

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

VAGNER MATIAS DO PRADO

**SEXUALIDADE(S) EM CENA: AS CONTRIBUIÇÕES DO
DISCURSO AUDIOVISUAL PARA A
PROBLEMATIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS NO ESPAÇO
ESCOLAR**

Presidente Prudente
2010

VAGNER MATIAS DO PRADO

**SEXUALIDADE(S) EM CENA: AS CONTRIBUIÇÕES DO
DISCURSO AUDIOVISUAL PARA A
PROBLEMATIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS NO ESPAÇO
ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arilda Inês
Miranda Ribeiro

Linha de Pesquisa: Processos
Formativos, Diferença e Valores.

Presidente Prudente
2010

Prado, Vagner Matias do.
P921s Sexualidade(S) em cena : as contribuições do discurso
audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar
/ Vagner Matias do Prado. - Presidente Prudente : [s.n], 2010
155 f.

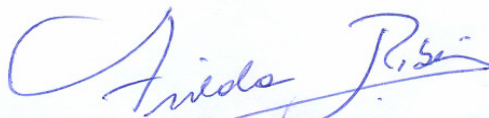
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Arilda Inês Miranda Ribeiro
Banca: Jimena Furlani, Fernando Silva Teixeira Filho
Inclui bibliografia

1. Sexualidade. 2. Educação Sexual. 3. Desconstrução. I. Autor.
II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.

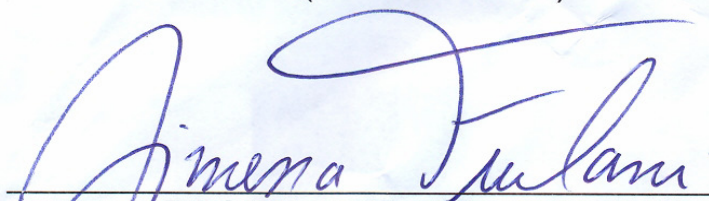
CDD(18.ed.) 370

**Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da
Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de
Presidente Prudente.**

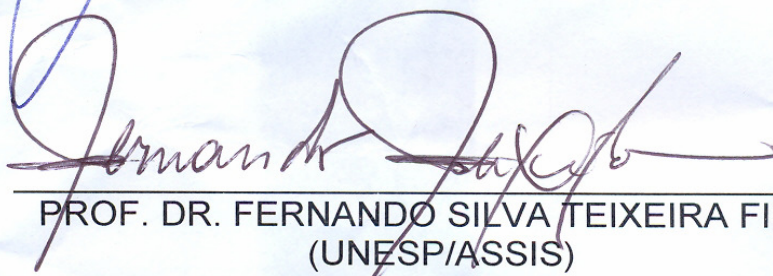
BANCA EXAMINADORA



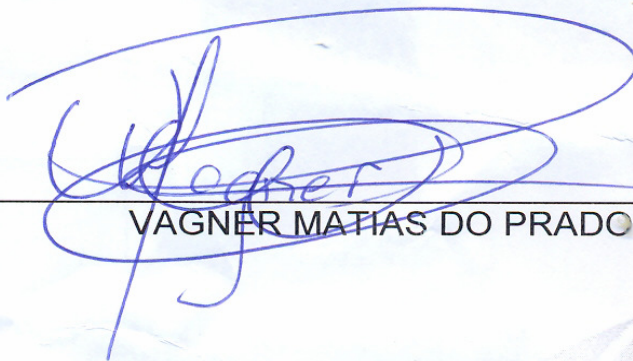
PROFA. DRA. ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO
(ORIENTADOR)



PROFA. DRA. JIMENA FURLANI
(UDESC)



PROF. DR. FERNANDO SILVA TEIXEIRA FILHO
(UNESP/ASSIS)



VAGNER MATIAS DO PRADO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 04 DE MAIO DE 2010.

RESULTADO: APROVADO

*A todos e todas que tiveram suas vozes
silenciadas no decorrer de suas trajetórias escolares.*

Agradecimentos

À minha grandiosa mãe pelo apoio, confiança, amizade, carinho, amor, reconhecimento, respeito e incansável incentivo a minha formação profissional, acadêmica e humana.

À minha irmã, que sempre acreditou em um potencial que eu mesmo desconheço. Incentivo, afeto e amizade são palavras que a definem bem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), *campus* de Presidente Prudente – SP, pela crença nas contribuições que um aspirante a pesquisador poderia conferir à área da Educação, mesmo esta não se configurando em sua área de formação inicial.

À Profa Dra Arilda Inês Miranda Ribeiro pela orientação, respeito, confiança e profissionalismo com quem trilhou os caminhos acadêmicos para direcionar a construção do presente trabalho. Por sua contribuição à minha formação, e pela crença conferida a um desconhecido candidato que aspirava uma oportunidade na pós-graduação.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação. Em especial, gostaria de explicitar minhas considerações à Profa Dra Maria de Fátima Salum Moreira, Prof. Dr. Divino José da Silva, Profa Dra Maria Suzana de Stefano Menin, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, Prof. Dr. José Milton de Lima e Prof. Dr. Mauro Betti, por terem contribuído de forma sistemática para a conclusão da presente Dissertação.

À Banca de Qualificação e Defesa composta pela Profa Dra Jimena Furlani (UDESC-SC), Prof. Dr. Fernando Silva Teixeira Filho (FCL/UNESP), Profa Dra Maria de Fátima Salum Moreira (FCT/UNESP) e Prof. Dr. Divino José da Silva (FCT/UNESP).

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP de Assis – SP, especialmente ao Prof. Dr. Fernando Silva Teixeira Filho que prontamente me recebeu na condição de aluno especial em sua disciplina e partilhou seu amplo conhecimento com que “enxerga” os estudos de gêneros e sexualidades.

À Profa. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima pelo profissionalismo e dedicação com os quais supervisionou meu Estágio de Docência junto a sua disciplina no Depto de Educação Física da FCT/UNESP.

Aos amigos e amigas do curso de Mestrado em Educação que compartilharam, incansavelmente, posições teóricas, políticas e acadêmicas em nossas incansáveis conversas e acalorados debates. Em especial, gostaria de agradecer aos amigos Marcos Vinicius Francisco e Alex Sandro Gomes Pessoa pela companhia integral durante os dois últimos anos e pelo carinho e respeito com os quais sempre me trataram.

Ao amigo Diego Exposti que com seu entusiasmo e companheirismo alavancou o desenvolvimento de minha identidade como pesquisador e como cidadão.

À seção de Pós-Graduação representada por Márcia Aparecida Iacia da Silva, Ivonete Gomes de Andrade, Erynat Fátima Fernandes, André Trindade Meira e Cíntia Thieni Onishi, profissionais sempre atentos e prontos para auxiliar o corpo discente.

À equipe da Biblioteca da FCT/UNESP, especialmente à Luiza de Fátima Costa, por seu auxílio junto aos incansáveis “Empréstimos Entre Bibliotecas” (EEB), pois sem essas referências, seria impossível ampliar minha visão sobre a temática abordada. Sou grato ao seu profissionalismo, educação, prontidão e apoio que sempre disponibilizou aos estudantes do *campus*.

