dispositivo da sexualidade, a partir das discussões trazidas por Michel Foucault em *História da sexualidade I* é fundamental para analisar as forças que constituíram tal dispositivo e como ele vem operando no contemporâneo, discutindo os seus efeitos a partir de algumas práticas do movimento LGBT em termos de políticas de subjetivação. E, finalmente, Garcia (2011) discute a ideia de governamentalidade trazida por Michel Foucault para colocar em análise a constituição do Estado Democrático de Direito, trabalhando os atravessamentos da democracia representativa e da lógica da representação nos movimentos sociais.

Garcia (2011, p. 11) chama atenção quanto às “práticas de um movimento inscrito entre os novos movimentos sociais. Trata-se do movimento LGBT, que luta pela afirmação da livre expressão sexual de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros”. Entre essas práticas destaca o Kit Anti-Homofobia como material de apoio às ações com escolares, principalmente em relação a sua polêmica, pois, para a autora, a não circulação do material possibilitou debates importantes e colocou em análise a política identitária presente nessas ações:

Os responsáveis pela produção e divulgação do material não tinham como requisito serem localizados em uma organização que defendesse direitos LGBT. E, além disso, vimos que o Estado é convocado a esse lugar, e responde a tal convocação; temos aí toda a discussão sobre o kit anti-homofobia, financiado pelo Estado e feito para ser distribuído nas escolas, como forma de ensinar alunos e professores a conviverem harmonicamente com as diferenças sexuais. **Talvez o mais potente tenha vindo do fato do kit não ter circulado, toda a polêmica gerada em torno disso possibilitou a abertura do debate e colocou em análise a política identitária presente nessas ações, tão desejadas pelo movimento social e corroborada pelas políticas públicas.** Se por um lado a bancada religiosa do governo fez sua intervenção pela via do preconceito, do conservadorismo e das ameaças, dizendo que o kit induz a opções sexuais e que seria um formador de homossexuais, sendo uma ameaça à família

brasileira, por outro lado o argumento que coloca em pauta as tais opções sexuais nos permite indagar até que ponto estamos rompendo com a lógica que permite tais argumentos, ou até onde ela está sendo reforçada, ainda que as intenções sejam as melhores, como a de desconstruir estereótipos e combater a discriminação (GARCIA, 2011, p. 81, grifos nosso).

A autora então conclui em sua pesquisa que, ao invés de darmos tanta atenção a proibição e aos discursos tomados diante o fato, “talvez fosse necessário dar certa atenção ao argumento das opções sexuais, que estavam colocadas no material. Toda essa discussão acaba por evidenciar as contradições, os tensionamentos” (GARCIA, 2011, p. 85). Para Garcia, as identidades estavam ali colocadas, sendo alvo de críticas pela bancada religiosa, o que acarretou na suspensão do material. A autora então finaliza nos deixando alguns questionamentos, entre eles: “Será que isso nos mostra que é preciso fazer diferente? Não está na hora de pensar escapes a essa lógica identitária?” (GARCIA, 2011, p. 85).

Entretanto, encontrando dificuldades em respondê-las, afirma não encontrar solução para o problema das identidades e nem pretende encontrá-las, e que as questões estão aí e que façamos o que quisermos com ela, pois talvez a única esperança seja que sua pesquisa ganhe novos desdobramentos.

Corrêa Junior (2012), em sua Dissertação “*Homossexualidades em curso*”: representações de profissionais da educação acerca das homofobias no contexto escolar, defendida na FIOCRUZ/ENSP-Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, no Programa de Pós-graduação em Saúde Pública no Rio de Janeiro, procurou buscar compreender como os profissionais de uma escola não formal representam a homofobia e como lidam com a questão em seu trabalho cotidiano. Para isso, foi elaborado um diário de campo com os registros das aulas observadas em um curso de formação continuada, denominado “Enfrentamento da Violência e Defesa de Direitos na Escola”. Para alcançar o objetivo da pesquisa foi criado um roteiro semidiretivo visando orientar a condução dos grupos focais. Esse roteiro apresentou dois eixos, nos quais o segundo, buscou analisar as estratégias adotadas pelos profissionais para abordarem a temática da homossexualidade com os alunos e contou com uma série de perguntas, entre elas: “O que você acha do novo Kit do governo que está em debate atualmente?” (CORRÊA JUNIOR, 2012, p. 53).

Corrêa Junior percebe que há certa rejeição em relação ao Kit Anti-Homofobia entre os profissionais participantes do curso de formação, que

[...] entendem a abordagem suposta por eles como “proposta do Kit gay” como um debate negativo, que pode trazer prejuízos, mesmo admitindo que não possuem uma opinião formada sobre o assunto. [...] Embora o Kit seja

voltado para o Ensino Médio, os profissionais reproduziram o discurso de que as crianças seriam o público-alvo, distorção promovida pela “bancada evangélica”, mas que também ganhou a imprensa e parte da opinião pública. Assim, os profissionais apontam um receio em “antecipar” a sexualidade das crianças. A idéia de abordar a homossexualidade fica associada a uma antecipação de “algo que não está passando na cabeça das crianças”, sugerindo uma antecipação da sexualidade, ou mesmo puberdade. Como se a temática em si trouxesse um conteúdo de ordem sexual ou que para trabalhá-la se devesse necessariamente abordar a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo. Subjacente a essa fala é possível perceber uma associação da homossexualidade como apenas relação sexual entre pessoas do mesmo sexo, quando esse termo traz em si um significado maior, contemplando características culturais e de identificação desse grupo. O debate do Kit foi associado ao desenvolvimento de uma sexualidade precoce (CORRÊA JUNIOR, 2012, p. 78).

Para o autor, com base nos participantes envolvidos em sua pesquisa, a proposta do Kit Anti-Homofobia poderia se concretizar a partir de uma possível capacitação sobre a temática para esses profissionais, que se sentem totalmente despreparados.

Apresentando especificamente o Kit Anti-Homofobia no título de sua Dissertação, Pamplona (2012) defende a pesquisa intitulada *O Kit Anti-Homofobia e os discursos sobre diversidade sexual* no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A autora toma como base metodológica a arqueogenealogia foucaultiana, apresentando em um primeiro momento as análises dos vídeos, denominado por ela de audiovisuais: “Encontrando Bianca”, “Probabilidade” e “Torpedo”, nos quais se percebe que

[...] as diferenças sexuais, ou antes, o diferente é silenciado, é ausente, parece haver uma sutil estratégia para esvaziar o estranho, ou antes, torná-lo palatável.

Vê-se uma diversidade sexual revestida numa estratégia película que busca garantir a normalidade, apaziguar os choques e preparar o olhar para habitar na luz já conhecida, ainda que tenha que operar num jogo de luz e sombra, pois as diferenças, se expressas em sua maior autenticidade, ressoariam como o olhar que fita o sol e arrisca-se à cegueira, ou à desorientação, a qual obrigaria esse olhar a um recolar de posicionamentos que as instituições escolares brasileiras parecem não suportar, de acordo com os alinhavos desenhados pelo próprio dispositivo kit anti-homofobia.

[...] A partir dessa proposição, o kit anti-homofobia certamente pode ser considerado como um elemento capaz de produzir um novo campo de racionalidade para as diferenças sexuais, em especial para suas experiências no contexto educacional, que estariam condicionadas a uma regulamentação, a um enquadramento da própria diferença ou, em outras palavras, a uma homogeneização de toda estranheza. Nesse viés, as práticas discriminatórias e homofóbicas certamente permaneceriam intocadas, ou ainda, essas seriam incitadas por meio de novas roupagens. (PAMPLONA, 2012, p. 18)

Posteriormente, analisa os discursos propagados sobre o material educativo e sobre as diversidades sexuais, apresentando algumas categorias discursivas, tais como: o discurso religioso, o discurso leigo e os discursos técnicos (psicológicos, jurídicos, biológicos, educacionais).

Pamplona (2012, p. 84) afirma que em relação ao discurso religioso, “[...] a resposta que em princípio se refere à anuência da defesa religiosa contrária ao material educativo, expressa uma homofobia declarada, deixando realçar que a rejeição não é do material em sim, mas da própria homossexualidade [...]”. Já no discurso psicológico,

[...] os enunciados que emergem nesse discurso são defensores das diversidades sexuais e da implementação nas escolas de um diálogo sobre as diferenças e sobre as práticas homofóbicas. No entanto, ainda que o CEP tenha por objetivo orientar, fiscalizar e disciplinar as práticas do/a psicólogo/a, nem todas elas são homogêneas e cumpridoras das determinações acatadas nesse conselho. O que é visto pelos diferentes posicionamentos das/os profissionais da área de psicologia (PAMPLONA, 2012, p. 105).

No discurso pedagógico, houve de um lado defensores da inclusão do debate e reflexão sobre diversidade sexual, assim como outros contrários, muitas vezes alegando o despreparo para abordar a temática. No discurso jurídico, a autora afirma que, das considerações levantadas, “vê-se que o material educativo *kit anti-homofobia* parece funcionar menos como instrumento de combate à homofobia e mais como um dispositivo que enaltece a heterossexualidade como norma” (PAMPLONA, 2012, p. 119).

Quanto se trata do discurso biológico, o mesmo ainda transita entre o discurso psicológico e psiquiátrico. Para Pamplona (2012, p. 120),

o que pode ser visto pelo entendimento das homossexualidades como constituidoras de uma afronta à sexualidade natural (macho/fêmea), ou como patologias cerebrais e hormonais, desvio de comportamento, ou advindas de uma dada carga genética que comportam os genes homossexuais.

[...] Esse viés discursivo é utilizado como uma produtividade estratégica de poder que enreda o/a homossexual para um espaço no qual ele é posto como refém, assujeitado/a por uma ordem natural, devendo assim, apenas seguir seu caminho preso/a às amarras desse determinismo biológico.

E, finalmente, no discurso leigo, o que ficou evidente em sua Dissertação foi que “o/a interlocutor/ra consideram as diferenças sexuais como algo momentâneo, passageiro, próprio do universo *fashion*” (PAMPLONA, 2012, p. 126).

Em *Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná*, Ribeiro (2012) apresenta uma Dissertação ao Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná que é o resultado de uma pesquisa cartográfica sobre corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física escolar no estado do Paraná. Essa cartografia foi constituída por meio de narrativas de professoras de Educação Física da região de Curitiba-PR e documentos que sustentam o currículo da disciplina de Educação Física na Educação Básica do Estado do Paraná, além de uma ação específica de formação continuada (I Encontro de Educação LGBT e Gênero e Diversidade na Escola-GDE) sobre os temas, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR.

Entre as discussões apresentadas em sua Dissertação, há um breve relato sobre o “processo que envolveu o chamado ‘kit anti-homofobia’”, considerado como um avanço nas políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual” (RIBEIRO, 2012, p. 15-16).

Entretanto, a distribuição planejada para as escolas públicas brasileiras não se concretizou. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad, divulgou a proposta de distribuição do *kit*, mas pouco tempo depois, a Presidenta Dilma Rousseff suspendeu a sua distribuição. Na ocasião houve muita discussão e mobilização dos coletivos LGBT e, da parte do Congresso Nacional, foi produzido um conjunto de argumentos contra o *kit*. Por exemplo, foi dito que a distribuição do *kit* nas escolas poderia aumentar os “casos de homossexualidade”. Casos como estes demonstram ainda mais a necessidade de um trabalho sistemático com as questões de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual em todos os âmbitos da sociedade brasileira (RIBEIRO, 2012, p. 16).

Em nenhum outro momento Ribeiro (2012) faz referência ao Kit Anti-Homofobia, tomando-o apenas como exemplo de que sua proibição reforça a necessidade de se falar mais sobre a temática da diversidade sexual na escola.

Defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília-SP, a Dissertação intitulada *Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública* buscou compreender qual a relação entre a política para a escola e a política da escola no que se refere à diversidade sexual (ROCHA, 2012).

A pesquisa teve como objetivos analisar como as políticas de diversidade sexual, no âmbito federal, são absorvidas pelas micropolíticas dos Estados, em particular, das escolas; analisar se o novo currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) contempla as discussões a respeito de diversidade sexual e analisar a participação

praticada pelos atores e atrizes da escola frente a essas políticas. A autora contou com uma abordagem qualitativa para as questões levantadas na pesquisa, no intuito de analisar as práticas, concepções e valores que permeiam a escola estudada. Os procedimentos metodológicos empregados foram análise documental do novo currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular) e realização de cinco entrevistas semiestruturadas com atores e atrizes da escola.

Para Rocha (2012), os resultados da análise dos documentos demonstram alguns avanços no que se refere ao reconhecimento da diversidade sexual como um direito humano inerente a todos no cenário das políticas de educação no Brasil, principalmente no que diz respeito ao governo Lula, no qual a autora apresenta o Projeto Escola Sem Homofobia, trazendo assim a discussão do Kit Anti-Homofobia, seguindo as opiniões dos participantes de sua pesquisa.

[...] Achamos importante fazer as discussões a partir desses vídeos, já que os mesmos haviam sido bastantes veiculados pela mídia, sem que, necessariamente, as pessoas chegassem a conhecê-los, a ponto de formar uma opinião pessoal sobre os motivos que os levaram a ser descartados. [...] O material era a tentativa do Governo Federal de, finalmente, levar para as escolas dos Estados a discussão sobre diversidade sexual e homofobia, e mais, era a ação mais efetiva no que tange a implementação do Programa Brasil sem Homofobia e das diretrizes do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT na educação. No entanto, foi barrado pelo fundamentalismo religioso que perpassa pelas decisões políticas do nosso Estado Laico (ROCHA, 2012, p. 119).

Para a autora, trabalhar com os vídeos do Kit Anti-Homofobia possibilitou “enfraquecer, ao menos um pouquinho, o discurso dominante e gerar possíveis vias para desestabilizar discursos e práticas homofóbicos na nossa sociedade” (ROCHA, 2012, p. 121). Ela ainda afirma a necessidade de novas ações para o combate a homofobia, ainda grande.

Oliveira Junior (2013), em sua Dissertação *O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, discute como as escolas avaliaram a possibilidade de distribuição do Kit Anti-Homofobia e os discursos de educadores “na produção e manutenção das diferenças diante de alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Questionadores/as, Intersexos, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as – LGBTQIA” (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 10).

Sua pesquisa tem como base teórica os Estudos Culturais, pautando-se na aplicação de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas com trinta e sete entrevistados,

entre eles, direção, equipe pedagógica e docentes de Biologia de escolas da rede pública de Ensino Médio de treze municípios da região Norte do Estado do Paraná, cujas falas foram submetidas a uma análise de discurso.

Assim como Pamplona (2012), Oliveira Junior (2013) trás no título de sua Dissertação um destaque ao Kit Anti-Homofobia (“Kit gay”, conforme é apresentado). Porém, Pamplona apresenta uma análise dos vídeos e reforça o olhar para os discursos em relação aos materiais de proibição do material, classificando-os em categorias. Já Oliveira Junior (2013) deixa claro que o objetivo de sua pesquisa em relação ao Kit Anti-Homofobia.

Não temos como objetivo dispor ou oferecer elementos para um posicionamento aos/às leitores/as sobre a qualidade e pertinência do Kit de Combate à Homofobia do MEC ou do discurso de agentes educacionais, mas, sim, paulatinamente abordar os conteúdos que seriam circunstanciados por esse veículo e seus efeitos nos processos de subjetivação e constituição de identidade(s) e diferença(s) de alunos/as LGBTQIA manifestos na locução de educadores e educadoras (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 15).

Em sua pesquisa, Oliveira Junior (2013) apresenta o conteúdo e recursos didáticos pedagógicos do Kit Anti-Homofobia, que passa a ser chamado pelo autor de Kit de Combate à Homofobia, além das reações adversas ocasionadas pela possibilidade de distribuição do material para as escolas da rede pública de Ensino Médio em todo o país. Contudo, o autor aponta, em suas impressões e expressões finais, que se a proibição foi a melhor solução encontrada pelo governo, essa adoção reflete

[...] com grande intensidade no âmbito escolar de todo o território nacional e se, naquele momento, algum/a educador/a consciente de seu papel social tivesse alguma dúvida, se deveria ou não abordar questões relativas à diversidade sexual e à prevenção das distintas formas de abjeção, que são submetidos/as alunos/as não heteronormatizados/as, passou a sentir-se desobrigado/a ao ouvir o discurso da Presidenta, (re)afirmando em rede nacional, que não é papel do Estado fazer propaganda de opções sexuais (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 232).

Em sua análise, afirma que a escola, mesmo desconhecendo o material que seria distribuído, “distintos diretores/as escolares, pedagogas e docentes afirmaram categoricamente a recusa em aplicar tal recurso em seu agir pedagógico, caso tivessem acesso ao material” (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 232). E continua:

Confirmei, com esses apontamentos, meus questionamentos iniciais de que tal estratégia foi fadada ao fracasso desde os primórdios de sua concepção,

pois, caso não fosse suspensa a sua distribuição, sofreria uma nova rejeição, a qual denomino de “processo de engavetamento escolar”, ou seja, se o Kit de Combate à Homofobia tivesse chegado até às escolas, passaria a compor os inúmeros materiais, livros, recursos multimídias, projetos pedagógicos, normativas, plano de ação, entre outras que abarrotam os mobiliários escolares (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p.232).

O autor também afirma que a falta de materiais, capacitações e formações continuadas sobre a temática “produzem efeitos diretos no exercício do magistério e na (re)produção do discurso de educadores/as, ao permitir que esses/as criem facilmente normas e padrões heteronormativos” (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 233). O que para o autor acarreta na invisibilidade da diversidade sexual, principalmente para cada aluno LGBTQIA, “ignorando a sua existência, caracterizando-os/as como anormais, desviantes, portadores/as de alguma patologia resultante de alguma alteração genética e/ou hormonal” (idem).