Aos amigos e amigas de Rio Claro – SP que, mesmo distantes, ficaram na torcida pela conclusão de mais essa etapa de vida.

E, finalmente, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que financiou a pesquisa durante suas etapas iniciais; e à FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, que subsidiou financeiramente o desenvolvimento e finalização da presente Dissertação, contribuindo amplamente para a (re)construção de conhecimento para a área da Educação Sexual. O meu sincero obrigado.

Não digas: "o mundo é belo".
Quando foi que viste o mundo?
Não digas: "o amor é triste".
Que é que tu conheces do amor?
Não digas: "a vida é rápida".
Como foi que medistes a vida?
Não digas: "eu sofro".
Que é que dentro de ti és tu?
Que foi que te ensinaram que
era sofrer!

Cecília Meireles (Cântico VIII)

Resumo

Ao partilhar teorizações junto à Linha de Pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores”, objetivamos refletir sobre as potencialidades da utilização do discurso audiovisual como ferramenta pedagógica que possibilite inserir debates acerca dos processos de construção cultural das identidades de gêneros e sexuais dos sujeitos, junto aos espaços escolares. Inspirados nos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista analisamos o filme governamental intitulado “*Pra que time ele joga?*” para demonstrar em que medida um trabalho com imagens e sons poderia ser inserido em intervenções educativas comprometidas com uma educação sexual problematizadora. A pesquisa de caráter histórico-sociológica foi adotada como método de trabalho e o filme selecionado foi analisado com base na técnica desconstrutiva proposta por Jacques Derrida. As categorias temáticas elaboradas para a análise possibilitaram o emprego da desconstrução visando desestabilizar a perspectiva que constrói representações sobre gêneros e sexualidades a partir de discursos que instituem o sexo biológico como fundante de uma identidade. Nossos objetivos se concentraram em: 1. Problematicar as identidades de gêneros e sexuais como construções culturais; 2. Visibilizar temas referentes às diferenças sexuais e de gêneros como conteúdos a serem inseridos no currículo escolar; 3. Refletir sobre as potencialidades da utilização de filmes como suporte pedagógico para subsidiar o trabalho docente; 4. Sugerir um “modo de olhar” para filmes a luz do referencial teórico adotado; e 5. Disponibilizar o material produzido para as escolas da Rede Estadual do município de Presidente Prudente – SP. Como complementação, realizamos uma pesquisa quantitativa em *web sites* de órgãos governamentais brasileiros ligados à área da Educação e da Saúde e um levantamento de filmes comerciais sobre diferenças de gêneros e sexuais com o objetivo de investigar títulos que poderiam ser utilizados como recurso ao trabalho pedagógico. Compreendemos que reconhecer a multiplicidade da constituição de nossas sociedades, e duvidar dos discursos culturais que constroem “verdades” sobre determinados objetos ou pessoas, é uma tarefa, embora árdua, produtiva. Consideramos que ao utilizar recursos audiovisuais poder-se-ia desenvolver um trabalho pedagógico que, ao partir de questionamentos, possibilitassem a construção de novos saberes rumo a uma prática educativa crítica, política e democrática.

Palavras-chave: Sexualidade. Diferenças Sexuais. Educação Sexual. Materiais Audiovisuais. Desconstrução.

Abstract

Combining some theories with the Research Line “Formative Process, Difference and Values”, our goal is to reflect about the potentials of using the audiovisual system in the school environment as a tool for teaching method that opens a possibility for debates about the cultural constructions process of the genders and sexual identities of people. We analyzed the short movie called “What team do you play?” inspiring in the Cultural Studies of the post-structural way to show that it is good to use images and sounds to educate sexuality issues. The historic-sociology research was adopted as a method and the selected movie was analyzed on a deconstruction technical base by Jacques Derrida. The themes categories were elaborated to analyze the material making it possible to use deconstructions, the goal was to change the perspective that constructs representations about genders and sexuality using a speech that makes the biologic sex as a foundation of an identity. Our goals are: 1. Define as a problem the identity of genders and sexual as a natural construction; 2. Look at the possibility of genders and sexual differences themes as a new subject for school credits; 3. Reflect about the potentials of utilizing movies as a school method support for the workers; 4. Suggest a new “way to look” at the movies based on the theory adopted; and 5. Give the produced material to Publics Schools of Presidente Prudente, a city at the State of São Paulo. In addition, we did a quantity research in *web sites* of Brazilian governments connected to areas of Education and Health and we separated some commercials movies that talk about the difference of genders and sexual to find movies that can be useful as a teaching resource. It’s hard, but very product to recognize the multiplicity constitution of our society and to doubt about the cultural construction of what is true or not about specifics objects or people. When we use audiovisual resource, we could develop a teaching method that is possible to construct new knowledge to a practical learning that is critical, politics and democratic.

Key-words: Sexuality. Sexual differences. Sexual Education. Audiovisual Materials. Deconstruction.

Lista de quadros

Quadro 01: Resultados da pesquisa por vídeos no <i>site</i> “Domínio Público”	121
Quadro 02: Resultados da pesquisa por vídeos no <i>site</i> “Biblioteca Virtual” do Ministério da Saúde.....	123
Quadro 03: Resultados da pesquisa por vídeos no <i>site</i> da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo.....	127
Quadro 04: Resultados da pesquisa por vídeos nas videolocadoras do município de Presidente Prudente – SP.....	133
Quadro 05: Filmes categorizados por área temática de discussão.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO I – O discurso sobre a sexualidade nas escolas.....	21
1.1 Educação Sexual: contribuições e limites de suas propostas.....	23
1.2 Pedagogias da sexualidade: as dificuldades de se romper o discurso heterossexista.....	36
1.3 Sexualidade(S) em cena nos espaços escolares: argumentando a favor de uma pedagogia problematizadora.....	44
 CAPÍTULO II – Recursos audiovisuais como subsídios à Educação Sexual.....	54
2.1 Tecnologias e educação: uma reflexão sobre a inserção do discurso audiovisual nas escolas.....	54
2.2 Filmes sobre as diferenças sexuais e de gêneros como recurso ao trabalho de Educação Sexual.....	63
2.3 O método desconstrutivo e sua aplicação na Educação Sexual.....	72
 CAPÍTULO III – Um exercício de desconstrução das representações negativas sobre as diferenças sexuais a partir dos filmes.....	74
3.1 Pra que time ele joga? – A iniciativa governamental no debate audiovisual sobre a homossexualidade.....	74
3.1.1 Relações de gênero: o masculino e o feminino nos discursos culturais.....	77
3.1.2 Homossexualidade(s) na escola.....	88
3.1.3 Homofobia.....	102
 CAPÍTULO IV - Outros filmes poderiam ser utilizados para problematizar as diferenças sexuais nos espaços escolares?.....	118
4.1 Construindo a cena: em busca dos filmes.....	118
4.2 Luz, Câmera, Ação: sobre os resultados obtidos.....	119
4.2.1 Os vídeos governamentais sobre as diferenças sexuais.....	120
4.2.2 Os filmes comerciais sobre as diferenças sexuais.....	131
Considerações finais.....	139
Referências Bibliográficas.....	144

INTRODUÇÃO¹

Há tempos a sexualidade desperta o interesse e a curiosidade humana. Vários temas relacionados ao assunto acabam por ensaiar proposições sob as mais diversas perspectivas teóricas (FURLANI, 2008; LOURO, 2008b; WEEKS, 2001). Em relação à compreensão dos fatores que direcionam (ou tentam explicar) as manifestações dos sentimentos, desejos e interesses dos sujeitos em relação a práticas ou objetos de atração “sexuais”, esses conhecimentos constroem representações², muitas vezes estigmatizadas, sobre sujeitos que não vivenciam os desejos afetivos, eróticos e sexuais a partir de uma ótica heteronormativa.

Segundo Jimena Furlani (2007b), a sexualidade é constituída e constituinte das relações sociais. Problematicá-la, compreende-la e (re)construí-la, nos obriga a ir além de seus aparentes limites e a não representá-la como um dado da natureza. Assim, as marcas sexuais que foram forjadas nos sujeitos seriam evidenciadas não sendo possível expressar uma noção de corpo como detentor de uma “verdade interior”, principalmente em relação à demarcação de fronteiras do “vir a ser” mulher ou homem, feminino ou masculino, homossexual ou heterossexual.

Embora o significado para o termo “sexualidade” possa ser construído diferentemente quando abordado a partir de diferentes bases epistemológicas, nossa compreensão para o tema procura se ancorar em pressupostos filosóficos do pós-estruturalismo francês. Ao levar em consideração os escritos de Michel Foucault (1985, 2008), a sexualidade passa a ser compreendida como um “dispositivo histórico” marcado por valores e representações oriundas de diversos discursos culturais. Essa construção estaria atrelada ao binômio “saber-poder”, ou seja, a detenção do conhecimento acerca da sexualidade desencadearia formas diversas de exercícios de poder com objetivos de controle social. É a partir desse exercício que são criadas tanto

¹ O presente trabalho foi estruturado de acordo com as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 6023: 2002). Contudo, assumimos um modo particular de escrita que rejeita a grafia no masculino como universal, ou seja, destacamos tanto o gênero masculino quanto o feminino no decorrer do texto. Nas citações bibliográficas ao longo do trabalho, quando da primeira aparição da/o autora/autor, destacamos seu prenome e sobrenome com o intuito de esclarecer se estamos dialogando com um homem ou uma mulher.

² O conceito de representação é aqui posto a partir de sua compreensão pós-estruturalista. Nesse sentido, ela se refere ao modo como os significados das retóricas, narrativas e discursos dão sentido e posicionam os sujeitos, marcando assim suas identidades e/ou diferenças em um processo social, histórico e político. Desse modo, não a consideramos com um traço mental, rejeitando qualquer referência a uma entidade psicológica intrínseca ao ser humano. A representação só se faz inteligível a partir de sua inserção em uma cadeia de significações culturais que pretendem dizer o que ela é ou não é (FURLANI, 2006).

as normas de condutas e comportamentos, quanto as diversas formas de resistência ao instituído.

Segundo Stuart Hall (2003), os trabalhos de Foucault demonstraram que os sujeitos se encontram atrelados a uma rede de controle que institui gostos, prazeres, cuidados, comportamentos e práticas. O objetivo básico das manobras de poder consistiria em, através das “verdades”, produzidas por determinado corpo de conhecimento, controlar a vida social.

Contudo, ao considerar essa leitura pós-estruturalista da dinâmica da constituição dos espaços e dos sujeitos, Foucault não prevê que o poder seja algo retido nas mãos de determinado grupo ou pessoa. Ao contrário, o poder é exercido de uma forma “capilar”, em muitas e diferentes direções e por todos os sujeitos. De acordo com Guacira Louro, para Foucault:

o poder deveria ser concebido mais como “uma estratégia”; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se “apropria”. Mais preocupado com o efeito do poder, Foucault diz que seria importante que se percebesse esses efeitos como estando vinculados “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (LOURO, 2004, p. 38) (grifos da autora).

O exercício do poder que é estabelecido a partir da construção do conhecimento não está somente relacionado à tentativas de padronização dos corpos e dos prazeres. Ele também permite com que resistências ao modelo instituído sejam criadas. No que se refere aos gêneros e sexualidades, essas resistências podem ser evidenciadas a partir do surgimento de “novas identidades” que fogem aos padrões pré-estabelecidos. A figura das *drag queens* pode ser tomada como exemplo. Esses sujeitos contemporâneos viram suas representações se tornarem possíveis devido a uma série de rupturas nos discursos hegemônicos que pregam que o sexo biológico possuiria uma lógica de coerência entre sexo, gênero e sexualidade, ou seja, bastaria possuir um pênis para que nos representemos como masculinos e nos lançássemos em práticas e experiências heterossexuais. As conquistas políticas de grupos gays e lésbicos, as reivindicações e teorizações feministas, os Estudos Culturais e de Gêneros e, mais recentemente, a teoria *queer*, foram alguns dos mecanismos culturais que construíram as condições históricas necessárias para permitir que as *drag queens* ganhassem representação cultural.³

³ Vale ressaltar as representações das *drag kings*, mulheres que performatizam a masculinidade com traços exagerados. Essas figuras são muito comuns nas culturas norte-americanas. No contexto cultural brasileiro, essas representações não são muito observadas.

Percebe-se com isso que a constituição discursiva sobre as diferenças de gêneros e sexuais foi influenciada (e ainda é), por uma “rede de dispositivos culturais”: paradigmas religiosos e científicos; diferenciados contextos históricos, culturais e sociais; manifestações e movimentações políticas; teorizações acadêmicas; ações pedagógicas; artefatos midiáticos, etc. Esses discursos acabam por permitir uma descentralização e fluidez das delimitações identitárias dos sujeitos, fato que nos permite inclusive atentar para a pluralidade de manifestações e configurações da sexualidade no interior de um mesmo grupo que, aparentemente, compartilhariam práticas e se reconheceriam em categorias identitárias semelhantes. Ou seja, ao seguir os passos das teorizações culturais sobre a sexualidade, percebe-se que, para além de seus componentes biológicos, a reflexão sobre esse tema nos instiga a desvendar seu caráter político e a visibilizar a luta por representações que é travada em seus domínios.

Também é em nosso contexto contemporâneo que observamos uma abertura, política e pedagógica, no que se refere à inserção de debates e reflexões acerca das diferentes representações de sexualidade em diversos espaços públicos. No Brasil, políticas educacionais, movimentações governamentais em favor dos direitos humanos e reivindicações do movimento LGBTTT⁴ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) permitiram, por exemplo, a elaboração do projeto Brasil sem Homofobia (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004). O citado documento visa fornecer bases legais para que ações voltadas ao reconhecimento de representações sexuais não heterocentradas e o combate à homofobia, possam se estabelecer em diversas esferas sociais. Essas novas condições de possibilidades históricas podem vir a contribuir para o reconhecimento e respeito das múltiplas possibilidades de configuração do desejo afetivo e sexual de um sujeito por outro, desde que haja uma preocupação, por parte dos agentes sócio-educativos⁵, em divulgar essa multiplicidade nos (e para os) diversos espaços de socialização. Dentre esses espaços, e ao compartilhar as considerações sobre a educação para a diversidade

⁴ A presente sigla será utilizada durante a construção teórica do trabalho para se referir a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros (*drag queens*, *drag kings*, *cross dresser*, androgenia, intersexuais e outras identidades que embaralham as compreensões dos gêneros masculino e feminino), como representações identitárias específicas. Essa explicitação visa perturbar a lógica cultural que, comumente, aloca essas diferentes representações ao âmbito da homossexualidade.