Finalizando as produções acadêmico-científicas no período de 2011 a 2014, Felicíssimo (2014) em sua Tese *Re(a)presentações da homofobia e da homossexualidade: um estudo discursivo a partir de vídeos do kit “escola sem homofobia”*, defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, abrange as representações da homossexualidade e da homofobia que circulam no imaginário brasileiro. Para isso, a autora toma como objeto de análise o conjunto de cinco vídeos que fariam parte do Kit Anti-Homofobia. “Os vídeos são tomados neste trabalho como textos/discursos que significam a homofobia e a homossexualidade, produzindo sobre elas sentidos e representações” (FELICÍSSIMO, 2014, p. 4). A metodologia da sua pesquisa se dá a partir da análise do discurso de linha francesa, no seu diálogo com a semiótica greimasiana dos textos fílmicos.

Na construção da identidade homossexual, Felicíssimo (2014, p. 246) verifica que os vídeos trabalham majoritariamente com a representação da homossexualidade masculina.

Apenas um vídeo traz personagens homossexuais femininos: *Torpedo*. Esse fato não deixa de ser relevante, pois mostra o que as literaturas acerca das relações de gênero e também as que abordam a homossexualidade nos revelaram: o apagamento do gênero feminino e a maior visibilidade/superioridade conferida ao masculino. Como já expusemos, essa é uma realidade construída pela ideologia heteronormativa que se reproduz inclusive nos discursos e comportamentos sobre os homossexuais. Vimos desenhar-se no discurso, especialmente em *Medo de quê?* e *Probabilidade*, uma imagem da homossexualidade masculina que se distancia da feminilidade, representação que, como vimos, é mais estigmatizada. No caso da identidade travesti, que se reveste da identidade feminina, sua imagem se torna positiva, no vídeo, porque ela é construída em relação a outros valores que nos são familiares e positivos – lembremos que Bianca é boa aluna (tira boas notas), interessa-se pela educação (quer

ser professora) e apresenta, em linhas gerais, um caráter ético. Ora, a imagem da masculinidade, a do bom aluno e a do sujeito ético colaboram, sem sombra de dúvidas, para a configuração de um éthos positivo para a homossexualidade.

A autora afirma que o discurso construído em torno da homossexualidade e do homossexual nos textos fílmicos analisados “aponta para a elaboração de novos sentidos, bem como para o deslocamento e/ou o apagamento de já-ditos que se inscrevem na memória discursiva” (FELICÍSSIMO, 2014, p. 248-249).

Por sua vez, os percursos temático-figurativos da hostilidade e da violência física, nos quais se inclui o tema do assassinato, apareceram, nos vídeos, de modo a significar a homofobia que se mostra no espaço externo, geralmente público. É a que vimos ocorrer no espaço escolar, especialmente em *Probabilidade*, *Torpedo* e *Encontrando Bianca*. O tema do assassinato, no entanto, aparece apenas em *Medo de quê?*. Nesses vídeos pudemos verificar manifestações da homofobia que são mais conhecidas: as que concebem o indivíduo homofóbico como aquele que expressa clara aversão aos homossexuais e à homossexualidade, geralmente de modo violento. Aqui aparecem a malquerença e a sua culminância em atitudes de violência, como xingar, ridicularizar, hostilizar, ameaçar e até mesmo agredir fisicamente (FELICÍSSIMO, 2014, p. 252-253).

A autora também afirma em seu estudo que a escola representada nos vídeos analisados é representada como uma instituição totalmente homofóbica.

Ainda que o conjunto de materiais não tenha se tornado totalmente conhecido pela sociedade, os vídeos produzidos foram considerados por muitos como verdadeiras afrontas à ordem social, à estabelecida heteronormatividade. Motivo: os vídeos retratavam a homossexualidade de forma positiva, tornando-se, portanto, uma ameaçadora propaganda do comportamento homossexual. O efeito “indutor da homossexualidade”, porque as narrativas tornavam as homossexualidades visíveis (mais do que a homofobia), foi logo verificado, questionado e combatido, o que provavelmente justifica o veto ao kit (FELICÍSSIMO, 2014, p. 264).

A autora também afirma que sua pesquisa não teve como objetivo apreciar o material do ponto de vista da sua qualidade, falar da sua eficácia ou não eficácia com relação à educação para a diversidade sexual e o combate à homofobia. Sua Tese destaca “a atmosfera não só de repúdio, mas também de pânico, de medo, que a temática da homossexualidade gerou” (FELICÍSSIMO, 2014, p. 264).

JUSTIFICATIVA

Diante das considerações teóricas e das produções acadêmico-científicas (ARAÚJO, 2011; FERNANDES, 2011; GARCIA, 2011; CORRÊA JUNIOR, 2012; PAMPLONA, 2012; RIBEIRO, 2012; ROCHA, 2012; OLIVEIRA JUNIOR, 2013; FELICÍSSIMO, 2014), este estudo se faz importante porque se propõe a uma análise acerca da relação entre os vídeos considerados inadequados pela presidente, principalmente no contexto atual de polêmica em relação ao material, com sua proibição e conseqüente desrespeito ao dinheiro público e silenciamento tomados em relação ao kit anti-homofobia.

Este trabalho se justifica, portanto, da necessidade de uma análise crítica quanto aos vídeos, pois que elementos de conteúdos efetivamente podem ser extraídos dos vídeos? Seriam os vídeos do kit anti-homofobia adequados para uma Educação Sexual na escola? Há modelos de gênero normativos nos personagens? As representações reforçam estereótipos ou possibilitam discussões para o desenvolvimento de diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios?

OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Descrever e analisar criticamente os vídeos que compõem o material do “Kit Anti-Homofobia” e estudar a possibilidade de sua utilização como material educativo em projetos de Educação Sexual na Escola.

Objetivos específicos:

- Descrever os vídeos: personagens, narrativas e intencionalidades;
- Identificar se há modelos normativos sociais e sexuais nas personagens e nas narrativas;
- Analisar se os mesmos reforçam estereótipos ou possibilitam discussões para o desenvolvimento de diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios;

- Analisar a linguagem audiovisual quanto à produção sógnica da cultura, considerando suas tramas com o discurso e a produção de sentidos na composição da memória (conhecimento) do espectador;
- Identificar os tipos de representações que poderão surgir da mediação realizada por ele (material-professor; material-aluno);
- Propor, a partir da análise de imagens e sons em movimento, a educação audiovisual da sexualidade por meio do vídeo para uma vivência positiva e emancipada da sexualidade, mais especificamente destacando as possibilidades do uso (ou não uso) dos vídeos como recursos pedagógicos eficazes para o que se propõem.

MÉTODO

6.1 Tipo de Pesquisa

O conhecimento científico é obtido com o apoio de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo, que deve ser resultado de pesquisas realizadas de acordo com regras definidas e controladas, aumentando, assim, as probabilidades de que a compreensão sobre determinado fenômeno esteja correta.

Gil (2007, p. 17) define pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A pesquisa tem como fundamento a correlação de dados e informações coletados e, para tal, é fundamental que se utilize um método. Para Cervo e Bervian (1996, p. 20),

o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado. Nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade.

Este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa descritiva, tipo documental. Qualitativa, pois atende a necessidade de aprofundamento nas percepções dos dados levantados. Para Martinelli (1999, p. 115), “[...] o desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar”. Descritiva, pois tem como objetivo descrever os vídeos³⁶ que fazem parte do kit anti-homofobia, elucidando suas características e particularidades. Para Gil (2007), o principal objetivo de uma pesquisa descritiva é a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. E documental, pois, ainda que seja muito semelhante à pesquisa bibliográfica, a diferença está entre a natureza das fotos: enquanto na pesquisa bibliográfica se utiliza diversas informações de diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2007).

³⁶ Loizos (2013, p. 137) acredita que, para uma pesquisa qualitativa, as imagens contidas nos vídeos, “com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” e que as informações visuais, que não necessitam ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números, são benéficas para uma análise. Além disso, para o autor, “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais. Consequentemente, o ‘visual’ e ‘a mídia’ desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica” (LOIZOS, 2013, p. 138).

6.2 Objeto de análise

Os objetos de análises – documentos analisados nesta pesquisa – são os vídeos “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade” do kit anti-homofobia, sendo os mesmos pertencentes ao DVD *Torpedo*. Esse material, mesmo sendo vetado sua distribuição, pode ser encontrado no YouTube³⁷. A presente pesquisa analisará tanto seu conteúdo (transcrito) quanto suas imagens (apresentadas em planos).

6.3 Procedimento

A seleção do objeto/documento se deu a partir de uma busca inicial dos vídeos “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade” no *site* YouTube. Entretanto, como o material não havia sido distribuído nas escolas, realizamos um contato por *e-mail* no dia 10 de agosto de 2012 com Maria Helena Franco da ECOS – Comunicação em Sexualidade, que foi uma das responsáveis pela coordenação e execução da criação do kit de material educativo e guias de discussões dos DVDs. Relatamos na época o projeto desta pesquisa e nosso interesse em conhecer e obter mais informações sobre o kit anti-homofobia. Maria Helena Franco nos respondeu no mesmo dia, solicitando um endereço para enviar um exemplar do material para colaborar com a pesquisa. No dia 18 de agosto de 2012, recebemos um exemplar do Caderno Escola Sem Homofobia para educadores, três guias que acompanham os DVDs *Torpedo* (3 histórias), *Medo de quê?* e *Boneca na Mochila* respectivamente – também destinado aos educadores, além de um guia de nome *Formação de Multiplicadoras/es Escola sem Homofobia*, que foi criado para auxiliar somente a etapa de formação de educadores do projeto Escola Sem Homofobia que os auxiliariam quanto aos trabalhos junto ao kit. Entretanto, o material recebido foi uma versão de impressão a preto e branco feita somente para ser usada na etapa de capacitação do projeto ESH (Escola Sem Homofobia) em agosto e setembro de 2010, segundo informações de Maria Helena Franco por *e-mail* (recebido no dia 20 de agosto de 2012). A versão que o MEC imprimiria e distribuiria seria colorido.

³⁷ "Torpedo". Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=TP_OjE_Fi2o&feature=related>; "Encontrando Bianca". Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=fVGSrP-W3OM&feature=related>; e "Probabilidade". Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=TEcra9BBOdg> Acessados em 7 de agosto de 2011.

Além da seleção do documento, a análise dos dados se deu a partir da necessidade de se considerar a interpretação das unidades de sentido, seguindo-se assim uma abordagem qualitativa, tomando-se o instrumental metodológico da Análise de Conteúdo, abaixo considerado.

6.4 Análise dos Dados

Para o estudo e análise dos vídeos será utilizado como instrumento metodológico a Análise de Conteúdo, segundo a modalidade denominada Temática, conforme o que dispõe Bardin (2007, p. 37):

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Minayo (2004, p. 203), a análise de conteúdo “articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto e processo de produção da mensagem”. Gomes (2001, p. 74) assevera que podemos destacar duas funções na aplicação dessa técnica: a primeira seria verificar hipóteses e/ou a segunda, que seria encontrar respostas para as questões formuladas e ir em direção da “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Para Rodrigues e Leopardi (1999, p. 19) a análise de conteúdo vem sendo privilegiada dentre as formas atuais de investigação na saúde, para explicitar elementos invisíveis do processo de viver e adoecer por meio das metodologias tradicionais, pois ela “visa tornar evidentes e significativamente plausíveis à corroboração lógica os elementos ocultos da linguagem humana, além de organizar e descobrir o significado original dos seus elementos manifestos”.

Na Análise de Conteúdo existe uma técnica chamada de Análise Temática que, como o próprio nome diz, se fundamenta no tema. Para Bardin (2007, p. 99), “tema é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Para Minayo (2004) realizar uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido.

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos, de acordo com Bardin (2007):

Pré-análise: fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem como objetivo tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, em um plano de análise.

Nessa etapa inicial, reunimos os vídeos “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”, que constituem o DVD *Torpedo*.

Etapa 1: transcrição das narrativas dos três vídeos do DVD *Torpedo*.

Etapa 2: reunido o material, procedeu-se à segunda etapa da pré-análise: uma anotação sintética cena por cena, plano por plano, da estrutura narrativa que compõe cada vídeo. Estabeleceu-se, assim, um roteiro de leitura e interpretação.

Exploração do material: é a fase mais longa, pois pode haver a necessidade de várias leituras de um mesmo material. Consistem em operações de codificação, enumeração, comparação e outros. Nessa fase é importante ter em mente que o dado não existe por si só, ele é construído a partir de um questionamento e através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos para identificar o que é relevante e elaborar categorias.

Tratamento dos resultados e a interpretação: momento em que os dados são tratados de forma a serem significativos e válidos. A partir desses dados, o pesquisador pode propor intervenções e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos. Os tipos de inferências alcançados, em contato com as questões de pesquisa e com o corpo teórico do trabalho, podem levar a descobertas inesperadas e a uma nova linha de ação em torno de novas dimensões teóricas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Descrição do material³⁸

O DVD *Torpedo* faz parte do kit de material do Projeto Escola sem Homofobia, que tem por objetivo a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero e do enfrentamento à homofobia, à lesbofobia e à transfobia nas escolas.

Três vídeos (histórias) compõem o DVD *Torpedo*, conforme tabelas abaixo:

Vídeo	TORPEDO
Tema central	Lesbianidade.
Sinopse	Por cima de uma animação de fotografias e textos (torpedos), ouve-se o diálogo ao telefone celular entre Ana Paula e Vanessa, após terem se deparado com toda a turma da escola vendo fotografias de ambas que sugerem um relacionamento afetivo-sexual. As duas garotas se questionam sobre como as pessoas irão reagir a isso e qual a atitude tomar. Durante maior parte da história, as cenas retratam o ponto de vista de Ana Paula e Vanessa, mas, no final, as imagens se desdobram em uma multiplicidade de olhares sobre elas, revelando as diversas reações das pessoas.
Personagem(ns) principal (is)	Ana Paula e Vanessa.
Contexto	Escola/ Banheiro, quadra de esporte e pátio da escola.
Duração	3'58"

Tabela 2: Informações sobre o vídeo Torpedo.

Vídeo	ENCONTRANDO BIANCA
Tema central	Travestilidade/transsexualidade
Sinopse	Narrativa ficcional em primeira pessoa e no tempo presente, com tom confessional qual diário íntimo, em que José Ricardo (Bianca) revela como descobriu sua identidade de gênero e a busca de respeito à sua condição de travesti. Acompanhamos, assim, a trajetória de Bianca no ambiente escolar, em que se mostram: sua tendência a se aproximar do universo das colegas e a se identificar com elas; a reação das/dos colegas na primeira vez em que foi para a escola com as unhas pintadas; a dificuldade em conseguir ser chamada pelo nome feminino que adotou; os problemas por não conseguir utilizar sem constrangimentos tanto o

³⁸ Essas informações fazem parte do “Guia de discussão e proposta de dinâmicas para trabalhar com o DVD”. Torpedo/Escola Sem Homofobia. s/n.

	banheiro feminino quanto o masculino; as ameaças e agressões, de um lado, e os poucos apoios do outro.
Personagem(ns) principal (is)	José Ricardo (Bianca)
Contexto	Escola/ Quadra de esporte, Sala de aula e pátio da escola.
Duração	3'41''

Tabela 3: Informações sobre o vídeo Encontrando Bianca.

Vídeo	PROBABILIDADE
Tema central	Bissexualidade
Sinopse	Animação com desenhos estáticos sobre os quais se ouve a narração em terceira pessoa da história de Leonardo, Mateus, Carla, Bia e Rafael. Recém-chegado a uma escola de outra cidade, que não a sua, Leonardo vai aos poucos conhecendo Mateus, Bia e outras/os colegas. Ele fica muito amigo de Mateus, cuja amizade rende comentários maliciosos na escola. Mateus lhe confia que é gay. A história se desenvolve mostrando os questionamentos que Leonardo se faz sobre sua própria sexualidade ao se interessar por Bia e, ao mesmo tempo, se sentir atraído por Rafael. Mas, afinal, por que o desejo não pode ir além das limitações impostas pela sociedade?
Personagem(ns) principal (is)	Leonardo, Mateus, Carla, Bia e Rafael
Contexto	Residência/Escola/Sala de aula, pátio da escola/Festa em uma residência
Duração	7'37''

Tabela 4: Informações sobre o vídeo Probabilidade.

7.2 Elementos da narrativa audiovisual: personagens, narrativas e intencionalidades

Para que possamos compreender melhor o desenvolvimento das histórias apresentadas nos audiovisuais, inicialmente serão apresentadas as transcrições de suas narrativas³⁹, assim como os planos dos filmes, na mesma sequência que surgem nos vídeos.

7.2.1 “Torpedo”

[música ao fundo/ suspense]

³⁹ Transcrições realizadas pelo autor.

Ana Paula aparece digitando uma mensagem em seu celular para Vanessa que a recebe em poucos instantes: “Me ligue urgente!”

Vanessa, que aparece participando da aula de Educação Física, lê a mensagem e liga em seguida para Ana Paula.

Vanessa: Oi, Aninha! Onde você tá?

Ana Paula: Van aconteceu uma coisa horrível! Alguém tirou umas fotos da gente na festa e colocou na internet!

Vanessa: Não acredito!

Ana Paula: E ainda por cima coloram uma foto na parede do corredor. Tá todo mundo vendo. Tô morrendo de vergonha! Vem correndo pro banheiro!

[imagens das fotografias]

[alunos visualizando as fotografias em um computador da escola]

Vanessa: Mas quem fez isso?

Ana Paula: Não importa! A gente tava tão feliz aquele dia! Foi tão legal!

[imagens das fotografias]

Ana Paula: Eu sei que eu gosto de você!

Vanessa: Eu também gosto muito de você!

Ana Paula: O que é que a gente faz agora?

Vanessa: Não sei! [pausa] Vamos enfrentar essa barra juntas?

Ana Paula: Vamos!

[o sinal toca]

Ana Paula e Vanessa caminham por corredores diferentes e são observadas pelos alunos.