⁵ Concebemos como agentes sócio-educativos todos os sujeitos sociais inseridos em alguma relação de troca ou divulgação de conhecimento. Partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser relacional, acreditamos que todos e todas estamos engajados, de forma direta ou não, na transmissão de valores, gestos e atitudes imbuídos de uma capacidade educativa, ou seja, de modificação de comportamentos e do meio em que nos relacionamos.

da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Governo Federal Brasileiro (Secad/ MEC), acreditamos que a escola se constitui em um ambiente privilegiado no qual esse (re)conhecimento poderia ser construído (BRASIL, 2007).

A presente Dissertação foi elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (FCT – UNESP), *campus* de Presidente Prudente – SP. O trabalho encontra-se vinculado à Linha de Pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores”, núcleo este que objetiva problematizar os mecanismos de construção dos sujeitos em suas dimensões histórica, cultural e social.

Nosso trabalho possui como inspiração teórica os Estudos Culturais (EC) em sua vertente pós-estruturalista. Os EC se constituem em uma área de intervenção multidisciplinar que adota os processos de significação cultural como objeto de estudo. Esse campo de intervenção não se define por um tipo específico de abordagem ou metodologia, mas se vale das contribuições de diversas áreas do conhecimento. Segundo Jimena Furlani (2005), na perspectiva dos EC as diferenças sexuais e de gêneros não são consideradas como dadas, mas sim, construídas. Assim, a cultura poderia ser traduzida como um “local de significação, assumindo, portanto, um papel de *constituidora* das diferenças” (FURLANI, 2005, p. 16) (grifos nossos).

Em sua vertente pós-estruturalista, os EC se mostram preocupados em evidenciar o papel da linguagem na constituição da realidade. Tomaz Tadeu da Silva (2002) argumenta que essa base teórica considera a linguagem como produtora dos objetos que apenas julga representar. No que se referem à sexualidade, esses estudos possibilitam compreendê-la como um dispositivo histórico, construído e significado com base em diferenciados sistemas culturais (FOUCAULT, 1985, 2008; FURLANI, 2005; HALL, 2003; LOURO, 2008b; SILVA, 2002; WEEKS, 2001). Nesse sentido, a sexualidade não expressaria uma verdade intrínseca ao corpo, mas sim a deliberada construção cultural sobre o biológico, os desejos, as afetividades e as fantasias, o que acaba por criar as “realidades” para o desenvolvimento de nossas relações sociais.

Segundo Furlani (2007b, p. 11) é preciso que nos lancemos em problematizações históricas sobre a sexualidade. O ato de historicizar permitiria a desconstrução da representação hegemônica desse conceito que traz como base estruturante os discursos biológicos. Ao desconstruir sua representação biológica, a compreensão do termo não poderia ser desvinculada do contexto cultural em que foi erigido, o que torna esse conhecimento “circunstancial, temporal e contingencial”:

As múltiplas representações, significados e saberes, no contexto das diversas sociedades e culturas, são “invenções” dos seus respectivos contextos discursivos. Podemos escolher pinçar na história algumas temáticas da sexualidade (como virgindade, casamento, homossexualidade, anticoncepção, manifestações infantis, iniciação sexual, etc.). Veremos como cada sociedade, ao seu tempo, “constrói” específicos significados acerca do objeto de que fala. Cada sociedade legitima ou condena certas práticas sexuais, certos sujeitos, dependendo do entendimento momentâneo que tem sobre eles (FURLANI, 2007b, p. 11) (grifos da autora).

Outro ponto a ser esclarecido é o termo que utilizamos para nos referir as múltiplas manifestações de sexualidade que se fazem representar na contemporaneidade. Ao contrário do termo “diversidade sexual” optou-se pela utilização da expressão “diferenças sexuais”. O conceito de “diversidade sexual” é problematizado pelas pesquisas fundamentadas nos estudos pós-estruturalistas uma vez que não permite a compreensão de que essa “diversidade” está em constante transformação cultural. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), na perspectiva da diversidade as compreensões de “identidade” e “diferença” são essencializadas e as atitudes pedagógicas a elas direcionadas recomendam o respeito e a tolerância para com o “naturalmente diferente”. O autor indaga se essa perspectiva é suficiente para servir como base para uma pedagogia crítica e questionadora e nos desafia a pensar em uma proposta que reconheça a diferença como uma produção e atente para os discursos que a constitui. Dessa maneira, as pesquisas fundamentadas nessa perspectiva utilizam o conceito de “diferenças sexuais” uma vez que compreendem as diferenças como marcadas por processos culturais de significação, ou seja, a diferença, ao contrário da diversidade, não é dada, mas sim construída.

Ao nosso entendimento, o conceito de “diversidade” também não contribui para a problematização da discriminação e preconceito direcionados a sujeitos LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) nem para o reconhecimento social dessas identidades. O “diverso” pode nos remeter a idéia de “derivado”, e, quando nos propomos a refletir sobre as diferenças sexuais, pode-se compreender a heterossexualidade como a base para essa diversificação. Sendo assim, a construção cultural da heterossexualidade não é abalada e as identidades sexuais que fogem a esse modelo são representadas como um “desvio” da norma.

A diferença, ao contrário da diversidade, ao ser encarada como uma produção cultural, também permite compreendê-la em um processo de constante transformação. Assim, as identidades tornam-se fluidas, mutantes e instáveis, o que permite analisar que, durante sua trajetória de vida, um sujeito pode assumir diferentes e múltiplas

identidades, inclusive aparentemente contraditórias (HALL, 2003; LOURO, 2004). Assim, as palavras “diferenças de gêneros ou sexuais” e não “diversidade sexual” é empregada em nossa construção teórica, embora o termo diversidade apareça em alguns trechos.

A pesquisa bibliográfica e a análise desconstrutiva foram utilizadas como metodologia de trabalho. Ao operar com conceitos como discurso, representação e desconstrução, objetivamos contribuir para o aprofundamento das discussões em torno da Educação Sexual no Brasil; e visibilizar alguns dos discursos que concorrem para a construção de posições estigmatizadas sobre sujeitos LGBTTT. Para tal, ao delinear os objetivos específicos de nosso trabalho, nos concentramos em:

1. Problematicar as identidades de gêneros e sexuais como construções culturais;
2. Visibilizar temas referentes às diferenças de gêneros e sexuais como conteúdos a serem inseridos no currículo escolar;
3. Refletir sobre as potencialidades da utilização de filmes, governamentais ou comerciais, como suporte pedagógico para subsidiar o trabalho docente;
4. Sugerir um “modo de olhar” para esses filmes a luz do referencial teórico dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista;
5. Disponibilizar a pesquisa para as escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Presidente Prudente – SP como recurso viabilizador de trabalhos voltados a uma educação sexual que contemple debates culturais acerca da construção do conhecimento sobre o exercício das sexualidades.