[som: batidas do coração]

As duas vão se aproximando no pátio da escola, ao som de uma música envolvente.

[imagens de alunos são exibidas no vídeo, observando o comportamento de Ana Paula e Vanessa]

Ana Paula e Vanessa se abraçam fortemente.

Vanessa: Quer namorar comigo?

Ana Paula: Acho que a gente já tá namorando!

Vanessa aparece sorrindo.

O vídeo “Torpedo”, com duração de 3’58”, traz uma sequência de 116 planos. Observemos os planos do filme, na mesma sequência apresenta no material:



plano (1)



plano (2)



plano (3)



plano (4)



plano (5)



plano (6)



plano (7)



plano (8)



plano (9)



plano (10)



plano (11)



plano (12)



plano (13)



plano (14)



plano (15)



plano (16)



plano (17)



plano (18)



plano (19)



plano (20)



plano (21)



plano (22)



plano (23)



plano (24)



plano (25)



plano (26)



plano (27)



plano (28)



plano (29)



plano (30)



plano (31)



plano (32)



plano (33)



plano (34)



plano (35)



plano (36)



plano (37)



plano (38)



plano (39)



plano (40)



plano (41)



plano (42)



plano (43)



plano (44)



plano (45)



plano (46)



plano (47)



plano (48)



plano (49)



plano (50)



plano (51)



plano (52)



plano (53)



plano (54)



plano (55)



plano (56)



plano (57)



plano (58)



plano (59)



plano (60)



plano (61)



plano (62)



plano (63)



plano (64)



plano (65)



plano (66)



plano (67)



plano (68)



plano (69)



plano (70)



plano (71)



plano (72)



plano (73)



plano (74)



plano (75)



plano (76)



plano (77)



plano (78)



plano (79)



plano (80)



plano (81)



plano (82)



plano (83)



plano (84)



plano (85)



plano (86)



plano (87)



plano (88)



plano (89)



plano (90)



plano (91)



plano (92)



plano (93)



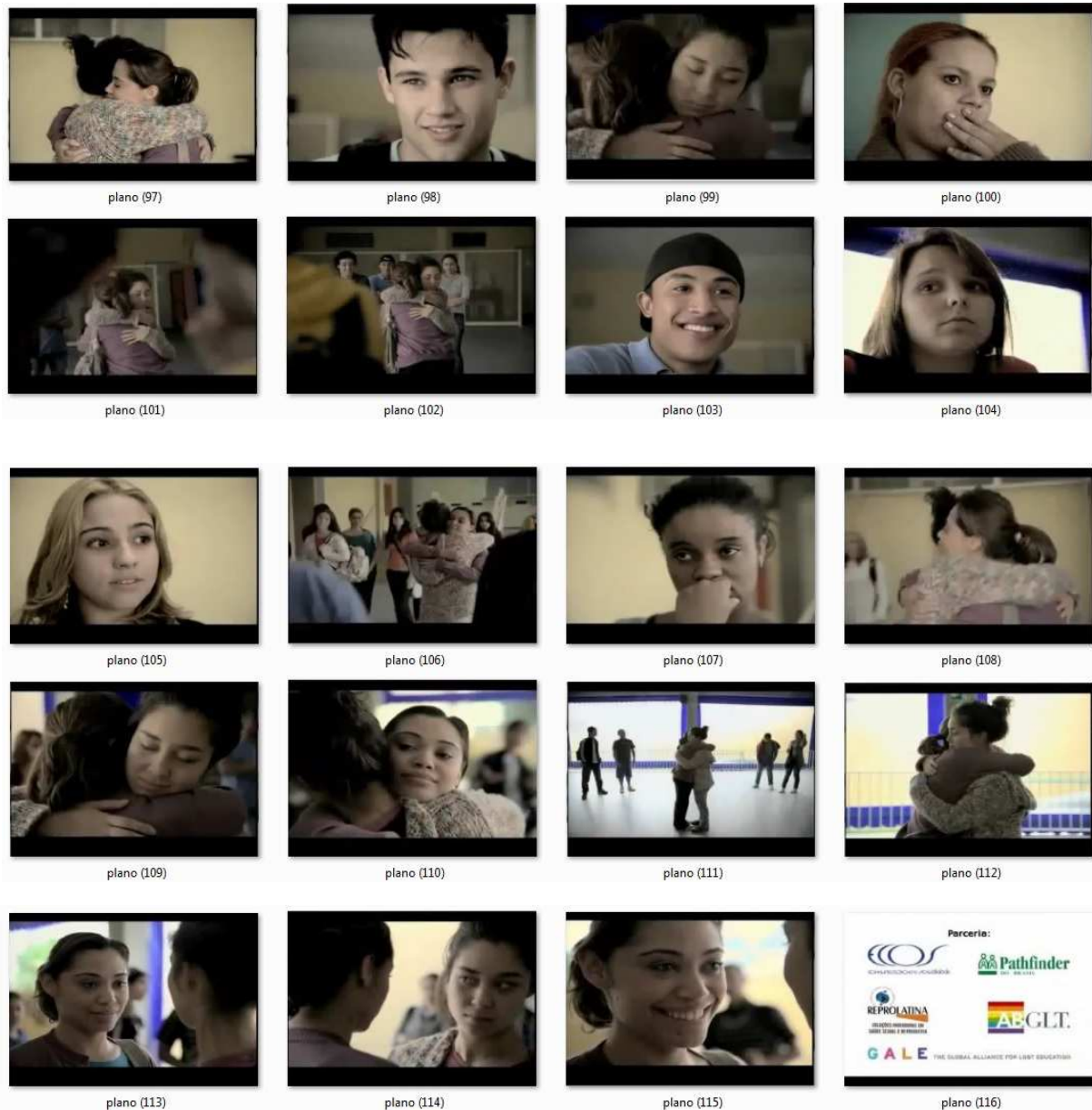
plano (94)



plano (95)



plano (96)



7.2.2 “Encontrando Bianca”

[música ao fundo]

[início da narração em primeira pessoa]

[na quadra esportiva da escola]

Quando nasci, meu pai e minha mãe me deram o nome de José Ricardo. É o nome de um grande jogador de futebol, artilheiro em um campeonato que eu não me lembro qual. O sonho do meu pai era que eu fosse jogador. Eu chutava bem, sabia driblar, mas era complicado... [risos e gargalhadas ao fundo], que quando eu errava um lance sempre sobrava uma piadinha a mais pra mim. [risos] [barulho ao fundo] Não tinha jeito!

Eu continuo gostando de futebol, mas hoje prefiro ficar na torcida, adoro assistir uma partida bem jogada. [pequena pausa] Eu me lembro do primeiro dia que fui à escola de unhas pintadas de vermelho, zoaram tanto comigo que não fui à escola no dia seguinte. Inventei para minha mãe que eu estava com gripe. Mas não tinha como! Aquelas roupas de meninos, aquele cabelo, não tinham nada haver comigo. Me sinto bem assim, como sou hoje. Sendo chamada pelo nome de minha atriz preferida [risos], Bianca!

[o sinal toca]

Quem me vê hoje, pode achar que tudo foi fácil, mas não foi, não. Sofri muito preconceito e demorou muito para as pessoas começarem a me aceitar. Meu pai e minha mãe ficaram sem falar comigo quase um ano, demorou um pouco, mas acabaram entendendo que eu me sentia mulher e que continuava sendo a filha deles.

[o sinal toca]

[na frente das portas dos banheiros masculino e feminino]

Sendo a Bianca, eu deveria usar o banheiro feminino, mas geralmente não me deixam. Por que não? Se eu me sinto mulher! Aliás, esse lance de banheiro já deveria estar superado!

[o sinal toca]

[na sala de aula]

Às vezes não me chamam de Bianca, apesar de saber que eu quero ser tratada assim. Me tratam pelo nome que está no diário de classe. Será que é tão complicado simplesmente anotar o outro nome ao lado do que está na chamada? Mas alguns professores e professoras já entenderam quem eu sou: Bianca!

Eu sou diferente da maioria, mas pensando bem, todo mundo é diferente de todo mundo. Cada um tem seu jeito, seus gostos, cada um tem uma maneira diferente de viver a vida.

Eu gosto de estudar e sou boa aluna. Fiquei só uma vez de recuperação, mas tem dias em que vir para escola é um castigo. Tem horas que eu fico com medo de ser agredida. Uma vez quase me bateram, diziam que gente como eu não deveria estar aqui. Às vezes eu acho que não vou conseguir acabar a escola. Eu quero me formar e poder trabalhar. Eu quero ser professora, mas como vou conseguir ensinar os outros se eu não estudar?

[o sinal toca]

[do lado de fora da sala de aula]

Tem muita gente que me apoia aqui na escola! Inclusive professores e professoras! E são essas pessoas que me ajudam ter a força de continuar estudando, de continuar vivendo a

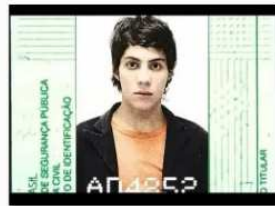
minha vida do jeito que eu quero. Respeitando e lutando para ser respeitada sendo quem eu sou: Bianca! É [suspiro], Bianca!

[Bianca aparece sorrindo]

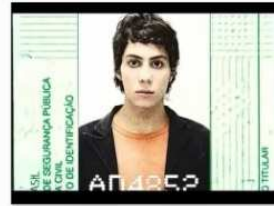
O vídeo “Encontrando Bianca”, com duração de 3’41”, traz uma sequência de 124 planos. Observemos os planos do filme, na mesma sequência apresentada no material:



plano (A01)



plano (A02)



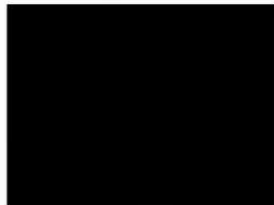
plano (A03)



plano (A04)



plano (A05)



plano (A06)



plano (A07)



plano (A08)



plano (A09)



plano (A10)



plano (A11)



plano (A12)



plano (A13)



plano (A14)



plano (A15)



plano (A16)



plano (A17)



plano (A18)



plano (A19)



plano (A20)



plano (A21)



plano (A22)



plano (A23)



plano (A24)



plano (A25)



plano (A26)



plano (A27)



plano (A28)



plano (A29)



plano (A30)



plano (A31)



plano (A32)



plano (A33)



plano (A34)



plano (A35)



plano (A36)



plano (A37)



plano (A38)



plano (A39)



plano (A40)



plano (A41)



plano (A42)



plano (A43)



plano (A44)



plano (A45)



plano (A46)



plano (A47)



plano (A48)



plano (A49)



plano (A50)



plano (A51)



plano (A52)



plano (A53)



plano (A54)



plano (A55)



plano (A56)



plano (A57)



plano (A58)



plano (A59)



plano (A60)



plano (A61)



plano (A62)



plano (A63)



plano (A64)



plano (A65)



plano (A66)



plano (A67)



plano (A68)



plano (A69)



plano (A70)



plano (A71)



plano (A72)



plano (A73)



plano (A74)



plano (A75)



plano (A76)



plano (A77)



plano (A78)



plano (A79)



plano (A80)



plano (A81)



plano (A82)



plano (A83)



plano (A84)



plano (A85)



plano (A86)



plano (A87)



plano (A88)



plano (A89)



plano (A90)



plano (A91)



plano (A92)



plano (A93)



plano (A94)



plano (A95)



plano (A96)



plano (A97)



plano (A98)



plano (A99)



plano (A100)



plano (A101)



plano (A102)



plano (A103)



plano (A104)



plano (A105)



plano (A106)



plano (A107)



plano (A108)



plano (A109)



plano (A110)



plano (A111)



plano (A112)



plano (A113)



plano (A114)



plano (A115)



plano (A116)



plano (A117)



plano (A118)



plano (A119)



plano (A120)



7.2.3 “Probabilidade”

[música ao fundo]

[início da narração em terceira pessoa]

[no quarto de Leonardo]

Este é Leonardo e este é seu quarto, pelo menos por enquanto. Pois Leonardo precisa se mudar. Ele sempre morou na mesma casa, e de repente vai ter que ir para outra cidade. Dentro dessas caixas Leonardo está guardando suas coisas mais preciosas: seus discos, livros, fotos... mas a única coisa que ele realmente quer levar, não pode ser guardada numa caixa.

Leonardo precisa se separar de Carla e isso o deixa muito triste. Ele nunca tinha ficado com uma garota antes e, agora que eles se encontraram, ele precisa ir para longe.

[música ao fundo]

[no carro com seus pais]

Leonardo tem medo de nunca mais gostar de alguém como gosta de Carla. Ele também tem medo de não conseguir encontrar novos amigos e não sabe nada sobre a escola em que irá estudar.

[na escola]

Quando o diretor da escola apresentou Leonardo para a sua nova turma, ele ficou envergonhado. Os alunos estavam fazendo um trabalho em grupo e não pareciam interessados em saber quem ele era. Ainda bem que apareceu Mateus.

[música ao fundo]

Mateus foi muito legal com Leonardo e o chamou para entrar no seu grupo. Mateus apresentou Leonardo aos seus amigos. Quanto mais Leonardo conhecia Mateus, mais gostava dele. Os dois foram descobrindo que tinham diversas coisas em comum e, o que parecia incrível, Mateus também colecionava discos de vinil.

[no quarto de Mateus ou de Leonardo]

Enquanto Leonardo contava para o novo amigo sobre sua antiga escola e as coisas que tinha feito, Mateus apresentava para Leonardo sua nova cidade e, felizmente, Mateus conhecia muitos lugares e pessoas legais.

[na escola]

Um dia, Leonardo estava andando na escola com Mateus e alguns garotos começaram a apontar para eles e rir.

[ouve-se gargalhadas ao fundo]

Os garotos gritavam e ridicularizavam os dois, chamando-os de “namoradinhos”.

[ouve-se gargalhadas ao fundo]

Leonardo pensou em reagir, mas Mateus o impediu.

Depois Mateus contou para Leonardo uma coisa que nunca tinha tido coragem de dizer para nenhum outro amigo. Mateus contou que era gay.

A princípio Leonardo ficou chocado com a revelação de Mateus. Por que Mateus tinha demorado tanto para contar? Afinal, eles não eram amigos?

Depois Leonardo lembrou dos garotos no corredor, seus dedos apontados e entendeu os motivos de Mateus. Entendeu os motivos do amigo, percebeu que o amigo confiava nele. Leonardo teve vontade de fazer mais perguntas, mas ficou com vergonha. Acabou agindo como se nada tivesse acontecido e os dois continuaram tão amigos quanto antes.

Um dia, durante o recreio, Mateus convidou os colegas para a festa de despedida de um primo. Leonardo gostou da ideia, pois ainda não tinha ido a nenhuma festa desde que se mudara.

[na festa]

[música mais agitada]

Quando Leonardo chegou à festa, ficou um pouco tímido, pois não conhecia ninguém além de Mateus. Mas logo Mateus apresentou Leonardo para seu primo Rafael. Mateus contou para Leonardo que Rafael também iria mudar de cidade e que estava triste por deixar a escola e os amigos. Leonardo achou engraçado quando se viu dando conselhos para Rafael. Rafael achou legal conhecer alguém que tinha acabado de passar por uma situação como a sua. Vendo como Leonardo já tinha feito amigos e estava gostando de sua nova cidade, Rafael se sentiu mais confiante com a mudança e pela primeira vez pensou que coisas boas também poderiam surgir. Que iria conhecer pessoas e lugares diferentes.

O fato é que os dois conversaram a noite inteira e gostaram muito um do outro. No fim da noite, Leonardo ficou triste pensando que, no dia seguinte, Rafael iria se mudar. E quando foram se despedir, Leonardo sentiu uma coisa que nem ele mesmo esperava. Depois de um longo abraço, ele teve vontade de beijar Rafael. Leonardo saiu da festa muito confuso.

[música ao fundo]

[Leonardo aparece deitado em sua cama, no seu quarto]

[ouve-se o barulho do ponteiro do relógio]

Nessa noite, Leonardo não conseguiu dormir tamanha sua surpresa. Será que ele era gay?

Nunca tinha sentido vontade de ficar com um menino antes, mas tinha gostado de Rafael e inegavelmente sentiu atração por ele. Mas e Carla? Ele também tinha sentido a mesma coisa por ela. O que será que estava acontecendo?

[na escola]

[o sinal toca]

No dia seguinte, Leonardo mal conseguia prestar atenção à aula de matemática, pois estava cheio de dúvidas. Será que Mateus poderia ajudá-lo?

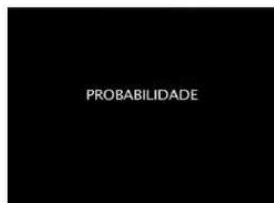
Leonardo olhou para o lado e viu Bia, que também estava olhando para ele. Fazia tempo que os dois estavam numa troca de olhares animadora. Leonardo teve certeza que se tivesse oportunidade, também ficaria com Bia.

E foi copiando a lição de probabilidade que Leonardo teve um estalo! Por que precisaria decidir entre ficar só com garotas ou só com garotos, se ele se interessava pelos dois? E ele não era de se interessar por qualquer um. Pelo contrário, era difícil ele querer ficar com alguém, mas quando ele gostava, não importava se era garoto ou garota. E gostando dos dois, a probabilidade de encontrar alguém por quem sentisse atração era quase cinquenta por cento maior. Tinha duas vezes mais chances de encontrar alguém.

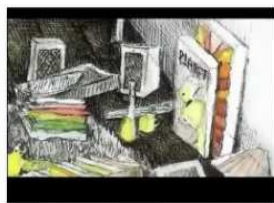
[música ao fundo]

Leonardo sabia que não seria aceito por todos. Que, assim como Mateus, teria que lidar com o preconceito, mas também tinha certeza de que valia a pena enfrentar essas dificuldades para ficar do lado das pessoas de quem gostasse, e esperava ainda ter a chance de conhecer muitas pessoas especiais.

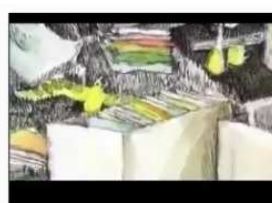
O vídeo “Probabilidade”, com duração de 7’37”, traz uma sequência de 192 planos. Observemos os planos do filme, na mesma sequência apresentada no material:



plano (B01)



plano (B02)



plano (B03)



plano (B04)



plano (B05)



plano (B06)



plano (B07)



plano (B08)



plano (B09)



plano (B10)



plano (B11)



plano (B12)



plano (B13)



plano (B14)



plano (B15)



plano (B16)



plano (B17)



plano (B18)



plano (B19)



plano (B20)



plano (B21)



plano (B22)



plano (B23)



plano (B24)



plano (B25)



plano (B26)



plano (B27)



plano (B28)



plano (B29)



plano (B30)



plano (B31)



plano (B32)



plano (B33)



plano (B34)



plano (B35)



plano (B36)



plano (B37)



plano (B38)



plano (B39)



plano (B40)



plano (B41)



plano (B42)



plano (B43)



plano (B44)



plano (B45)



plano (B46)



plano (B47)



plano (B48)



plano (B49)



plano (B50)



plano (B51)



plano (B52)



plano (B53)



plano (B54)



plano (B55)



plano (B56)



plano (B57)



plano (B58)



plano (B59)



plano (B60)



plano (B61)



plano (B62)



plano (B63)



plano (B64)



plano (B65)



plano (B66)



plano (B67)



plano (B68)



plano (B69)



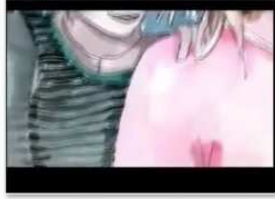
plano (B70)



plano (B71)



plano (B72)



plano (B73)



plano (B74)



plano (B75)



plano (B76)



plano (B77)



plano (B78)



plano (B79)



plano (B80)



plano (B81)



plano (B82)



plano (B83)



plano (B84)



plano (B85)



plano (B86)



plano (B87)



plano (B88)



plano (B89)



plano (B90)



plano (B91)



plano (B92)



plano (B93)



plano (B94)



plano (B95)



plano (B96)



plano (B97)



plano (B98)



plano (B99)



plano (B100)



plano (B101)



plano (B102)



plano (B103)



plano (B104)



plano (B105)



plano (B106)



plano (B107)



plano (B108)



plano (B109)



plano (B110)



plano (B111)



plano (B112)



plano (B113)



plano (B114)



plano (B115)



plano (B116)



plano (B117)



plano (B118)



plano (B119)



plano (B120)



plano (B121)



plano (B122)



plano (B123)



plano (B124)



plano (B125)



plano (B126)



plano (B127)



plano (B128)



plano (B129)



plano (B130)



plano (B131)



plano (B132)



plano (B133)



plano (B134)



plano (B135)



plano (B136)



plano (B137)



plano (B138)



plano (B139)



plano (B140)



plano (B141)



plano (B142)



plano (B143)



plano (B144)



plano (B145)



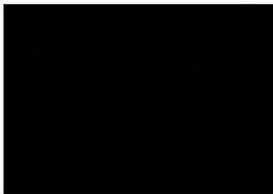
plano (B146)



plano (B147)



plano (B148)



plano (B149)



plano (B150)



plano (B151)



plano (B152)



plano (B153)



plano (B154)



plano (B155)



plano (B156)



plano (B157)



plano (B158)



plano (B159)



plano (B160)



plano (B161)



plano (B162)



plano (B163)



plano (B164)



plano (B165)



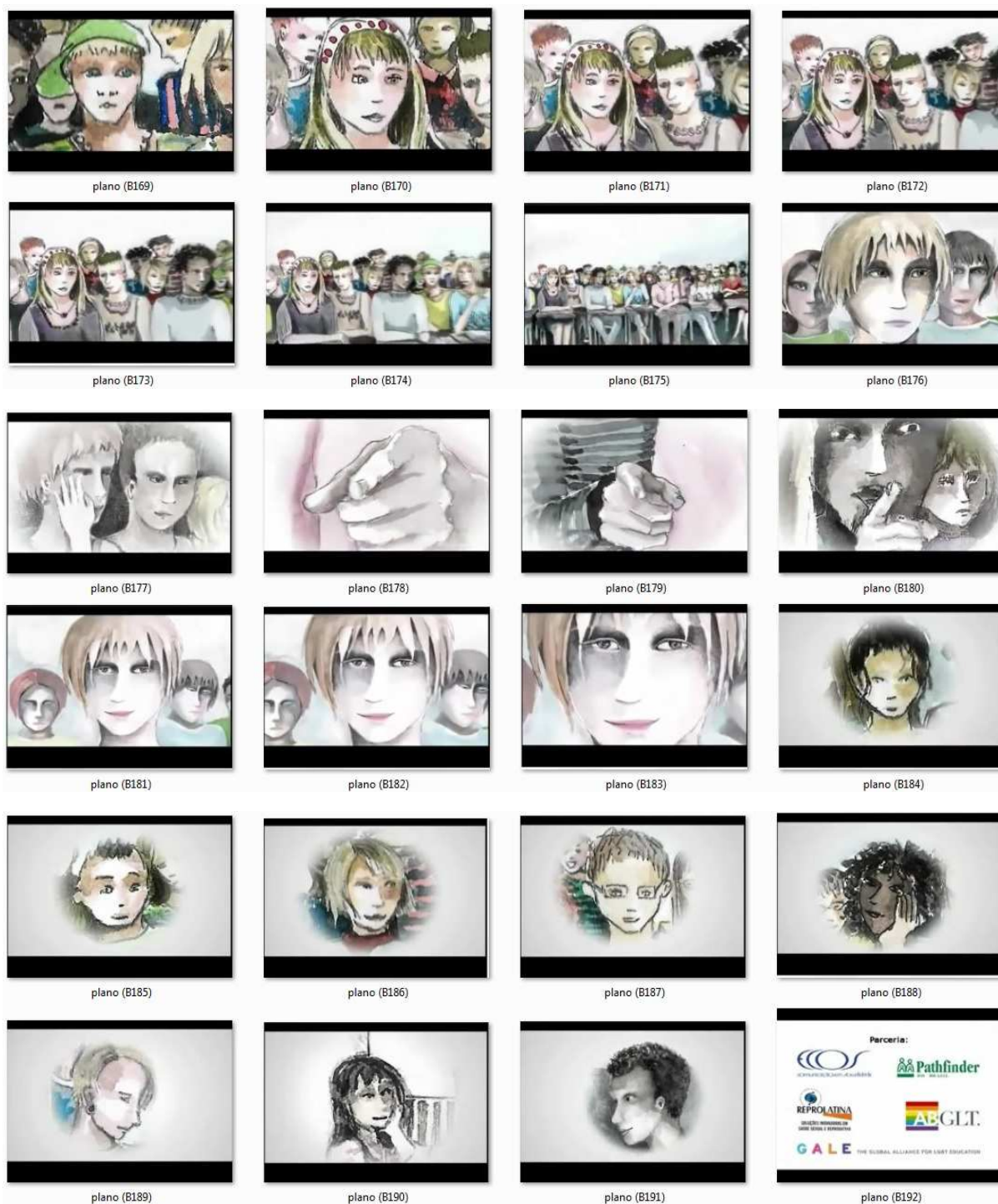
plano (B166)



plano (B167)



plano (B168)



7.3 Categorias temáticas: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia

Percebemos que os vídeos “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade” apresentam pontos relevantes a serem observados em sua narrativa. Com base nas unidades temáticas, foi possível uma educação do olhar da sexualidade, um aprender a olhar, compreender, interpretar e analisar sua trama.

Assim, destacam-se duas categorias temáticas e suas intencionalidades presentes nos vídeos “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”:

TEMA 01: Sexismo e heteronormatividade na escola e na família

No vídeo “Torpedo”, logo que Ana Paula envia a mensagem, Vanessa a recebe e é possível observar detalhadamente (planos 11, 12 e 13) as relações de gênero na Educação Física escolar, em que ela (Vanessa) estava participando de uma aula sem a presença de meninos, só de meninas. Já no vídeo “Encontrando Bianca” é mostrado o inverso: não há presença de meninas, só de meninos na atividade física. Essas abordagens ainda são frequentes nas aulas de Educação Física, conforme nos apresentam Abreu (1995), Altmann (1998), Souza e Altmann (1999) e Dornelles (2007; 2011).

Altmann (1998) afirma que há uma grande evidência de que o esporte é uma atividade predominantemente masculina, não promovendo a superação das relações desiguais de gênero por parte dos educadores em uma aula que poderia proporcionar isso aos alunos. Para a autora (1998, p. 103), separar meninos e meninas nas aulas é “tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furta-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos e separados”.

Na imagem do plano (11), as alunas estão apenas tocando a bola alternadamente uma para outra. Com isso, a ação expressa no vídeo é reforçar que elas são/estão excluídas de outras atividades por serem fracas, meigas e delicadas. Nos planos do vídeo “Encontrando Bianca” (A07, A08, A09, A10, A11, A13, A14, A16, A17, A20, A23, A24, A25 e A26) os meninos aparecem jogando futebol, mostrando a força e garra, principalmente em um jogo que é social e culturalmente, ainda confirmado, uma modalidade masculina. Isso acaba corroborando exatamente com o que nos afirma Gonçalves (1999, p. 203):

[...] Nas atitudes sexistas comuns em escolas, por exemplo, estão aquelas que ridicularizam expressões de emoção nos garotos ou de rebeldia nas garotas. Ambos estão fora dos padrões estabelecidos nos quais prevalece a tese de que rebeldia e agressividade são atributos masculinos, e afetividade e emotividade, femininos.

Por se tratar de um vídeo educativo, os fragmentos dos materiais em ambos os vídeos não deveriam reforçar essa segmentação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Para Dornelles (2011, p. 27) essa forma de ser menino e de ser menina (no caso, apresentado

nos planos 11, 12, 13, A13, A14, A17, A23, A24, A25 e A26) “produz hierarquias e desigualdades”. Uma observação também evidente na prática esportiva dos meninos no vídeo “Encontrando Bianca” é que os mesmos não fazem uso de uniformes adequados para tais práticas, podendo reforçar e colaborar com o descompromisso dos alunos nas aulas de Educação Física no uso de tais vestimentas.

No vídeo “Torpedo” pode haver uma afirmação quanto aos estereótipos e/ou reforço à heteronormatividade, além é claro da violência (*bullying*) sofrida por elas (Vanessa e Ana Paula) na exposição das imagens sem autorização. Entretanto, duas são as possibilidades de análise quanto às fotografias apresentadas no vídeo (planos 28, 29, 30, 31, 32, 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46): elas revelam a orientação sexual de Ana Paula e Vanessa – fato muito afirmativo no material. Duas também são as possibilidades de recepção: a primeira é de um material educativo afirmar ou querer nos transmitir uma verdade a partir de estereótipos (imagens expressas na fotografia) quanto à orientação sexual.

Todo diálogo na história se dá por conta de uma conversa entre Ana Paula e Vanessa pelo celular sobre as imagens divulgadas na escola. Quando Ana Paula digita “*Me ligue urgente!*” para Vanessa, nos dá uma ideia de algo preocupante, uma atenção especial que se deve dar com a mensagem recebida. Essa ação é um fato confirmado quando Vanessa, logo após receber o torpedo, liga para Ana Paula:

Vanessa: Oi, Aninha! Onde você tá?

Ana Paula: Van aconteceu uma coisa horrível! Alguém tirou umas fotos da gente na festa e colocou na internet!

Vanessa: Não acredito!

Ana Paula: E ainda por cima coloram uma foto na parede do corredor. Tá todo mundo vendo. Tô morrendo de vergonha! Vem correndo pro banheiro!⁴⁰

Se fizéssemos o mesmo exercício apresentado por Pamplona (2012) em sua Dissertação, de assistirmos ao vídeo “Torpedo” sem áudio, as imagens por si só não revelam a atração afetivo-sexual entre Ana Paula e Vanessa. Entretanto, toda atenção se dá a essas imagens e aos diálogos trocados entre elas no vídeo, que afirmam assumir sua lesbianidade.

Nas fotografias (planos 28, 29, 30, 31 e 32) a autora descreve minuciosamente as imagens:

Na primeira foto Vanessa está diante de Aninha, estão próximas, Vanessa está com o braço estendido para o lado e não em direção a suposta

⁴⁰ Transcrição do autor.

namorada. Na segunda fotografia estão mais diretamente frente a frente, cada uma apoia uma das mãos no próprio corpo (utilizando um recurso de espelhamento) e se olham, indicando que estão conversando. Na terceira fotografia Vanessa está com a mão direita na cintura de Aninha, a imagem não é precisa em se perceber se de fato há o toque da mão na cintura, e Aninha segura o braço que supostamente está em sua cintura, sugerindo inclusive umas demarcações de limites do corpo, como se sua mão estivesse indicando certa restrição ao suposto toque íntimo de Vanessa. Na quarta imagem Vanessa está de frente com a cabeça inclinada para o lado, olhando Aninha que está com o corpo bem próximo, trocam olhares e as mãos estão levemente encostadas, e não de mãos dadas. A quinta imagem é um abraço em que é mostrado apenas o rosto de Aninha, de olhos fechados, o que constrói um possível entendimento de que está apreciando o contato, mas também pode ser compreendido como um mero abraço de despedida entre amigas íntimas, que se gostam ou que estejam confortando uma à outra num momento difícil. Por exemplo, poderia ser um abraço caloroso em que Aninha se sente reconfortada, amparada, acolhida, diante do apoio recebido frente a uma situação problemática, que a faz fechar os olhos, como um descanso ao receber o acolhimento da amiga (PAMPLONA, 2012, p. 66).

É interessante observamos que, além desses detalhes, a imagem (plano 42) nos afirma que Ana Paula e Vanessa posam para foto, um suposto olhar para a objetiva da máquina⁴¹, o que negaria qualquer proximidade ao espanto das meninas em relação à orientação sexual e sim talvez pela exposição das imagens, sem autorização. Isso por si só já nos demandaria pensarmos sobre as questões de violências tão explícitas no ambiente escolar e que são reforçadas no material.

Nesse sentido, o vídeo “Torpedo” acaba reforçando a ideia dos estereótipos como desencadeador de uma possível lesbianidade. Ou seja, o fato delas estarem juntas nas fotografias não indica a orientação sexual delas.

Mott (2003, p.15-16), ao apresentar os tipos de homossexuais, faz um lembrete muito importante:

[...] a aparência externa não traduz necessariamente as fantasias e práticas sexuais individuais, pois há efeminados que não são gays, e machões que na cama viram “fobonecas”. Há muitos estilos de vida, várias formas de viver suas preferências sexuais. Todos têm direito de viver como querem, desde que respeitem a liberdade alheia. Temos que aprender a conviver com a diversidade, aceitar o pluralismo, respeitar o diferente. Cada qual se assume quando e o quanto quiser. Em questão de sexualidade não há receita única, nada é completamente certo ou errado. O único limite à nossa liberdade sexual é a liberdade alheia. Cada qual na sua e todo mundo numa boa.

⁴¹ Também conhecida como lente fotográfica, lente de câmera ou objetiva fotográfica.

Embora Mott faça referência aos gays, tais observações são importantes para quaisquer pessoas. Não podemos julgá-las por sua aparência ou estereótipos, como foi dada tanta importância às fotografias no vídeo.

Por outro lado, para Louro (2009), uma segunda percepção nos é dada se observarmos a existência na intersecção entre heterossexualidade e gênero. Para a autora, “temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados, talvez mesmo, muito frequentemente, se mostrem confundidos” (LOURO, 2009, p. 91). Ao afirmar essa intersecção, a autora nos diz que as questões de gênero acabam tendo mais efeito. Lembrando-nos do quanto é comum “atribuir a um homem homossexual a qualificação de ‘mulherzinha’ ou supor que uma mulher lésbica seja uma mulher-macho” (LOURO, 2009, p. 91). Em nossa cultura, a heteronormatividade se dá de forma muito mais intensa e/ou mais visível em relação ao gênero masculino.

Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se construir de forma mais invisível. Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de “abrir o coração” para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A “camaradagem” masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só quanto às áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que é visto como adequado) (LOURO, 2009, p. 91).

As mãos dadas, o abraço e até mesmo as trocas de olhares apresentadas por Ana Paula e Vanessa no vídeo são o que Louro (2009) afirma ser práticas comuns do gênero feminino em nossa sociedade. Isso, de certa forma, não justifica tamanha importância que se deu as imagens das fotografias apresentadas no vídeo, pois não é por estarem próximas em uma fotografia que se pode afirmar que as duas são lésbicas, como o fizeram. O fato é que tal destaque a essas imagens reforçam os estereótipos das meninas e são utilizadas exclusivamente para determinar a orientação sexual delas (justificativa dada também para que elas se assumissem na escola) e não de nos alertar quanto ao poder heteronormativo ainda

presente em nossa sociedade, principalmente em relação a maior invisibilidade da homossexualidade feminina.

Chamamos atenção, também, principalmente para o plano 32, quando Ana Paula e Vanessa são fotografadas se abraçando. Embora não muito evidente num primeiro olhar, a palavra que aparece no vidro atrás das meninas é “chapéu” – palavra confirmada com o uso de um espelho, já que a mesma é projetada invertida aos nossos olhos.