Ao partir do pressuposto de que o modo de pensar pós-estruturalista procura transgredir as normatizações instituídas, também exercitamos um modo de escrever onde as referências bibliográficas possam ser utilizadas de uma maneira “prática”. Nesse sentido, após nos laçarmos em reflexões em favor da utilização de materiais audiovisuais como recurso didático à educação sexual, recorreremos a um “modo de olhar” para esses materiais a luz do referencial teórico adotado. Nossa intenção é demonstrar, através de um exercício prático, como alguns filmes poderiam ser utilizados para problematizar a construção das representações sobre as sexualidades LGBTTT.

Para tal, analisaremos um filme em uma tentativa de explicitar as potencialidades do trabalho com (e através das) imagens, na escola. Pretendemos “dizer” a partir desse material como os discursos que pregam a heterossexualidade como “natural”, tenta, a todo preço, relegar outras manifestações sexuais para o âmbito da invisibilidade ou anormalidade. O curta-metragem governamental intitulado “*Pra que time ele joga?*” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002) foi utilizado para essa tarefa.

Ao acreditarmos nas potencialidades da utilização de filmes como recurso a projetos ou aulas de educação sexual, também nos focamos em realizar um levantamento sobre materiais audiovisuais governamentais, disponíveis no estado de São Paulo, que abordem a questão das diferenças sexuais na sociedade. Dentre os materiais imagéticos que podem ser encontrados para fins educativos, optamos por pesquisar os materiais audiovisuais confeccionados na formatação de filmes, ou seja, materiais sonoro-visuais elaborados a partir de uma sequência de imagens e/ou cenas fotografadas com a utilização de uma câmera cinematográfica. Para restringir nossa busca, tomamos como ponto de partida o ano de 1998 com a intenção de catalogar os materiais didáticos que foram confeccionados até o ano de 2008. Esse recorte de dez anos nos possibilitou analisar quais produções podem ser encontradas para subsidiar o trabalho pedagógico após iniciativas governamentais de inserção da temática da sexualidade nas escolas, como o documento sobre Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) e a elaboração do projeto Brasil sem Homofobia (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004), que em uma de suas diretrizes prevê a fabricação de materiais didáticos que possam ser utilizados para fins formativos.

Como complementação do trabalho, realizamos uma pesquisa sobre filmes não governamentais, disponíveis na cidade de Presidente Prudente - SP, que apresentam a multiplicidade sexual como tema central em seus enredos. Esse levantamento visa divulgar os títulos de vídeos existentes nas videolocadoras da cidade possibilitando que educadoras e educadores da Rede Estadual de Ensino do município saibam onde encontrar tais recursos para subsidiarem suas práticas.

A escolha por realizar a busca por esses materiais vão ao encontro de nossas hipóteses de pesquisa, quais sejam: 1. O uso de filmes que abordem as diferenças sexuais e de gêneros facilitaria o trabalho de (des)construção de representações negativas sobre as sexualidades em aulas sobre educação sexual (ou de quaisquer disciplinas curriculares), nas escolas; 2. A utilização desses recursos poderia introduzir

o debate sobre as diferenças através da linguagem visual, fato que permitiria se valer das potencialidades sensitivas das imagens para problematizar representações preconceituosas e negativas sobre sujeitos LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros); 3. Para suprir as necessidades de aquisição de materiais específicos⁶, e ampliando as possibilidades do desenvolvimento da temática na escola, acreditamos que filmes, mesmo os que não foram confeccionados com finalidades pedagógicas⁷, poderiam ser utilizados como recurso para promover reflexões acerca da constituição sócio-cultural das normas e valores que ditam as regras do que é normal (ou não) no exercício das sexualidades.

Ao compartilharmos as idéias de Joan Ferrés (1996a, 1996b), Rosa Maria Bueno Fischer (2002, 2006) e Sylvia Magaldi (2006), de que o trabalho com imagens e sons poderia ser de grande valia para o processo de construção do conhecimento em ambientes escolares, procuramos analisar as possibilidades da utilização de filmes sobre sexualidades, confeccionados por iniciativas governamentais ou de outrem, como materiais de apoio pedagógico que poderiam ser utilizados por educadores e educadoras no árduo trabalho de divulgação e reconhecimento das diferenças nas escolas. Acreditamos que ações educacionais que problematizem a constituição da sexualidade humana como natural, ou questionem a heterossexualidade como padrão “normal” de comportamento, são de extrema relevância para efetivar projetos que objetivem extinguir demonstrações de violência homofóbica em uma tentativa de minimizar as conseqüências negativas que estas trazem aos sujeitos que não se enquadram nas normas de comportamentos de gêneros e sexuais aceitos socialmente.

Embora as representações sobre sexualidades divulgadas a partir de alguns discursos midiáticos possam contribuir para a construção de representações negativas sobre lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis ou transgêneros, a problematização das intencionalidades que direcionam a divulgação dessa abordagem sobre “identidades transgressoras” também poderia ser explorada no sentido de propor

⁶ Atualmente observamos movimentações de ONG's e grupos de estudos ou pesquisas sobre sexualidade, que encontram apoio junto ao Ministério da Educação e da Saúde, para a confecção de materiais audiovisuais que visibilizam a multiplicidade sexual em suas produções, como é o caso dos vídeos produzidos pela ECOS – Comunicação em Sexualidade, FIOCRUZ e pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (ABLGTT).

⁷ Como os filmes comerciais que se propõem a abordar a temática da diversidade sexual em seus enredos e que podem ser facilmente encontrados em diversas videolocadoras. Ex.: “*O segredo de BrokeBack Mountain*” (EUA, 2005); “*Uma questão de amor*” (EUA, 1978) e “*Priscilla: a rainha do deserto*” (AUSTRÁLIA, 1994).

uma compreensão sobre os mecanismos de legitimação de uma norma sexual que traz como pressuposta a noção da heterossexualidade. Segundo Douglas Kellner (2002), é preciso que os processos pedagógicos se lancem no desenvolvimento de um “alfabetismo crítico” em relação ao “assalto” de imagens e modelos de conduta ao qual as diferentes mídias nos remetem.

Ao contrário de construir um conhecimento “científico” sobre as diferenças, acreditamos que ao abordar as múltiplas formas de configuração das afetividades educadoras e educadores poderiam realizar um trabalho de desconstrução do conhecimento sobre a sexualidade até então produzido. Nesse sentido, as intencionalidades da instituição de determinados discursos sobre o tema seriam evidenciadas demonstrando o quanto esse dispositivo é acionado de diferentes maneiras no decorrer do processo histórico. A problematização dos porquês da insistente divulgação social da heterossexualidade como a única forma de sexualidade que deve ser expressa, reconhecida e respeitada, também poderia nortear os debates com base na exibição dos filmes.