Em consulta ao dicionário de símbolos (CHEVALIER; CHEERBRANT, 2009) a palavra chapéu parece desempenhar o mesmo papel que a coroa, signo de poder, da soberania. Esse poder, mesmo atrelado à coroa, nos leva a figura do homem como autoridade máxima, o que determinaria novamente assumir um posicionamento heteronormativo. Por outro lado, “‘usar o chapéu’ significa, em francês coloquial [*porter le chapeau*], assumir uma responsabilidade, mesmo por uma ação que não se tenha cometido” (CHEVALIER e CHEERBRANT, 2009, p. 232). O destaque à palavra nessa imagem (plano 32) supostamente revelaria então toda responsabilidade que Ana Paula e Vanessa teriam que assumir com a exposição das fotos, já que o destaque a essas fotos é tão afirmativo no vídeo?

Sobre as questões de violências (*bullying*), evidentes no vídeo “Torpedo”, o mesmo também é apresentado em “Encontrando Bianca”, a começar quando Bianca narra a sua relação inicial com seus pais:

Quem me vê hoje, pode achar que tudo foi fácil, mas não foi, não. Sofri muito preconceito e demorou muito para as pessoas começarem a me aceitar. Meu pai e minha mãe ficaram sem falar comigo quase um ano, demorou um pouco, mas acabaram entendendo que eu me sentia mulher e que continuava sendo a filha deles⁴².

Peres (2005, p. 192), em sua Tese *Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania*, apresenta, a partir de observações etnográficas e entrevistas junto às travestis brasileiras militantes, que nas cartografias das histórias de vida das travestis “as negativas de aceitação por parte dos familiares e amigos, que reprimem a expressão genuína de seus desejos, impondo modelos de como se comportarem socialmente” são um período de confusão para sua própria identidade.

Para o autor, “seguindo as exclusões familiares, as opressões seguem presentes nas relações que as mesmas estabelecem com a comunidade, **a escola**, com os serviços de saúde e outros seguimentos sociais” (PERES, 2005, p. 192, grifo nosso). Esse fato fica evidente nos

⁴² Transcrição do autor.

planos dos vídeos “Encontrando Bianca” (A96, A97, A98, A101, A102, A106 e A107), nos quais um garoto faz gestos e provocações contra Bianca.

Se observamos as passagens dos planos nessas sequências (A96 ao A107), em nenhum momento há a interlocução da professora, que está em sala, nem dos colegas que estão sentados nas outras carteiras ao seu lado.

Para Peres (2005, p. 193),

na relação que estabelecem com a escola, as cartografias sugerem a presença de discriminações que são experimentadas nas relações com os colegas, funcionários e professores, os quais, ao invés de problematizar a estigmatização, reificam, na prática, os indivíduos com ações de exclusão. Nos relatos realizados por nossas colaboradoras, muitas cenas aparecem como norteadoras dessas ações, culminando em expulsões ou em abandono da escola, por não suportarem as intensidades das discriminações e preconceitos que as impedem de exercitar o direito fundamental de suas singularidades.

Essa ação de violência sofrida por Bianca no vídeo, se analisada, é evidenciada pelo mesmo garoto que na aula de educação física marca o gol (planos A25 e A26). Ou seja, novamente reforça o estereótipo de masculinidade. “Essa forma de significar a masculinidade se insere na própria história das relações de gênero, na trilha da qual a figura masculina foi sendo engendrada através dos atributos da força, da virilidade e também poder” (FELICÍSSIMO, 2014, p. 185).

Essa mesma masculinidade é evidente na narração inicial de Bianca, ao afirmar que, quando nasceu, os seus pais lhe deram o nome de José Ricardo. Esse nome foi inspirado em um grande jogador de futebol, artilheiro de um campeonato na época de seu nascimento. E afirma: “o sonho do meu pai, era que eu fosse jogador de futebol”. Conforme Felicíssimo (2014, p. 184), só nesse ato “evidencia-se a expectativa do pai em relação ao filho: [...] O sujeito se torna, então, mobilizado pelo dever-fazer (prescrição), ou seja, dever-jogar futebol, esporte tipicamente masculino, enquadrando-se na perspectiva heteronormativa”.

Entretanto, Bianca afirma em sua narração que gostava de jogar futebol, mas explicita a violência simbólica sofrida pelos demais colegas: “Eu chutava bem, sabia driblar, mas era complicado... [risos e gargalhadas ao fundo], que **quando eu errava um lance sempre sobrava uma piadinha a mais pra mim**” (grifo nosso). Por conta dessas atitudes, e estando certos de que nessas aulas um professor estava presente, mas que provavelmente fazia de conta que nada estava acontecendo, o vídeo retrata exatamente a posição de Bianca que, mesmo continuar gostando de futebol, prefere hoje ficar na torcida, embora não haja problema algum que as meninas pudessem jogar futebol com os meninos.

Na mesma perspectiva heteronormativa imposta à partida de futebol, Finco (2003), afirma que as brincadeiras que culturalmente se manifestam às questões de gênero, são determinadas como sendo de meninos e de meninas. No vídeo, podemos observar o mesmo enquadramento no comportamento apresentado por Bianca e suas amigas na arquibancada. As mesmas aparecem o tempo todo com as pernas cruzadas (planos A12, A15, A18 e A19), o que nos possibilita pensarmos nessa mesma relação heteronormativa quanto aos papéis e comportamentos pré-determinados que meninos e meninas são educados. Um exemplo disso é que meninas devem sempre sentar com as pernas fechadas.

Entretanto, é possível observar que essa transfobia – aversão às travestis, transexuais e transgêneros – ganha espaço no ambiente escolar vivido por Bianca, evidente também na sua narração: “Tem horas que eu fico com medo de ser agredida. Uma vez quase me bateram, diziam que gente como eu não deveria estar aqui”. Isso nos possibilita pensarmos como tem se dado essa prática em nossas escolas.

Já no vídeo “Probabilidade”, há duas passagens marcadas pela violência no ambiente escolar: por um lado, a homofobia presente nos planos B67 ao B83 sobre a suposta relação homossexual entre Leonardo e Mateus, em que os garotos da escola “gritavam e ridicularizavam os dois, chamando-os de ‘namoradinhos’”, conforme nos é narrada à história em terceira pessoa. Fica evidente que o vídeo retrata o olhar malicioso e preconceituoso das pessoas (no caso os alunos da escola) sob a relação de amizade entre dois amigos (Leonardo e Mateus) que estão sempre juntos. Para Felicíssimo (2014, p. 208) as “figuras *zombar, apontar e ridicularizar* constituem o percurso temático-figurativo da hostilidade escolar (homofobia)”.

Num segundo momento, a homofobia, aqui representada pela ação confusão-surpresa, se dá pelo próprio protagonista do vídeo, Leonardo, que, sentindo uma atração afetivo-sexual por Rafael, primo de Mateus, não consegue dormir depois de voltar para casa depois da festa (planos B137, B138, B139, B140, B141, B142 e B143), pois acha que pode ser gay, fato comprovado pelo narrador da história. Além disso, na passagem do vídeo, quando Leonardo, na aula de matemática, confirma sua atração afetivo-sexual por meninos e meninas (bissexualidade), o narrador afirma que o menino “sabia que não seria aceito por todos. Que assim como Mateus, teria que lidar com o preconceito [...]”, e nesse instante é apresentada algumas das imagens de quando os garotos da escola diziam que Leonardo e Mateus eram namoradinhos (planos B177, B178, B179 e B180), afirmando, assim como na homofobia, uma aversão aos bissexuais, que aqui denominamos de bifobia⁴³.

⁴³ Segundo Seffner (2003, p. 155) “A literatura em língua inglesa existente sobre o tema da bissexualidade refere-se por vezes ao termo bifobia para designar a hostilidade que podem sofrer os indivíduos bissexuais, tanto

Em sua Tese, *Derivas da masculinidade*: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual, Seffner (2003) apresenta as identidades vinculadas às representações da masculinidade bissexual a partir de material coletado no período de 1995 a 2000, que, juntamente com a base teórica de sua pesquisa, é trazido ao campo da educação possibilitando reflexões sobre a identidade e representações, consideradas como estratégias de uma pedagogia posta em ação, chamadas pelo autor de pedagogias da sexualidade.

Seffner (2003) afirma o quanto a bissexualidade pode ser ainda considerada um problema maior, principalmente quando atrelada ao modelo hegemônico de masculinidade presente em nossa sociedade.

Uma atitude sempre bem marcada por parte da maioria dos informantes homens bissexuais é a crítica à homossexualidade masculina, entendida como característica de bichas loucas, afeminados, homens fracos, pré-travestis etc. Considerando-se serem a bissexualidade e a homossexualidade modos de vivenciar o masculino excluídos do modelo da masculinidade hegemônica, chama a atenção essa violência verbal contra os homossexuais. As diferenças que existem entre homens homossexuais e homens bissexuais parecem pequenas se tomamos estas duas modalidades como excluídas do modelo hegemônico, sofrendo então por não poderem desfrutar dos “privilégios heterossexuais”. Entretanto, essa fronteira de relação parece constituir, para os homens bissexuais, um problema maior do que as grandes diferenças que possam vir a existir entre eles e os homens exclusivamente heterossexuais (SEFFNER, 2003, p. 128).

O autor ainda afirma que “[...] os homens bissexuais são promíscuos, ou tendentes à promiscuidade, em razão do aumento das possibilidades de relação sexual” (2003, p. 157). Felicíssimo (2014) destaca que esta imagem de promiscuidade é contra-argumentada no vídeo “Probabilidade” a partir do discurso do próprio narrador quando diz: “E ele não era de se interessar por qualquer um, pelo contrário, era difícil ele querer ficar com alguém”.

Quanto à lesbofobia – “soma de discriminações que se manifestam conjuntamente: a discriminação por ser mulher e a discriminação por orientação sexual” (CAVALEIRO, 2014, n.p.) –, podemos observar no vídeo “Torpedo” que não há um trabalho de conscientização a esse tipo de preconceito. Louro (2007, p. 29) nos afirma que “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”, que são muito evidentes nos rostos dos alunos ao visualizarem as imagens (planos 34, 35, 36, 37 e 39), assim como quando Ana Paula está caminhando pelo corredor (planos 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79 e 80).

de parte dos heterossexuais quanto dos homossexuais, entendidos aqui tanto gays quanto lésbicas. O termo bifobia encontra correspondência com homofobia, designação já corrente para falar da aversão aos homossexuais ou à homossexualidade”.

Assim, Ana Paula e Vanessa passam por uma situação, que envolve o desprezo e a ridicularização, bastante comum e infelizmente muito evidente nas escolas.

[...] os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, pois são precisamente eles que servem para circunscrever os contornos daqueles tidos como “normais”. O limite do “pensável”, no campo dos gêneros e da sexualidade, ficam assim circunscrito aos contornos dessa sequência “normal”. Como a lógica é binária, há que admitir a existência de um polo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser tolerado como desviante ou diferente – contudo, é insuportável pensar em múltiplas sexualidades (LOURO, 2009, p. 92).

Ana Paula e Vanessa, além de assumirem esse grupo minoritário, sofrem diante da reação dos alunos – claramente exposta nos planos 68, 69, 71, 72, 73, 79, 80, 100, 104, 105 e 107 –, que se portam como se a homossexualidade fosse contagiosa, criando-se “uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade” (LOURO, 2007, p. 29).

Em sua Tese *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*, Cavaleiro (2009, p. 9) procurou compreender o papel das relações de gênero e da sexualidade “na edificação concreta e simbólica do cotidiano da escola para indagar [...] como as feminilidades homossexuais são vividas, produzidas, mantidas e reproduzidas por garotas, entre 16 e 17 anos, que se consideram lésbicas, homossexuais ou bissexuais” em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de São Paulo. A autora também afirma que, na escola,

o gênero, ao invés de compreendido enquanto condição social pela qual somos identificados/as como homem ou mulher, reveste-se de penalizantes insistências de que formas de masculinidades e feminilidades devem ser estabelecidas como rigorosamente opostas e as identidades – a sexualidade e as experiências sexuais que também as conformam, dentre estas a sexualidade não heterossexual –, parecem, “a priori”, um assunto privado e de pouca importância, que compõe a intimidade e está distante das políticas públicas (CAVALEIRO, 2009, p.17-18).

Com base em sua Tese, pode-se observar que a autora examinou os modos pelos quais as garotas “elaboram suas experiências, como vivenciam as interações, a sociabilidade e como constroem suas identidades no ambiente escolar” (CAVALEIRO, 2009, p. 18). Se atrelarmos

ao vídeo “Torpedo”, percebe-se que Ana Paula e Vanessa vivenciam suas experiências sob a ordem do que Cavaleiro (2009) denomina de discriminação indireta e antecipada,

conferindo o sentido de alienada, distinta, separada, ou seja, apartada socialmente dos demais, a experiência e vivência da sexualidade na vida dessas garotas, na escola, é colocada sob a ordem da discriminação indireta, nem por isso, menos grave, e da discriminação antecipada (ou temida), que em conformidade com uma ordem hipócrita, confina a homossexualidade no âmbito privado e impede sua expressão pública na relação de afeto e amor. Ainda que por meio de uma discriminação indireta – que por ser indireta não é menos grave – as garotas são impedidas de manifestarem publicamente seus afetos, numa ordem que ensina que é necessário não “molestar” os “outros” nas interações sociais no ambiente escolar (CAVALEIRO, 2009, p. 144-145).

Essa discriminação, mesmo que indireta, é, sem dúvidas, um traço muito evidente da lesbofobia e de tantas outras desigualdades na escola. Entretanto, um material que parte da iniciativa da garantia dos direitos humanos, orientação sexual e identidade sexual e gênero no âmbito escolar se esquivava de seus objetivos, principalmente em ausentar as figuras mais importantes da escola: gestores e pais.

No vídeo “Torpedo” a única figura adulta que é apresentada é uma auxiliar de limpeza (planos 82 e 83) que transmite um olhar de desaprovação a Ana Paula e Vanessa devido às fotografias, que provavelmente ela também viu. Não desmerecendo a importância e valor que sua figura é na escola, a auxiliar de limpeza (no vídeo) não representa a direção, equipe pedagógica, professores e pais. O mesmo acontece no vídeo “Encontrando Bianca”: somente a figura de uma professora é apresentada. Mesmo que Bianca afirme que tem muita gente que a apoia na escola, inclusive alguns professores, a docente acabou não fazendo nada quando Bianca passa por um processo de transfobia pelo colega de classe. No vídeo “Probabilidade”, as únicas figuras adultas que aparecem são os pais de Leonardo quando o mesmo está no carro, se mudando de cidade (planos B28, B29, B30, B31, B32 e B33) e, na escola, o diretor, quando Leonardo é apresentado a nova turma (plano B35). Porém, em nenhum momento há interlocução deles quando os garotos apontam para Leonardo e Mateus. Dessa forma, não há como alcançar quaisquer objetivos se esses profissionais não estiverem envolvidos, principalmente se tratando de um trabalho de Educação Sexual na escola.

Há, então, um silenciamento da escola sobre a discriminação, exclusão e até sob o controle da homossexualidade (CAVALEIRO, 2009).

O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. [...], as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no

currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola (JUNQUEIRA, 2009, p. 31).

Com isso, os vídeos deixam clara a função da escola. E é exatamente o que Junqueira (2009, p. 15) nos afirma quando diz que “a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT”. Para o autor, toda essa violência se faz “com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado” (idem), tornando-se, assim, nas palavras de Peres (2009, p. 249), “[...] escola-política, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres”.

Como afirma Louro (1997, p. 67-68), “ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da norma”. Talvez esse silenciamento (representado pela auxiliar de limpeza no vídeo “Torpedo”, pela professora no vídeo “Encontrando Bianca” e pelos pais e diretor que nada fazem no vídeo “Probabilidade”) seja uma espécie de garantia da norma aplicado ao material.

Em outro ponto observável nos vídeos “Torpedo” e “Encontrando Bianca”, devemos nos perguntar se o material estaria nos proporcionando uma educação ou deseducação sexual? Este fato se dá, pois é evidente que os sorrisos expressos pelos dois garotos (planos 98 e 103 do vídeo “Torpedo”) nos chamam atenção quando Ana Paula e Vanessa se abraçam. Assim como acontece no vídeo “Encontrando Bianca” quando a partida de futebol termina e o sinal toca, os meninos vão saindo da quadra, inclusive as duas amigas e o amigo que estavam na arquibancada com Bianca (planos A39 ao A43). Em seguida, observamos que um último garoto saiu da quadra e para por um instante, observando Bianca (plano A44 e A45), que também o observa (plano A48) e ele, andando (plano A49), para novamente (plano A50) e sorri para ela, que corresponde (planos A51 e A52).

Os vídeos “Torpedo” e “Encontrando Bianca” conseguem, num primeiro momento, fazer algo muito positivo nessas expressões – o resgate do erótico. Conforme já apresentado nesta pesquisa, resgatar o erótico é “encarar a sexualidade como algo bonito e bom na vida das pessoas, lutando por eliminar a visão que tem predominado: a de algo ‘sujo’, ‘feio’ e ‘vergonhoso’, assim como a visão de que é um assunto do qual não se deve falar” (FIGUEIRÓ, 2010, p. 131). E é exatamente o resgate erótico (perceptiva nos planos 98 e 103

e A51) que possibilitaria a todos perceber/sentir/compreender a passagem de uma sexualidade “vulgar” (todos os olhares de desprezo dos outros alunos) para uma sexualidade compreendida e vivida de forma positiva por meio de sua beleza, sem preconceitos e tabus (o abraço entre Vanessa e Ana Paula e a travesti Bianca).

Assim, ao possibilitarmos uma educação estética aos trabalhos de Educação Sexual teríamos por um lado esse resgate do erótico e, por outro, o que Figueiró (2010) denomina de “resgate de gênero”. A autora, ao nos propor esse resgate de gênero, também pertencente ao conceito de educação estética inicialmente proposta por Vasconcelos (1971), nos faz lembrar que implicaria dizer que

[...] homens e mulheres possam, em conjunto, de acordo com as necessidades de cada momento histórico, reavaliar a forma de viver e as possibilidades de ação de cada um, seus deveres e seus direitos, e viabilizar as mudanças na forma de viver e de atuar na sociedade, com a preocupação sempre central de conquistar o bem-estar, o crescimento pessoal e felicidade de ambos, num ambiente no qual nenhum sexo vale mais que o outro e onde todos – homens e mulheres – sejam merecedores de direitos iguais (FIGUEIRÓ, 2010, p. 130).