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos dentro dos quais argüimos sobre nossa proposta e explicitamos as reflexões que nos guiaram para a construção dessa Dissertação de Mestrado. No capítulo I focamos nossas atenções em refletir sobre como a sexualidade é comumente trabalhada nas escolas e quais as abordagens de educação sexual que estruturaram (e ainda estruturam) esses conhecimentos. Em seguida, problematizamos as dificuldades encontradas para a inclusão de temas relacionados às diferenças sexuais e de gêneros no currículo escolar. Para finalizar, apresentamos uma perspectiva de educação sexual que poderia subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas.

No capítulo II iniciamos nossas argumentações sobre a aproximação da linguagem audiovisual da escola, tentando evidenciar suas contribuições e limitações. Em seguida, nos posicionamos a favor da utilização de filmes como recursos de apoio pedagógico para que educadores e educadoras possam inserir debates acerca das diferenças sexuais no currículo escolar e apresentamos a desconstrução como recurso metodológico para subsidiar a utilização de materiais audiovisuais em seus planejamentos.

No capítulo III exercitamos um “modo de olhar” para um filme com base no referencial teórico adotado. Esse exercício visa demonstrar como alguns materiais

audiovisuais poderiam ser utilizados em aulas de educação sexual para desconstruir os discursos culturais que alocam as sexualidades LGBTTTT ao domínio da anormalidade.

No capítulo IV apresentamos os caminhos metodológicos que nos direcionaram para a geração de dados sobre filmes que poderiam ser utilizados para visibilizar e problematizar as diferenças sexuais e de gêneros nos espaços escolares. Descrevemos os resultados de uma pesquisa quantitativa que procurou analisar a produção governamental fílmica sobre materiais audiovisuais educativos que abordem a multiplicidade sexual em seus enredos, e os títulos de alguns filmes comerciais, que podem ser encontrados em videolocadoras do município de Presidente Prudente – SP, os quais, na ausência de materiais educativos específicos, poderiam ser utilizados como ferramenta de apoio pedagógico para o trabalho de educação sexual a partir da perspectiva apresentada.

Por fim, apresentamos as considerações finais que julgamos necessárias.

CAPÍTULO I

O DISCURSO SOBRE A SEXUALIDADE NAS ESCOLAS

A sexualidade é assunto que desperta curiosidades, confronta valores, desestabiliza certezas e aprisiona identidades. Contrariando as teorias biologicistas que nos direcionam unicamente para os aspectos anátomo-fisiológicos de sua constituição, a abordagem do tema nos convida a analisar os diferentes discursos que concorrem para sua constituição. A sexualidade é corpo, é cultura, é expressão, é política.

Muitos pesquisadores e pesquisadoras das áreas da Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia e Educação atentaram para o processo de construção cultural pelo qual o “sexo” passou no decorrer da história. Suas pesquisas demonstraram que muito do que se acreditou (e em muitos contextos ainda se acredita) como sendo sexualmente “natural”, ou inerente ao comportamento humano, possui uma história. Ao partir da categoria “sexo” como fundante de uma essência humana, a construção do conhecimento sobre a sexualidade se fez por intermédio de crenças, valores e tabus pulverizados no contexto sócio-cultural de cada grupo e em épocas distintas (FOUCAULT, 1985; FURLANI, 2007b; LOURO, 2001; WEEKS, 2001).

A partir de trabalhos ancorados nessa linha de pensamento é possível atentar para os pressupostos existentes em sua demarcação biológica. A naturalização da sexualidade acabou por “justificar” muitas desigualdades sociais existentes entre mulheres e homens; contribuiu para a fabricação de “novos sujeitos”, merecedores de atenção especial por parte do poder normativo; criou especialistas para que dela pudessem falar; e seus conhecimentos foram direcionados para controlar a função do sexo tornando-o recluso à esfera privada e restrito à reprodução (FOUCAULT, 1985).

Ao contrário de ser compreendida como uma “expressão humana”, a sexualidade deveria ser interpretada segundo seu caráter político. Nas palavras de Foucault (1985), a sexualidade poderia ser compreendida como um “dispositivo histórico”, no qual manobras de poder são exercidas. Nesse sentido, o autor destaca que não deveríamos concebê-la como:

[...] uma espécie de dado na natureza, que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a

formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1985, p. 100).

Nessa perspectiva percebe-se que Foucault não está preocupado em definir um conceito para o termo “sexualidade”. O filósofo não a concebe como algo em si, mas como um emaranhado de discursos, práticas, vivências, normatizações, oposições, resistências e conhecimentos, que vão possibilitar a significação e compreensão de determinado objeto. O dispositivo da sexualidade é ativado em decorrência de contextos históricos, crenças, sistemas valorativos, tabus, preconceitos, raça/etnia, gênero, fatores econômicos, conhecimentos científicos, dentre outros marcadores que se voltam para tentativas de posicionamento social dos corpos.

Guacira Louro (2008a) argumenta que ao levar em consideração a sexualidade como um dispositivo histórico pretende-se compreendê-la como um construto cultural. Assim, para a autora, os significados atribuídos às identidades, jogos e parcerias sexuais, são “situados e disputados” historicamente (LOURO, 2008a, p. 82).

A preocupação com a inserção da temática da sexualidade no espaço escolar também aciona esse dispositivo de controle (ALTMANN, 2001). Assim, durante ações interventivas de educação sexual, sua compreensão fica restrita a fisiologia dos sistemas reprodutores, a sua função reprodutiva e as conseqüências “desastrosas” que as práticas sexuais podem gerar (gravidez na adolescência e contágio por diversas Doenças Sexualmente Transmissíveis e HIV/Aids). Esses conhecimentos são divulgados a partir de uma matriz heterossexual que vai além de uma simples “informação”. Os conhecimentos divulgados na escola possuem uma função específica: fabricar determinados tipos de sujeitos para atender a lógica dominante. A quem interessaria abordar a sexualidade a partir de uma matriz cultural que denuncie o caráter arbitrário com que sua função é defininda? O que se esconde por trás de discursos que pregam a relação heterossexual, a família nuclear e a reprodução da espécie como formas ideais de sujeitos? Que modelo de sociedade é pensado a partir da instituição de uma educação sexual que tenta aprisionar a sexualidade em um modelo heterossexual, invisibilizando sujeitos que vivem suas experiências a partir de outras configurações ou não destinadas à reprodução?

Contudo, mesmo em uma frenética tentativa de selecionar o conhecimento que pode, ou não, ser divulgado no currículo escolar, temas relacionados aos corpos, gêneros e sexualidades, muitas vezes considerados inapropriados para serem debatidos

na escola, acabam por burlar o controle institucional e a emergir como assuntos de interesse dos/as alunos/as. Quando isso acontece, não raro, o policiamento e o silêncio em torno de temas como a busca do prazer, homossexualidade, aborto, violência e exploração sexual são freqüentes.

Embora existam documentos governamentais que assegurem a inclusão da sexualidade na escola, como os Temas Transversais sobre Orientação Sexual e o Projeto Brasil sem Homofobia, discuti-la em sua plenitude gera incômodo para uma parte considerável da comunidade escolar. Em muitos casos, esse incômodo contribui para a manutenção de uma norma social que prega o preconceito, desrespeito e violência contra sujeitos que vivenciam sua sexualidade para além dos padrões heterossexuais ou reprodutivos.