Em um segundo momento, esse resgate ao gênero passa a não existir se tivermos um olhar malicioso, conforme apresentou Pamplona (2012), analisando os mesmos planos das imagens do vídeo “Torpedo” em sua Dissertação:

Esses recursos utilizados, das faces sorridentes e olhares entusiasmados, não estão postos nas imagens ao acaso, antes parecem pretender trazer em pauta outra discussão referente à realidade frequentemente vista nas práticas de discriminações enfrentadas por mulheres lésbicas. Nesse exemplo os olhares maliciosos dos garotos extasiados com a cena do abraço entre duas mulheres retratam um padrão conhecido na cultura androcêntrica e machista, que só admite o contato íntimo e sexual entre duas mulheres quando essas são tomadas como objetos da satisfação sexual masculina. O que é abundantemente visto em filmes pornográficos, os quais frequentemente exibem atos de cenas sexuais entre um homem e duas mulheres, que trocam carícias entre si. Esse tipo de aceitação, ou melhor, de consentimento da relação lésbica, ocorre de maneira transitória e pontual, somente quando essas são objetificadas e disponibilizadas para o contentamento libidinal masculino (PAMPLONA, 2012, p. 74).

Haveria também um olhar malicioso por parte do garoto à Bianca (plano A51). Entretanto, esse olhar malicioso identificado por Pamplona (2012) no vídeo “Torpedo” nos leva a pensar que a Educação Sexual “se fundamenta também no fato de que essa educação, em sua tarefa crítica, não pode deixar de considerar que a sexualidade ‘chega’ ao indivíduo já ligada a uma estética negativa” (VASCONCELOS, 1971, p. 110). Nosso papel então é

denunciar essa visão (imposta nos vídeos “Torpedo” e “Encontrando Bianca”) à sexualidade, e o condicionamento cultural que daí se segue, como o verdadeiro incentivo à pornografia. Pornografia essa “apresentada numa perspectiva moralista, como uma inclinação para a devassidão” (VASCONCELOS, 1971, p. 111).

No vídeo “Encontrando Bianca” ainda podemos destacar dois pontos importantes, que retratam a violência fortemente arraigada no ambiente escolar. O primeiro diz respeito ao uso do banheiro. Nos planos de A53 ao A63, Bianca relata que, “Sendo Bianca, **eu deveria usar o banheiro feminino, mas geralmente não me deixam**. Por que não? Se eu me sinto mulher! Aliás, esse lance de banheiro já deveria estar superado!” (grifo nosso).

No Estado do Paraná, no dia 8 de novembro de 2010, foi assinada, na Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação pelo chefe do Departamento da Diversidade, a ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA N. 001/2010 – DEDI/SEED (PARANÁ, 2010b) em respeito à cidadania e aos direitos humanos, bem como à garantia ao acesso e permanência na escola, principalmente se tratando de alunas travestis. Nessa orientação (PARANÁ, 2010b), há uma observação quanto ao uso do banheiro a fim de orientar toda comunidade escolar em respeito às travestis e/ou transexuais:

6. Quanto ao uso do banheiro, orienta-se que os/as transexuais e travestis utilizem o banheiro das/os alunas/os de acordo com a identidade de gênero que apresentam. Ressalta-se que a arquitetura da escola não precisará sofrer qualquer alteração, ou seja, não é preciso construir um terceiro banheiro, bem como também não se orienta que as/os alunas/os travestis e/ou transexuais utilizem o banheiro das/dos professoras/es ou de deficientes⁴⁴. Importante ressaltar que a arquitetura do banheiro feminino historicamente encontra-se organizada para garantir a privacidade de quem o utiliza, assim como o banheiro masculino apresenta espaços privativos para atender as necessidades para a sua utilização. Caso haja dúvidas acerca deste encaminhamento entende-se que as mesmas devam ser refletidas e problematizadas a fim de superar o preconceito e as práticas discriminatórias para com as pessoas travestis e transexuais nas escolas. Orienta-se em realizar reflexões utilizando exemplos da existência de vários locais públicos em que homens e mulheres utilizam os mesmos banheiros, pois não existem as divisões por sexo. Assim também, na esfera privada, vale observar que a maioria das famílias brasileiras utiliza o mesmo banheiro sem distinção por sexo, enfatizando o respeito entre todas e todos (PARANÁ, 2010b, s/p).

⁴⁴ Consideramos que “pessoas com necessidades especiais” seja mais apropriado que “deficiente”, apresentado na orientação.

Assim como Bianca nos faz lembrar que “esse lance de banheiro já deveria estar superado”, que o exemplo de orientação realizada pelo Estado do Paraná seja não só refletido, mas efetivado na prática de todas as escolas.

Outro ponto apresentado no vídeo “Encontrando Bianca” é a respeito do nome social. Por mais que ela afirme que alguns professores já entenderam que ela deve ser chamada por Bianca, relata que “Às vezes não me chamam de Bianca, apesar de saber que eu quero ser tratada assim. Me tratam pelo nome que está no diário de classe. Será que é tão complicado simplesmente anotar o outro nome ao lado do que está na chamada?”.

Peres (2005, p. 194) afirma que as travestis vivenciam “dificuldades em serem aceitas como pessoas que solicitam serem chamadas pelo feminino, dadas as suas caracterizações estéticas, em situações de atendimento à saúde, na educação e na segurança pública”.

No dia 20 de maio de 2010, no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação e Superintendência de Desenvolvimento Educacional/Diretoria de Administração Escolar assinavam a Instrução Conjunta N. 02/2010 – SEED/SUED/DAE (PARANÁ, 2010a) que, considerando o Parecer n. 04/09 do Ministério Público/Paraná e o Parecer CP/CEE n. 01/09, recomendam às instituições do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por meio de seus colegiados, a promoção de amplo debate sobre a inclusão do nome social do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual nos documentos escolares internos, instituindo a partir dessa data:

1- Que o nome civil, constituído por prenome e sobrenome, é um dos principais direitos de personalidade ou direitos personalíssimos, e estes, segundo o Código Civil, são intransmissíveis e irrenunciáveis. O nome social é o nome pelo qual travestis e transexuais, femininos ou masculinos se reconhecem e preferem ser chamados.

2- Os estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino do Paraná deverão incluir, a partir do ano letivo de 2010, o nome social do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual, maior de 18 anos, que requeira, por escrito, esta inserção, nos documentos escolares internos das escolas, tais como: espelho do Livro Registro de Classe, Edital de Nota e Boletim Escolar. No espelho do livro Registro de Classe, Edital de Nota e Boletim, será emitido, automaticamente, do Sistema SERE WEB, apenas o nome social pelo qual o aluno e/ou a aluna travesti ou transexual se identificam.

3- A declaração de solicitação de inserção do nome social do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual nos documentos escolares internos deverá ficar arquivada na Pasta Individual do aluno e/ou da aluna (PARANÁ, 2010a, s/p).

A orientação pedagógica (PARANÁ, 2010b), destinada aos estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica, com base na mesma Instrução Conjunta (PARANÁ, 2010a), reforça alguns itens bastante relevantes:

[...] 2. O nome social é o reconhecimento de pertencimento da identidade de gênero das/dos travestis e transexuais. Sendo assim, fica instituído o uso do mesmo a fim de garantir o acesso e a permanência dessa população em todos os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual do Paraná e, principalmente, para possibilitar a garantia do direito constitucional à educação pública e de qualidade à todas/os as/os cidadãs/os.

3. Ao solicitar o direito de inclusão do nome social nos documentos escolares, por meio de declaração escrita, esses sujeitos terão que ser respeitados em relação a sua autoidentificação. Portanto a escola deve garantir o sigilo em relação aos documentos em que constem o nome cível da/o aluna/o bem como quanto à declaração em que o uso do nome social for solicitado. Esses documentos ficam arquivados na Pasta Individual da/o aluna/o e restritos a Secretaria da Escola, não devendo ser publicados sem autorização expressa da/o referida/o aluna/o.

4. A/o aluna/o travesti ou transexual deverá receber tratamento respeitoso, ético de acordo com sua identidade de gênero (feminina ou masculina), por todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, desde seu primeiro contato em todos os espaços e relações que constituem as rotinas administrativas e as práticas pedagógicas, seja na secretaria, na biblioteca, no pátio, no transporte, na quadra da escola ou em sala de aula. A comunidade escolar, professoras/es, pedagogas/os, diretoras/es, alunas/os, funcionárias/os devem garantir o tratamento respeitoso em todos os espaços e ocasiões ao longo do processo de escolarização desses sujeitos.

5. Cada estabelecimento de ensino público estadual deve promover, por meio da equipe pedagógica, espaços ou ações pedagógicas que deem visibilidade aos sujeitos transexuais e/ou travestis como sujeitos de direitos e de maneira afirmativa a fim de desconstruir e superar preconceitos relacionados às pessoas com orientações sexuais e/ou identidades de gênero, que não a convencional – heterossexual, vítimas de desrespeito e/ou de violências cotidianas. Essas ações pedagógicas voltadas para a discussão destes temas devem ser inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos estabelecimentos de ensino (PARANÁ, 2010b, s/p).

A orientação pedagógica ainda faz um alerta quanto ao descumprimento de tais orientações, afirmando que caberá à Secretaria de Estado da Educação (SEED) estabelecer medidas cabíveis para o seu cumprimento. Já nos casos de preconceitos e discriminações contra pessoas travestis e transexuais nos estabelecimentos escolares, os mesmos deverão ser registrados junto à Ouvidoria dos Núcleos Regionais de Educação e/ou da SEED (PARANÁ, 2010b).

É possível, ainda, afirmar que esse sexismo tão evidente nas escolas pode acarretar em uma consequência bastante preocupante: a evasão escolar. No vídeo “Encontrando Bianca” é possível constatar uma possibilidade desse fato, quando ela afirma que “às vezes eu acho que não vou conseguir acabar a escola”. Infelizmente, conforme nos aponta Peres (2005; 2009), a presença de discriminações tem culminado em expulsões e/ou abandono da escola.

TEMA 02: Olhares para subjetividade

O vídeo “Torpedo” nos chama a atenção nos planos iniciais com Ana Paula digitando a mensagem à Vanessa (planos 2, 3, 4, 5, 6, 9), além dos planos 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 54, 58, 63, 66, 70, 81, 88, 89 e 114, que deixam claro sua preocupação quanto à exposição (à suposta evidência) de sua orientação sexual – exposição da sua intimidade, resultado de um impedimento (uma norma) da própria escola.

Expressar os sentimentos não necessariamente é uma ação comum observada nas escolas, pois educadores afirmam se tratar de uma particularidade de cada ser humano (DINIS, 2011).

Britzman (1996, p. 80) considera tal atitude um mito ao afirmar ser duvidosa essa noção de privacidade. Para a autora,

[...] a insistência de que a sexualidade deva ser confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais e individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais.

Como a intenção do material é revelar a lesbianidade de Ana Paula e Vanessa (fato que ainda é questionável), podemos afirmar que fica evidente o quanto a escola ainda colabora para negação e ignorância da homossexualidade, possibilitando ser

[...] um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2007, p. 30).

Essa ignorância, tão evidente na escola, fica ainda mais clara se pensarmos “[...] como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade” (BRITZMAN, 1996, p. 92).

Entretanto, se (reforçando aqui a condicional “se”) as fotografias das meninas evidenciam um relacionamento homossexual, conforme é destacado no vídeo, por que elas se surpreendem quando as imagens são expostas?

As supostas fotos, que causam tamanha surpresa para Ana Paula e Vanessa, o que está claro e de forma bastante exagerada no vídeo, como já mencionado no plano 42, evidenciam que elas posam para uma câmera. Portanto, já sabiam da existência de um fotógrafo e isto já responderia também a pergunta de Vanessa ao celular: “Mas quem fez isso?”. Talvez, o que se pode pensar é que, na verdade, essas fotos revelariam, sim, uma exclusão caso seja confirmado que elas são namoradas.

Se observarmos os planos da sequência de 28 a 46, excetuando-se o intervalo entre os planos 35 a 38, pode se notar que, por se tratar de uma festa, elas estão sozinhas. Não há qualquer indício de que realmente se confirma ser uma festa. E, se realmente esta festa existiu, as mesmas estavam fora dela – excluídas. Uma vez que essas imagens, como apresentado no vídeo, revelam a orientação sexual das duas e por sua simplicidade de não afirmar nada, não poderiam ter sido tiradas dentro da própria festa?

Estaria o vídeo reforçando o “princípio da presunção da heterossexualidade” apresentado por Junqueira (2009, p. 31)?

Para o autor,

as descobertas e as experimentações sexuais vividas na adolescência, por menos repressivo que seja o contexto em que se dão, não costumam ser encaradas com muita tranquilidade. Evidentemente, as dificuldades de se viverem as homossexualidades nesse período podem ser ainda menores. Poucos/as jovens se sentirão à vontade para se exporem e, não raro, muitas dessas pessoas enfrentarão processos de profunda negação de sua orientação sexual. Com isso, alimentarão as lógicas de invisibilização e, involuntariamente, reforçarão as crenças alimentadas pelo “princípio da presunção da heterossexualidade” (JUNQUEIRA, 2009, p. 31).

Assim, o vídeo poderia propor a inserção das estudantes lésbicas na festa, sem ter que excluí-las. Para Junqueira (2009, p. 31), essa presunção – neste caso, a exclusão da festa – “pode ser ainda mais forte em relação às jovens e faz com que as estudantes lésbicas (e não apenas elas) se tornem ainda mais invisíveis”. Porém, acreditamos que esse não tenha sido um dos objetivos do material, mas apenas uma desatenção quanto à sua produção.

Já nos primeiros planos do vídeo “Encontrando Bianca” é apresentada uma cédula de identidade, centralizada especificamente na fotografia, que inicialmente mostra José Ricardo e que lentamente nos apresenta traços mais femininos (planos A02, A03, A04 e A05). Supostamente, é no plano A06, no qual a tela fica escura e que nos dá a entender a passagem

de José Ricardo para Bianca, que inicia a narração no vídeo. Para Felicíssimo (2014, p. 185) é “o seu afastamento (disjunção) da identidade masculina e a sua conjunção com a identidade feminina”. A autora também nos chama atenção para o título do vídeo “Encontrando Bianca”. Para ela, “o verbo no gerúndio *Encontrando*, descreve uma ação processual, que se refere à transformação do sujeito José Ricardo em Bianca [...]” (FELICÍSSIMO, 2014, p. 200). E essa ação processual é o que Peres (2009, p. 254), afirma ser uma feminilidade em que a construção do corpo da travesti

espelha-se na imagem feminina. Essa imagem, porém, em nenhum momento é tomada como acabada e absoluta, sempre variando, se processando, uma feminilidade em construção permanente que vai se transformando por meio das formas corporais, cada vez mais remodeladas pela ingestão de hormônios e aplicação de silicone, mas também pela depilação, maquiagens e adoção de maneirismos.

Essa construção do corpo é retratada entre os planos A30 e A38, quando Bianca relata seu primeiro dia de aula, quando José Ricardo foi à escola com as unhas pintadas de vermelho, sendo alvo de piadas dos amigos. E ela ainda afirma: “mas não tinha como! Aquelas roupas de meninos, aquele cabelo, não tinha nada haver comigo. Me sinto bem assim, como sou hoje. Sendo chamada pelo nome de minha atriz preferida [risos], Bianca!”.

Entretanto, fica evidente não apenas sua satisfação por se sentir bem em ser chamada pelo nome de sua atriz favorita, mas ao processo de identificação feminina, como nos apresenta Felicíssimo (2014, p. 187),

[...] nesse ponto da narrativa, verificamos que o sujeito se encontra em conjunção com o objeto-valor por ele desejado e valorizado: a identidade feminina; ele se torna Bianca. Cabe destacar que, assim como o pai estabeleceu uma identidade e um papel social para o filho, dando-lhe o nome de um reconhecido jogador de futebol, o sujeito Bianca confere a si mesma também o nome de uma personalidade. Assim, a referência à identidade torna-se também imbuída de um valor passional: a admiração, a afeição, o que nos dá vistas à face subjetiva da identidade de gênero. Nesse sentido, podemos perceber que a construção identitária deixa de ser determinada pela obrigatoriedade (dever-fazer), para se inscrever-se na ordem do desejo (querer-fazer).

Pamplona (2012, p. 39) afirma que “torna-se pertinente considerar que o vídeo produz menos uma travesti, e mais uma mulher angelical, meiga em sua vestimenta, de roupas discretas, presilha no cabelo, cachecol no pescoço, parecendo mesclar uma feminilidade discreta, [...]”. Embora alguns indivíduos transgêneros, “[...] Ao verem a figura da travesti, na rua ou na televisão, é como se uma onda de encantamento se apoderasse delas, levando-as a

desejar urgentemente se transformar para serem iguais ao modelo dado” (PERES, 2009, p. 254). No caso de Bianca, em um primeiro momento, o vídeo também estaria reforçando para o “princípio da presunção da heterossexualidade” já mencionado e apresentado por Junqueira (2009, p. 31) e que, nesse caso, seria a maneira de Bianca ter “seu corpo convidado a não se mostrar, a não se exhibir, sob pena de protestos, violências e punições” (PAMPLONA, 2012, p. 37). Ou, ainda, talvez seja por se tratar de um ambiente escolar em que quaisquer alunos, independentes de sua orientação sexual, não podem fazer dele um local de extravagância e, sim, um local de respeito às diversidades.