Nesse sentido, nossa compreensão de educação sexual dever ser problematizada para que possamos refletir sobre que tipo de educação sexual é implementada nas instituições escolares, como seus conteúdos são selecionados e qual a finalidade dessas intervenções. Visando contribuir para parte desse debate, que está longe de ser finalizado, revisitamos algumas propostas de educação sexual que foram incorporadas nas escolas brasileiras destacando suas intencionalidades e os discursos que as estruturaram (e ainda as estruturam). Posteriormente, visibilizamos uma proposta de educação sexual que atente para a construção cultural da sexualidade e inclua em seu currículo questões referentes às identidades sexuais e de gêneros dos sujeitos.

1.1 Educação Sexual: contribuições e limites de suas propostas

Muitos pensadores e pensadoras têm se preocupado com o ensino sobre a sexualidade na escola. Parte considerável desses estudos compartilha preocupações acerca da necessidade da abordagem do tema a partir de aspectos históricos e culturais. Quando nos referimos aos trabalhos de educação sexual que são implementados nas instituições escolares, alguns deles evidenciam as possibilidades, alcances e limites dessas propostas ao tecerem considerações sobre projetos relacionados à educação sexual que foram contemplados no currículo escolar (CAMARGO & RIBEIRO, 1999; SANTOS & BRUNS, 2000; GUIMARÃES, 2005); cursos de formação ou formação continuada para educadores/as (ATHANÁZIO & CERNY, 2008; FIGUEIRÓ, 2004, 2007); ou ao resgatarem informações sobre como o tema ganhou visibilidade para ser

debatido no cenário educacional brasileiro (FIGUEIRÓ, 1996; RIBEIRO, 2004; RIBEIRO, 2008). Essas análises são de extrema relevância para diagnosticar, avaliar e fornecer subsídios para o trabalho de profissionais comprometidos com o assunto.

Quando abordada em sua complexidade, a sexualidade humana é um assunto polêmico, principalmente quando discutida no contexto escolar. As crenças culturais construídas em torno do sexo biológico são, muitas vezes, “naturalizadas” pelos sujeitos devido aos valores, tabus e interditos que social e historicamente cercam temas relacionado a ela (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004).

Nas escolas brasileiras o tema passou por diversos estágios de abordagem. Contudo, somente com a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) no ano de 1997, é que a “Orientação Sexual”⁸ passa a ser assumida pelo Governo Federal como um “Tema Transversal”, integrando assim a proposta pedagógica da escola e prevendo sua articulação com diversas disciplinas curriculares (BRASIL, 1998).

No documento que trata sobre a “Orientação Sexual”, o Ministério da Educação argumenta que, para que esse trabalho se efetive nas escolas, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos relacionados à sexualidade encontrem espaços para se expressar (BRASIL, 1998). Entretanto, quando nos focamos em analisar quais conteúdos são elencados para o desenvolvimento de ações pedagógicas com esse intuito, não fica difícil perceber que questões relacionadas à biologia do sexo e suas práticas acabam privilegiadas em relação a outros conhecimentos.

Segundo Helena Altmann (2001) o próprio texto dos PCNs acaba sendo contraditório. Para a autora, mesmo prevendo um debate para a sexualidade a partir de aspectos culturais, ele não se desvincula a noção de corpo como matriz do “desenvolvimento” da sexualidade. Assim, a sexualidade é representada como uma característica inata do ser humano e o corpo biológico como o local de sua “verdadeira identidade”.

Mesmo ao reconhecer como importante o esclarecimento sobre o conhecimento dos limites biológicos de um corpo, práticas sexuais seguras e métodos de prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis e HIV/Aids, não raro, os conteúdos abordados em situações de educação sexual se mostram predominantemente marcados

⁸ Nomenclatura utilizada pela proposta.

pelos “riscos” e “consequências” decorrentes de práticas sexuais “desregradas”. Dessa maneira o que podemos notar é uma “demonização” da sexualidade, na medida em que é evidenciado aos estudantes o final desastroso a que a vida sexual pode levar. Isso tudo dentro de uma representação da heterossexualidade, pois a prevenção e a informação sobre o sexo é sempre proferida no sentido de se pressupor a relação entre um homem e uma mulher. Será que em situações de educação sexual todos os nossos alunos e alunas se reconhecem dentro da representação da heterossexualidade? Quais os efeitos que a divulgação desse conhecimento pode exercer em um adolescente gay ou lésbica? Esses/essas não deveriam ter o direito de obterem informações para suas experiências sexuais?

Como todo ato educativo pressupõe uma intencionalidade política, poderíamos refletir que a necessidade de se associar o sexo a consequências negativas seria uma das formas de manter os adolescentes longe de uma possível vida sexual; adiarem essa vivência para a idade adulta; ou diminuir a incidência da gravidez na adolescência. Da mesma maneira, não discorrer sobre temáticas como prazer, homossexualidade, sexualidade infantil, aborto, prostituição e violência sexual, pode estar associado ao fato de propor uma invisibilidade a tais possibilidades para que elas não “incentivem” esses estudantes.

Em uma breve pontuação histórica de seu desenvolvimento, percebe-se que as preocupações que regeram a implantação da educação sexual no cenário nacional se ativeram a pressupostos exclusivamente biológicos. No início do século XX, a educação sexual, sob influência das correntes médico-higienistas, pregavam o combate a masturbação e às doenças venéreas e discursavam a favor da preparação da mulher para a maternidade. Nos anos 20 a proteção à infância e a maternidade foram o alvo de suas inclinações. Em 1928 o Congresso Nacional aprova a educação sexual nas escolas, porém, inicia-se até por volta dos anos 50, uma perseguição a seus defensores. Nos anos 70 ressurgem debates e projetos legislativos voltados à educação sexual contando com o apoio dos movimentos feministas. Nos anos 80 as preocupações com a Aids e casos de gravidez na adolescência ganham visibilidade (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004). Essa última preocupação, em muitas escolas, continua prevalecendo.

Contudo, Paulo Rennes Ribeiro (2004) enfatiza que a educação sexual já se fazia presente no Brasil desde os tempos de sua colonização. Para o autor, o desenvolvimento da educação sexual em território nacional pode ser agrupado em ações de “Educação

Sexual” e ações de “Orientação Sexual”. Segundo Ribeiro (1990), a educação sexual seria um processo contínuo, iniciado com o nascimento e que se estende durante todo o decorrer da vida. Essa tipologia de educação seria fornecida por todas as instâncias de sociabilidade reconhecidas como espaços “informais” de educação. Nesse sentido, a família, a religião, grupos de amigos, clubes, a mídia, etc., forneceriam esses conhecimentos. Ao se referir à “Orientação Sexual”, o autor defende que esta se trata de um processo formal, institucionalizado, pautado em conhecimentos científicos e desenvolvido na instituição escolar. O termo também foi utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura para designar uma das propostas dos temas transversais (BRASIL, 1998).