Logo que iniciamos os primeiros contatos com o universo existencial das travestis, as primeiras impressões mostravam uma realidade aparente de alegria, beleza e glamour. Na medida em que fomos nos aproximando de suas vidas, através da construção de vínculos de confiança, amizade e respeito, entramos no universo de suas intimidades e **percebemos que a vida dessas pessoas não se pautava apenas pelo glamour**; por trás das primeiras impressões, foi sendo mostrado um universo complexo que trazia modos de estigmatização carregados de preconceitos e intolerâncias, vividos nas mais diversas relações que as travestis estabeleciam com as pessoas, com o mundo e consigo mesmas (PERES, 2005, p. 191, grifo nosso).

Entretanto, por que devemos nos preocupar tanto com a aparência das travestis, transexuais e transgêneros? Esse fato por si só não estaria reforçando um preconceito? Para Peres (2009, p. 238-239), essa subjetivação de assujeitamento acarretam-lhes uma vulnerabilidade diante da vida, ficando “à mercê de qualquer forma de desrespeito, de abandono e descaso dos outros, das famílias, das escolas, dos currículos, enfim, das políticas públicas que possam promover a inclusão e o direito a ter direitos, logo, de exercer a cidadania”.

Se pensarmos nessa subjetividade “enquanto às maneiras com que as pessoas são colocadas à disposição do campo social” (PERES, 2009, p. 237), o vídeo “Probabilidade” nos traz uma temática pouco explorada nas discussões e reflexões na área da diversidade sexual. Para Felicíssimo (2014, p. 212), enquanto a heterossexualidade e a homossexualidade “já alcançaram o ‘status’ de identidade, a bissexualidade, apesar de fazer parte da chamada ‘sopa de letrinhas’ LGBT [...], não encontra o mesmo reconhecimento no interior da comunidade gay”. Para a autora, “o não reconhecimento na esfera das próprias homossexualidades apenas faz reverberar o não reconhecimento social como um todo”.

Em sua Tese sobre a bissexualidade masculina, Seffner (2003, p. 92) afirma que,

o exercício das políticas de identidade termina por implicar a busca de algum essencialismo, algum idêntico, que serve de mote para promover a criação de laços entre os indivíduos, e ao mesmo tempo reivindicar o direito de se auto representar, de lutar para que os próprios sujeitos se auto representem, falem de si. A masculinidade bissexual não sofreu, em nosso país, um movimento de construção de identidade tão marcado. Ela por vezes aparece, como na mídia, existindo nas fronteiras, o que parece fornecer uma posição mais cômoda porque portadora de menor visibilidade e, portanto, menos localizável, mas com menos direitos e reconhecimento, porque não reivindicadora. [...] O campo das representações e identidades sexuais carece de um modelo ou ponto de chegada para a masculinidade bissexual, tal como já temos para a homossexualidade masculina. Também não temos figuras públicas que falem em nome da masculinidade bissexual, o que coloca igualmente para esta falta de fixação de modelos. Dessa forma, temos dificuldade em falar de uma cultura da masculinidade bissexual, com a mesma facilidade com que podemos nos referir a uma cultura gay ou a uma a cultura da masculinidade heterossexual. A partir destas constatações, fica uma questão: não havendo um modelo de masculinidade bissexual, pode existir uma cultura sexual da masculinidade bissexual? Sem lugares de encontro, sem figuras públicas, sem modelos identitários reconhecidos, podemos ter a constituição de uma cultura da bissexualidade masculina? Se considerarmos que a visibilidade é um dos eixos importantes da identidade, como fica então a construção da identidade masculina bissexual? [...].

A invisibilidade dos bissexuais, que vem sendo apresentada em algumas pesquisas (CAVALCANTI, 2007; FELICÍSSIMO, 2014; PAMPLONA, 2012; SEFFNER, 2003), sugere uma reflexão sobre a intenção de trazer à tona a discussão da bissexualidade nas escolas, por meio dos vídeos do Kit Anti-Homofobia, tendo em conta que, nas conclusões de Seffner (2003, p. 240) essa invisibilidade muitas vezes se refere “à questão do sigilo e do anonimato da condição de homem bissexual”? Segundo o autor, independentemente se os pesquisados (que ele denomina de informantes) se consideram “modernos, ambíguos, indefinidos, culpados, amigos, super machos, fêmeas, adiante de seu tempo, satisfeitos ou insatisfeitos com sua situação, a necessidade de sigilo de suas práticas foi uma constante [...]” (SEFFNER, 2003, p. 240).

Entretanto, quando Leonardo, copiando uma lição de Matemática, teve uma epifania durante a aula (planos B158 ao B168), conforme é narrada a história, o vídeo “Probabilidade” estaria nos apresentando realmente a atração afetivo-sexual de Leonardo por garotos e garotas (planos B169 e B170) ou reafirmando conforme nos apresenta Seffner (2003, p. 241, grifo nosso), que nessa construção de uma identidade, muitas declarações a esta masculinidade bissexual se dá mais por um “regime de **negação da homossexualidade masculina do que na afirmação de um estilo de vida próprio**”? O vídeo deixa clara a preocupação de Leonardo quando sentiu atração afetivo-sexual por Rafael (planos B131, B132, B133, B134 e B135) e sua grande inquietação em ser gay (planos B137 ao B143), além, é claro, de se

recordar da situação vivida com Mateus, em que os garotos da escola zombaram dos dois (planos B177, B178, B179 e B180), levando Mateus a confessar, em seguida, sua homossexualidade (planos B95 e B96). Mesmo que ele tenha ficado chocado com a revelação de Mateus, segundo a narração, Leonardo pôde compreender o silêncio do amigo que está diretamente ligado à homofobia. Ou seja, o elemento mais importante na construção identitária de Mateus, assim como da maioria dos informantes na pesquisa de Seffner (2003) é a masculinidade, e não a bissexualidade.

Quando Leonardo está em seu quarto arrumando suas coisas porque terá que se mudar de cidade (planos B02 ao B15), é narrado que o garoto não poderá levar Carla, o que o deixa triste, pois “ele nunca tinha ficado com uma garota antes e, agora que eles se encontraram, ele precisa ir para longe” (planos B16 ao B26). Entretanto, mesmo que Leonardo já esteja no carro dos pais de partida para outra cidade, é narrado que ele “tem medo de nunca mais gostar de alguém como gosta de Carla” (planos B28, B29, B30, B31, B32 e B33), porém esse fato pode ser contestado, pois apenas quando ele se preocupa em ser gay é que a imagem de Carla volta a aparecer (planos B146 e B147), como se fosse uma espécie de justificativa para o seu novo desejo: a atração afetivo-sexual por Rafael. Além disso, a imagem do plano B27 representa a passagem entre Leonardo com Carla e, logo em seguida, com seus pais rumo a sua nova cidade.

Nesse plano (B27), a imagem que é apresentada são vários galhos de uma árvore. Em consulta ao dicionário de símbolos, a palavra que designa o galho é “em irlandês, *craeb*, *croeb*, a mesma que serve para designar a vara mágica. Em muitos textos, esse galho (ou ramo) que possui poderosas qualidades mágicas (entre outras coisas, **faz esquecer a tristeza** [...]) é um galho de macieira” (CHEVALIER; CHEERBRANT, 2009, p. 457, grifo nosso). Tristeza essa que é deixada de lado tão logo que Leonardo conhece Mateus e participa de seu grupo no trabalho da escola (planos B35 ao B66, especificamente o plano B45, que apresenta uma imagem dividida entre o rosto de Leonardo e Bia, que aparentemente se sente atraída por Leonardo).

No entanto, se há confirmação de uma possível bissexualidade vivenciada por Leonardo, o vídeo “Probabilidade” “parece querer apostar no lucro ao fazer alusão à dimensão sexual e não afetiva, e ao criar uma apresentação da bissexualidade masculina como à imagem do bem sucedido, por ser privilegiado na probabilidade de ter sucesso nas conquistas amorosas” (PAMPLONA, 2012, p. 49). Afinal, foi copiando a lição de probabilidade “que Leonardo teve um estalo! Por que precisaria decidir entre ficar só com garotas ou só com garotos, se ele se interessava pelos dois? [...] **E gostando dos dois, a**

probabilidade de encontrar alguém por quem sentisse atração era quase cinquenta por cento maior. Tinha duas vezes mais chances de encontrar alguém” (grifo nosso).

Na matemática, diz-se probabilidade o “quociente entre o número de casos favoráveis à ocorrência do acontecimento e o número de casos favoráveis ao universo” (CARDOSO, 2001, p. 200). Um exemplo⁴⁵ bem simples a esse conceito seria no lançamento de uma moeda não viciada⁴⁶, qual a probabilidade de cair coroa? Considerando o número de casos favoráveis = 1 (só há uma face coroa) e o número de casos possíveis = 2 (há duas faces na moeda). Teríamos, portanto, $P = \frac{1}{2}$ ou 50%. Nesse caso, os eventos, em Matemática, são chamados de equiprováveis⁴⁷. Podemos com isso obter inúmeros exemplos com o uso da probabilidade, porém não atrelados à afetividade e subjetividade e que no vídeo são substituídas, conforme nos apresentou Pamplona (2012, p. 48-49) por uma “loteria numérica”.

Em outras palavras, menos que olhar para os muitos dilemas vivenciados por bissexuais e os preconceitos por eles/elas enfrentados, o vídeo parece querer convencer aquelas/es que repudiam a bissexualidade com um discurso de exaltação quantitativa, em que os ganhos adquiridos diante da facilitação de um encontro, que seria praticamente provável – já que não encontrando um garoto poderia se encontrar uma garota, ou vice-versa – compensariam até mesmo os danos de uma aproximação com a homossexualidade [...].

A autora ainda afirma que é possível considerar a existência “de um dispositivo para que a probabilidade em questão não seja a da bissexualidade, mas da própria heterossexualidade” (PAMPLONA, 2012, p. 49), o que para ela, de maneira salvacionista, Leonardo seria reduzido à hegemônica normalidade.

⁴⁵ Exemplo apresentado pelo autor da pesquisa, considerando sua experiência desde 2003, como professor de Matemática da Rede Pública Estadual do Paraná.

⁴⁶ “Não viciada” significa quando a moeda é lançada sem quaisquer tipos de interferências.

⁴⁷ Eventos que tem a mesma chance de ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós, Educação Sexual é toda uma ação contínua em um processo de interação humana que, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo, seu funcionamento e organização, podendo assim dialogar, ter voz ativa e poder expressar suas opiniões, respeitando as opiniões do outro e significativamente percebendo a sexualidade como algo positivo em sua vida – sem medos, tabus e/ou receios em poder/querer aprender sobre tudo que se passa a sua volta durante toda sua vida. Posto isso, nossa pesquisa, mais uma vez, reforça que a Educação Sexual na escola é hoje uma necessidade a ser efetivada tanto nas discussões políticas, quanto nas ações e concretização de sua prática.

Neste ponto, ao chegarmos ao final deste trabalho, enfatizamos o compromisso de uma Educação Sexual na escola destacando sua importância na compreensão das dimensões técnica, estética, política e ética. Na *dimensão técnica*, queremos reforçar a necessidade de uma preparação formal, sistematizada e científica quanto à formação continuada na área, fortalecendo assim o domínio nos conteúdos básicos de sexualidade e Educação Sexual. Neste sentido, poderemos assim, nos alertar dos perigos de uma deseducação sexual, conforme nos apontou Bernardi (1985), reforçando também aqui a importância da família nesse processo, principalmente na educação informal no domínio da sexualidade, conforme nos apresenta Werebe (1998).

Já na *dimensão estética*, nos referimos à sensibilidade e a beleza da sexualidade, não mais como algo feio, sujo e vulgar. Cabe a nós, educadores, ressignificarmos essa visão negativa da sexualidade para uma vivência positiva e saudável da mesma. Em sua *dimensão política*, devemos assumir nosso compromisso quanto à participação ativa frente à luta na construção de uma Educação Sexual emancipada. Aqui retomo as palavras de Goldberg (1984, p. 11-12) ao afirmar que

a educação sexual só poderá *contribuir realmente para a mudança dos padrões de relacionamento sexual* se for uma prática de:

1.º) *Autonomia*, isto é, de desenvolvimento de atitudes e valores e da consciência de que cada um pode e deve fazer *escolhas pessoais e responder por elas*.

2.º) *Participação* em lutas coletivas, ou seja, um processo de *cooperação e conflito*, antes que um exercício de individualismo e cordialidade. Nenhuma transformação significativa na área da sexualidade humana poderá ser conseguida, senão através de *luta solidariamente assumida*.

3.º) *Denúncia* e produção de alternativas concretas. A transformação pressupõe a *crítica do presente* à luz do passado – mas exige também a *criação do futuro*. Nesse sentido, o fundamental não é *contemplar a realidade*, mas sim *agir* sobre ela.

E, conseqüentemente, a *dimensão ética*, em que assumimos o compromisso de, além de discutirmos sexualidade e Educação Sexual Emancipatória na escola a partir de questionamentos sob o porquê e para que a ensinamos, conhecer sobre a discussão de gênero a partir do replanejamento de nossas ações, possibilitando assim diálogos sobre a igualdade de gênero e, principalmente, o respeito às diversidades sexuais.

No entanto, ao se pensar neste trabalho, fomos inicialmente levados a refletirmos sobre a notícia da proibição do Kit Anti-Homofobia, vetado no dia 25 de maio de 2011 pela presidente Dilma Roussef que, pressionada por políticos da bancada religiosa do Congresso Nacional, suspendeu a distribuição do material às escolas de Ensino Médio da rede pública. Esse fato então tomou grandes proporções na mídia e foi alvo de grandes debates e pesquisas, conforme já mencionados neste trabalho.

Assim, ao se pensar nesses vídeos enquanto ferramenta pedagógica, antes mesmo de uma análise do material, é preciso refletirmos sobre o papel do vídeo não mais como um material singular e pouco instigante às pesquisas e análises mais atentas, considerado muitas vezes apenas como entretenimento em seu uso pelos professores, como nos afirmou Almeida (2004). É notável que esse fator se deve principalmente a uma dificuldade do educador (escola) em se aproximar e enfrentar esses vídeos (cultura). Como se cultura e escola pudessem ser divididas.

Hoje, há um grande entusiasmo pelo mundo das imagens que esses vídeos nos proporcionam, porém é preciso nos atentar para construção e ao aprofundamento de um olhar mais crítico em sua totalidade. É nesse sentido que afirmamos que as imagens educam e que essa educação visual a partir da ideia de que o olhar é educável ou é suscetível de receber uma educação, conforme nos afirma Almeida (1999a), e que propusemos a expressão adotada por nós – educação audiovisual da sexualidade, que se refere ao olhar que é educável e que faz parte da cultura e que suscetivelmente nos educa para uma sexualidade que é realizada a partir da junção de elementos de duas naturezas: os visuais e os sonoros – imagens e sons em momento.

Os vídeos “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”, integrantes do DVD *Torpedo* e que tratam das temáticas da lesbianidade, da travestilidade e da bissexualidade, respectivamente, são apresentados em um primeiro momento como um material de péssima

qualidade quanto a sua estética comercial, além do descuido quanto ao título do próprio DVD que recebe o mesmo nome de um dos vídeos. Isto causa-nos certo estranhamento a princípio, pois não sabemos se estamos falando ora do DVD como um todo, ora do vídeo que faz parte do DVD.

Os vídeos, entretanto, trazem animações de fotos ou desenhos estáticos que reafirmam uma despreocupação quanto à qualidade do mesmo por parte da equipe organizadora. Isso de certa forma reduziu bastante os custos em sua produção, porém com um montante de cerca de R\$ 1,8 milhão gastos na produção do material (CHAGAS, 2013), pode soar bastante contraditório reduzir custos quanto a estética visual do material. É importante deixar claro que esse é sim um ponto que se deve levar em conta, pois a péssima qualidade visual do material pode desmotivar quaisquer alunos e professores quanto ao seu uso, já que o mesmo esteticamente não nos chama a atenção. Entretanto, mesmo que essa questão estético-visual não tenha sido levada em consideração pelos responsáveis na elaboração do material, ele está disponível e pode chegar a ser utilizado pelo professor em sala de aula.

Ao trazermos para esta pesquisa uma análise crítica do material, somos condicionados ao discurso da então Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, principalmente em relação ao seu olhar descompromissado ao material (Kit Anti-Homofobia). Ao não concordar com o kit, nos dá impressão de uma análise criteriosa por parte do governo em relação ao repúdio do material. Porém a presidente deixa evidente que nem ela assistiu aos vídeos, que somente pôde ver parte deles pela televisão, tomando assim a decisão de suspendê-los, principalmente pela pressão que recebeu por parte da bancada religiosa do Congresso Nacional. Assim, fica evidente também seu descompromisso quanto às ações em prol de políticas públicas de defesa às práticas homofóbicas, principalmente quando afirma ironicamente a uma jornalista que “o futuro a Deus pertence”. E talvez fosse essa a certeza de que ainda temos do silenciamento sobre o Kit Anti-Homofobia e com certeza com sua reeleição o mesmo será esquecido completamente.

Apresentados também nesta pesquisa os abaixo-assinados a favor do material (BRASIL, 2010a) e contrário a ele (BRASIL, 2010b), a fim de observarmos que, dentre tantos absurdos apresentados no abaixo-assinado desfavorável, destacamos o reforço dado ao Kit Anti-Homofobia que é tratado como “Kit Gay” em que o mesmo afirma ser esse material destinado a crianças entre 7 e 10 anos, o que não é verdade, uma vez que o Kit seria destinado a alunos do Ensino Médio das escolas públicas. Impressionante também são as descrições dadas aos vídeos “Encontrando Bianca” e “Torpedo”. Segundo o documento (Brasil, 2010b),

esses vídeos contêm mensagens subliminares para as crianças, induzindo-as à homossexualidade.

A análise crítica dos vídeos desvelou duas categorias temáticas: *Sexismo e heteronormatividade na escola e na família* e *Olhares para subjetividade*.

Nas discussões sobre sexismo e heteronormatividade na escola e na família, inseridas nas análises deste trabalho (TEMA 01), os vídeos reafirmam estereótipos e constroem as bases para o estabelecimento do que é considerado como aceitável, “normal”, e do que é diferente, a ser excluído.

Uma das primeiras constatações observadas nos vídeos foi verificar a segmentação de meninas e meninos nas atividades físicas da escola, especificamente como é mostrado nos vídeos “Torpedo” e “Encontrando Bianca”. Quanto aos estereótipos, o material traz evidentemente muitos elementos que nos remetem a uma preocupação quanto à violência sofrida (*bullying*) por algumas das personagens.

Observa-se a partir dessas análises que há uma ausência tanto na interlocução entre a homofobia, lesbofobia e transfobia sofridos pelos personagens e a figura de um adulto na intervenção de tais ações. Confirma-se, assim, um silenciamento, descompromisso e exclusão da escola, o que evidenciaria tamanha violência sofrida por tantas pessoas, principalmente no âmbito escolar.

O material, especificamente nos vídeos “Torpedo” e “Encontrando Bianca”, consegue num primeiro momento fazer algo muito positivo quanto à dimensão estética da sexualidade, na qual é possível perceber/sentir/compreender a passagem de uma sexualidade “vulgar” (todos os olhares de desprezo dos outros alunos) para uma sexualidade compreendida e vivida de forma positiva por meio de sua beleza, sem preconceitos e tabus (o abraço entre Vanessa e Ana Paula e a travesti Bianca). Entretanto, essa percepção deixa de existir se tivermos um olhar malicioso dos personagens, não percebendo mais a sexualidade como algo positivo, mas sim por não ir além de uma estética negativa, ligada à pornografia.

No vídeo “Encontrando Bianca”, ainda podemos destacar dois pontos importantes que retratam a violência fortemente arraigada no ambiente escolar. O primeiro diz respeito ao uso do banheiro e, o segundo, referente ao nome social. Destaco aqui às ações apresentadas nesta pesquisa que foram tomadas no Estado do Paraná, pela Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da (PARANÁ, 2010a, 2010b), que orientam toda comunidade escolar quanto ao uso dos banheiros e em relação à adoção do nome social nas escolas.

A dificuldade em assumir-se surge, portanto, nas discussões da segunda categoria, cujo olhar se dá para subjetividade das personagens (TEMA 02). Durante a trajetória da

análise pertinente a essa temática, observa-se que as personagens que vivem num ambiente escolar predominantemente heterossexual temem pela descoberta da sua identidade de gênero, fruto de um impedimento (uma norma) da própria escola. O material apresenta o preconceito evidente nas escolas e não ousa avançar em nenhuma das esferas nas discussões desse conflito.

Fica evidente a própria repressão sexual exercida pelo ambiente escolar (instância de controle social), traduzindo-se em um estabelecimento de padrões e comportamentos fixos e imutáveis. Os vídeos sem dúvida perdem oportunidades de questionamentos quanto às representações que dão sentido ao material, reforçando as relações de poder existentes em nossa sociedade.

Contudo, ao chegarmos ao final deste trabalho, consideramos que a suspensão do material não foi precipitada, mas somos contrários à forma como este fato se deu. A maneira como a Presidente Dilma o proibiu, trouxe para Educação Sexual um possível problema, pois reforçou na concepção de alguns pais e educadores a ideia de que a sexualidade é vista como algo feio, sujo, vulgar e que não devemos falar sobre ela, principalmente quando a mesma tomou força por uma pressão da bancada religiosa.

Antes de qualquer suspensão do material, o próprio Governo deveria ter se encarregado de uma análise crítica de todo material, sem com isso tomar partido de algo desconhecido, como a própria Presidente deixou claro em seu discurso. E se os vídeos, que estão disponíveis para acesso de todos, apresentam modelos de gênero normativos nos personagens, se os sujeitos representados nos vídeos reforçam estereótipos, cabe a nós educadores ressignificá-los quanto a sua utilização como material educativo em projetos de Educação Sexual na escola.

E foi pensando nessa educação audiovisual da sexualidade que trouxemos um novo olhar a partir de uma análise crítica quanto aos vídeos do Kit Anti-Homofobia. Esperando, é claro, que novos olhares possam surgir, seja do mesmo material ou, também, de outros vídeos que não sejam tomados apenas como ilustração ou reforço de um conteúdo dado. Que ele seja ressignificado a partir dos olhares do professor e dos alunos que podem e devem questionar sob todos os aspectos apresentados, principalmente os ligados à temática da sexualidade. Que essa ressignificação consista na capacidade de, a partir da reflexão sobre o real, possamos atribuir novos sentidos, novos significados para as experiências apresentadas no material, possibilitando novas discussões para o desenvolvimento de diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios. Que os vídeos do Kit Anti-Homofobia sejam apenas um dos

muitos outros vídeos que possibilitem olhares a partir de sua utilização/exibição junto aos alunos.

Permita-se uma educação audiovisual da sexualidade a partir do olhar crítico de imagens e sons para uma Educação Sexual emancipada! E lembre-se, conforme nos apontou Goldberg (1984), para que esse trabalho ocorra é preciso mudança. E toda mudança só acontece se tivermos um compromisso, uma participação coletiva e uma denúncia transformadora.

Junte-se a nós!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ABREU, Neíse Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: ROMERO, Eliane (Org.), **Corpo, mulher e sociedade**., SP: Papirus, 1995, p. 157-176.
- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Cinema: arte da memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999a.
- _____. A Educação Visual da Memória: Imagens Agentes do Cinema e da Televisão. **Pró-Posições**. Vol. 10. N. 2 (29). Julho, 1999b.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na educação física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDRADE, Éderson; SOUZA, Leonardo Lemos de. Gênero, identidade e cultura nas práticas corporais no contexto escolar. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.
- ARAÚJO, Jaime Bueno de. **A (des) construção do discurso do corpo homossexual masculino: uma trajetória histórica da desnaturalização dos dispositivos de poder**. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- BAHIANA, Ana Maria. **Como ver um filme**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARROS, Ana Cláudia. MEC prepara Kit anti-homofobia e provoca reação. **Terra Magazine**, 20 dez. 2010. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br>>. Acesso em: 07 abr. 2014.
- BARROSO, Carmem. e BRUSCHINI, Cristina. **Educação Sexual: debate aberto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 20ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BERNARDI, Marcelo. **La maleducazione sessuale**. Milano: Emme Edizioni, 1977.
- _____. **A deseducação sexual**. Trad. Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. 3 ed. – Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, 2004.

BRASIL – SECAD/MEC/CLAM. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/ES em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo, versão 2009.

BRASIL. Abaixo-assinado Apoio ao KIT de Combate à Homofobia nas escolas. **Petição Pública**, dez. 2010a. Disponível em: <www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=kitsim>. Acesso em: 07 abr. 2014.

_____. Abaixo-assinado Somos contra o maior escândalo deste País, o KIT GAY. **Petição Pública**, dez. 2010b. Disponível em: <www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=prol>. Acesso em: 07 abr. 2014.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.

BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola: o professor, um espectador**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. O documentário na sala de aula. **Revista Ciência & Ensino**, v. 4, 1998.

CARDOSO, Luiz Fernandes. **Dicionário de matemática**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

CARIDADE, Amparo. **Sexualidade: corpo e metáfora**. São Paulo: Iglu, 1997.

CAVALCANTI, Camila Dias. **Visíveis e invisíveis: práticas e identidade bissexual**. 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009, 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009.

_____. A sexualidade é política: heterossexualidade compulsória e lesbofobia nas escolas. In: MAIA, Jorge Sobral da Silva; BIANCON, Mateus Luiz. **Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários**. 4 Ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Coordenação Carlos Sussekind. Trad. Vera da Costa e Silva; Raul de Sá Barbosa; Angela Melim e Lúcia Melim. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CORRÊA JUNIOR, Salvador Pereira. “**Homossexualidades em curso**”: representações de profissionais da educação acerca das homofobias no contexto escolar. 93f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

COUTINHO, Laura Maria. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____. **Audiovisuais**: arte, técnica e linguagem – 60h. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

COUTO, Edvaldo Souza **Transexualidade**: o corpo em mutação. Salvador: GGB, 1999.

COUTO, Iolêa Costa do; VALE, Sílvia Mara Bentes. **Puberdade, sexualidade e escola**: Um elo de dúvidas e descobertas. Belém, 2002.

CHAGAS, Angela. Dois anos após veto, MEC diz que ainda 'analisa' kit anti-homofobia. **Terra**. 17 maio 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/dois-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-anti-homofobia,62a3a67b302be310VgnVCM10000098ccb0aRCRD.html>>. Acesso: 08 maio 2014.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise programa Brasil sem homofobia. 2011, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: 2011.

DE CARLI, Ana Mery Sehbe. **O corpo no cinema**: variações do feminino. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

DEFOURNY, Vicent. **Considerações sobre os materiais educativos do Projeto Escola Sem Homofobia**. Brasília: 2011. Disponível em: <www.ecos.org.br/projetos/esh/BRA_REP_2011_0107_Toni_Reis.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

DESIDÉRIO, Ricardo. **Quando a conversa sobre sexo chega à escola**: concepções, contradições e perspectivas de professores e seus alunos. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

_____. Educação Sexual e o Direito da Criança e do Adolescente: por que e para que ensinar a temática na escola? In: MAIA, Jorge Sobral da Silva; BIANCON, Mateus Luiz. **Educação das relações de gênero e em sexualidades**: reflexões contemporâneas. Curitiba: Appris, 2014.

DESIDÉRIO, Ricardo; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs.). **Mídia, Educação e Sexualidade**. Londrina, PR: Syntagma Editores, 2011.

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

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero. 2007, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

_____. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Revista Motrivivência**, n. 37, p. 12-29. Dez, 2011.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. **Projeto Escola sem Homofobia: Kit de material educativo Escola sem Homofobia**. Disponível em: <www.ecos.org.br/projetos/esh/esh_kit.asp>. Acesso em: 06 jul. 2014.

EGYPTO, Antonio Carlos. **Sexo, prazeres e riscos**. São Paulo: Saraiva, 2005.

FELICÍSSIMO, Manuella. **(Re)Apresentações da homofobia e da homossexualidade: um estudo discursivo a partir de vídeos do kit “Projeto Escola Sem Homofobia”**. 2014. 301f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 422f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2011.

FERRARI, Anderson. Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n.28, p.87-111, jan./jul., 2003.

_____. “Politicamente silenciosa”: cinema e a formação ética-estética dos sujeitos. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no Brasil: Estado da arte de 1980 a 1993**. Dissertação de mestrado em Psicologia Escolar. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual, **Cadernos de Pesquisa**, n. 98. São Paulo, ago., pp. 50-63, 1996.

_____. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2 ed., Londrina, PR: Ed. Uel, 2001.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

_____. (Org.). **Homossexualidade e Educação Sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina, PR: Eduel, 2007.

_____. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3 ed. rev. e atual. Londrina, PR: Eduel, 2010.

_____. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina, PR: Eduel, 2013.

_____. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. 2 ed. Londrina, PR: Eduel, 2014.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas, SP: Unicamp, v. 14, n.3 (42) set/dez, 2003, p. 89-101.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guillhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GARCIA, Aline Monteiro. **O que sou? Do que gosto?** identidades em análise nas lutas em defesa da diversidade sexual. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação Sexual**: uma proposta, um desafio. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GONÇALVES, Eliane. Preconceitos, fobias e outras sombras que pairam sobre a educação sexual. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **O prazer e o pensar**: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Editora Gente: Cores - Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na escola**: Mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. **A Diversidade Sexual na Escola**: produção de subjetividade e políticas públicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEÃO, Andreza Marques Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.); **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, vol. 19, n. 2 (56), maio/ago, pp. 17-23, 2008.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Currículo, gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. 4 ed. Campinas, SP: Papius, 2007.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Inclusão e sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; SPAZIANI, Raquel Baptista. Manifestações da Sexualidade Infantil: percepção de pais e professores de crianças de 0 a 6 anos. **Revista Linhas**, 11(1), 68-84, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MATTOS, Celso; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs.). **Corpografias no cinema e na televisão: percepções sobre o corpo midiático**. Londrina, PR: Syntagma Editores, 2010.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Claudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Revista Bagoas**, n. 07, p. 99-122, 2012.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. 2001. 421 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

_____. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2004.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A educação pelo cinema. **Rev. Educação e Cinema**, Unicamp: SP, p. 02, 2005.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. **Revista Educação & Realidade**, v. 33, nº1, pp. 99-115, jun/jun, 2008.

_____. A fisiognomonia de Charles Le Brun – a educação da face e a educação do olhar. **Pro-posições**. Campinas, vol. 16, n. 2 (47), p. 15-35, maio/ago. 2005.

_____. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 54, p. 28-40, ago. 2001.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade: mitos e verdades**. Salvador: GGB, 2003.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar**. Tese de doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. **Desvendando a sexualidade**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NUNES, Cesar. e SILVA, Edna. **A Educação Sexual da criança**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Tory. O bê-á-bá para conviver com a diversidade sexual: MEC cria kit anti-homofobia para combater o preconceito na escola. **CARTA CAPITAL**, 23 mar. 2011.

Disponível em: <[http:// http:// http://www.cartacapital.com.br/educacao/o-be-a-ba-para-conviver-com-a-diversidade-sexual](http://http://http://www.cartacapital.com.br/educacao/o-be-a-ba-para-conviver-com-a-diversidade-sexual)>. Acesso em: 07 abr. 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar**: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”. 2013. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA JR., Wenceslão Machado. **Chuva de cinema**: natureza e cultura urbanas. Tese de doutorado em Educação. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

_____. Poder e ternura: a educação dos sentidos nas sexualidades do filme Amarelo Manga. In: DESIDÉRIO, Ricardo; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs.). **Mídia, Educação e Sexualidade**. Londrina, PR: Syntagma Editores, 2011.

PAMPLONA, Renata Silva. **O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. 2012, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PARANÁ. **Instrução conjunta n. 02/2010 – SEED/SUED/DAE**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Administração Escolar. Curitiba, 2010a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucaconjunta022010.pdf>> Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Orientação pedagógica nº 001/2010 – DEDI/SEED**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Curitiba, 2010b. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/orientacaopedagogica0012010.pdf> Acesso em: 10 out. 2014.

PASOLINI, Píer Paolo. **Empirismo herege**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

_____. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: LAHUD, Michel (Org.) **Os jovens infelizes**: Antologia de ensaios Corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERES, Wiliam Siqueira. **Subjetividade das travestis brasileiras**: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania. 2005. 201f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PIRES, Juliana Gabricho Capella; MAIO, Eliane Rose. In: Anais da XX SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ I JORNADA PARFOR, 2013, Maringá. **Gênero dentro de um espaço da educação infantil**: a brinquedoteca. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

REIS, Kellen Cristina Florentino; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães. In: VALLE, Tânia Gracy Martins do. **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. **Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

_____. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (Orgs). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussuros da diversidade sexual na escola pública**. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

RODRIGUES, Maria do Socorro Pereira; LEOPARDI, Maria Tereza. **O método de análise de conteúdo: uma versão para enfermeiros**. Fortaleza: Fundação Cearense de Pesquisa em Cultura, 1999.

RODRIGUES, Silvava T. K., AMARAL, Carolina B. de A., GIUZIO, Mariana F. & MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. O despreparo de professores diante da educação sexual e diversidade sexual na escola. Psicopedagogia online: **Educação & Saúde**, 2011. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1351>. Acesso em: 30 set. 2012.

ROSSI, Alexandre José. **Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do programa Brasil sem homofobia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SACCONI, Luiz Antonio. **Pequeno dicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Geração, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu** – Simone de Beauvoir & os feminismos do século XX, Nº 12, especial, Campinas, SP, pp. 157-163, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, vol. 20, n.2, jul-dez. Porto Alegre [s.e.], 1995.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. 2003. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Ricardo Castro e. **A orientação sexual vivida por educadores e alunos:** possibilidade de mudanças. Campinas. 1995. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

_____. **Orientação sexual:** possibilidade de mudança na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação em ciência e sexualidade:** o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, UEM, 2009.

_____. **Se você não fala, eu falo!** Sexualidade em artigos. Maringá, PR: Massoni, 2007.

SIMONETTI, Cecília. Sexualidade na adolescência e programas de Educação Sexual. **Boletim Transa Legal para Educadores**, vol. 1, n. 1. São Paulo, maio/jun, p.2, 1994.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de, ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex:** corpo e educação, n. 48, p. 52-68, ago, 1999.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). **A escola vai ao cinema.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, julho-dezembro, 2009, p. 265-283.

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereótipos de gênero nas práticas familiares e escolares. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (Orgs.). **Formação docente em gênero e sexualidade:** entrelaçando teorias, políticas e práticas. etrópolis, RJ: De Petrus ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula Ribeiro; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero, sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009, p. 85-103.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política, Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

AUDIOVISUAIS

ENCONTRANDO BIANCA. 3º de 3 Filmes Oficiais do Kit Gay do MEC: "Encontrando Bianca". Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fVGSrP-W3OM&feature=related>> Acesso em 07 de agosto de 2011.

KINSEY: VAMOS FALAR DE SEXO. Direção e roteiro: Bill Condon, 2003. 118 min. Cor, Drama.

PALAVRAS DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF EM COLETIVA A IMPRENSA SOBRE A PROIBIÇÃO DO KIT ANTI-HOMOFOBIA EM 26/05/2011, PALÁCIO DO PLANALTO/BRASÍLIA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ex_pZov3HfY> Acesso em 29/04/2014.

PROBABILIDADE. 1º de 3 filmes Oficiais do Kit Gay do MEC: "Probabilidade". Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TEcra9BB0dg>> Acesso em 07 de agosto de 2011.

TORPEDO. 2º de 3 Filmes Oficiais do Kit Gay do MEC: "Torpedo". Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=TP_OjE_Fi2o&feature=related> Acesso em 07 de agosto de 2011.