Para Paulo Rennes Ribeiro (2004), podem-se estabelecer seis momentos históricos em que o educar da sexualidade ganhou destaque em território nacional. No primeiro contexto, seria observada a existência de “sexo pluriétnico libidinoso para o homem; submissão e repressão do comportamento sexual da mulher; e normas, regras e condenações por parte da Igreja” (RIBEIRO, 2004, p. 16). No segundo teríamos “o controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas (originadas na Colônia) sob a normatização da moral médica” (RIBEIRO, 2004, p. 17). Em uma terceira fase divulga-se a “importância e necessidade da educação sexual através de livros publicados por médicos, professores e sacerdotes, “cientificamente” fundamentados, que visavam orientar a prática sexual dos indivíduos” (RIBEIRO, 2004, p. 18) (grifos nossos). Como quarto momento teríamos “a implantação de programas de orientação sexual em várias escolas” (RIBEIRO, 2004, p. 19). O quinto momento se dá “quando os órgãos públicos – no caso secretarias de educação da esfera municipal e estadual – assumem projetos de orientação sexual nas escolas” (RIBEIRO, 2004, p. 21-22). E, com “ares” de profecia, chegaríamos ao sexto período que “parece prometer um tratamento responsável e crítico, preocupado com a dignidade da pessoa humana, voltado para atender à necessidade de os alunos viverem plenamente sua sexualidade” (RIBEIRO, 2004, p. 24).

Outro estudo realizado por Mary Neide Figueiró (1996), que procurou analisar o “Estado da Arte” sobre a educação sexual entre 1980 e 1993 com o objetivo de desvendar quais pressupostos pautaram a construção do conhecimento científico sobre a sexualidade nesse período, aponta para a existência de quatro abordagens que nortearam seus ensinamentos no ocidente: a Religiosa (católica ou protestante), a Médica, a

Pedagógica e a Política⁹ (Emancipatória). Entretanto, quando analisamos os espaços que esses estudos disponibilizaram para problematizar questões relacionadas às identidades sexuais e de gênero dos sujeitos, ficam evidentes suas limitações.

A abordagem Religiosa estaria relacionada ao seguimento das doutrinas cristãs em sua literalidade. O casamento, a submissão da mulher, a monogamia, a regulação dos prazeres, a destinação do sexo para fins procriativos e a condenação de práticas homossexuais podem auxiliar a definir os ideais de uma educação sexual pautada por essa abordagem. Segundo Ronaldo Vainfas (1986), a família cristã, a conjugalidade nuclear, a misoginia e o patriarcalismo são alguns dos legados dessa educação para a sociedade brasileira pós-domínio religioso.

A abordagem Médica nos remeteria a refletir sobre como as “ciências da saúde” iniciaram sua intervenção junto ao poder do Estado no sentido de propor uma educação sexual voltada para o controle da população. Seus pressupostos estavam atrelados a princípios eugênistas que, por intermédio da intervenção médica sobre a sexualidade, objetivavam produzir indivíduos “fortes” e “saudáveis” para que seus descendentes pudessem trabalhar em prol da construção de uma nação ideal (FIGUEIRÓ, 1996).

As primeiras tentativas de implementação da educação sexual nas escolas brasileiras constituiriam a abordagem Pedagógica. Conhecimentos sexuais pautados no controle da gravidez na juventude, a prevenção de doenças venéreas e noções sobre a fisiologia dos sistemas reprodutores foram contemplados em seus projetos. No final da década de 1960 várias ações ditatoriais do governo militar brasileiro dificultam o trabalho de educação sexual nas escolas. Esse período se estende até o final da década de 1970, onde propostas de continuidade de suas ações são debatidas (FIGUEIRÓ, 1996; GOLDBERG, 1988). Assim, a partir da década de 1980, a retomada dos debates sobre educação sexual nas instituições de ensino foi favorecida, mesmo que muitas dessas propostas se mantivessem somente no nível do discurso (ALTMANN, 2001).

⁹ Embora em seu livro a autora utilize o termo “Abordagem Política” para se referir a Educação Sexual Emancipatória, o adjetivo “política” presente na grafia não tem relação com a compreensão desse mesmo termo quando analisado pela perspectiva da educação sexual proposta pelas teorizações pós-críticas. A perspectiva de educação sexual apresentada por Mary Neide Figueiró traz como base epistemológica os estudos marxistas, principalmente por intermédio de autores como Maria Amélia Azevedo Goldberg e César Aparecido Nunes. Já as bases estruturantes da educação sexual política de origem pós-crítica, busca nos pós-estruturalismo francês suas ancoragens. Para maiores informações ver: FURLANI, J. Abordagens contemporâneas para Educação Sexual. In: FURLANI, J. (Org.). **Educação Sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial** numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008, p. 18-42.

A abordagem Emancipatória marca a quarta perspectiva apontada por Mary Neide Figueiró. Segundo a autora, nessa proposta a educação sexual está relacionada à transformação social, cultural, econômica e política da sociedade. Segundo Figueiró (1996), essa abordagem ganhou força com a divulgação dos estudos da professora e pesquisadora Maria Amélia Azevedo Goldberg (1988). Goldberg acredita que a educação sexual só poderá contribuir para transformações sociais quando se constituir em uma prática de autonomia, participação e denúncia. Nesse sentido, efetuar transformações sobre a sexualidade nos remeteria a compreensão dos padrões e normas sexuais impostas por determinado contexto cultural.

Jimena Furlani (2008) argumenta que a educação sexual emancipatória teve um crescimento considerável a partir da década de 1990, sendo que o ano de 1994 marca sua entrada em uma Instituição de Ensino Superior. A UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) foi a primeira universidade a criar um curso de Especialização em Educação Sexual pautado nessa abordagem. Contudo, contrariando Figueiró, Furlani aponta como principal influência teórica dessa educação as reflexões filosóficas do professor César Aparecido Nunes, atualmente docente do Departamento de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) (FURLANI, 2008).

O último estudo por nós apontado sobre as perspectivas que pautaram o conhecimento da educação sexual nos remete às pesquisas da professora Jimena Furlani (2008). Em seu trabalho a autora relata que as bases da estruturação da educação sexual podem ser agrupadas não em quatro (FIGUEIRÓ, 1996), mas em oito abordagens teórico-metodológicas. Ao partir de um referencial pós-crítico de análise, a autora argumenta que os conhecimentos divulgados por cada uma dessas abordagens devem ser compreendidos como “discursividades que apontam para possíveis lógicas nos seus enunciados e constroem determinado(s) conhecimento(s)” (FURLANI, 2008, p. 18). Nessa perspectiva, os conteúdos selecionados por cada perspectiva de educação sexual não apenas divulgam determinados conhecimentos, mas também constroem determinadas “verdades” sobre a sexualidade.

A primeira abordagem estudada pela autora é denominada de “Abordagem Higienista”. Para Furlani, ela é a mais contemplada na Educação Sexual. Seus pressupostos conferem ênfase à biologia essencialista “e é marcada pela centralidade do ensino como promoção de saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc.” (FURLANI, 2008, p. 19). A abordagem Higienista considera as diferenças entre homens e mulheres como atributos corporais

inquestionáveis, o que contribui para o processo de naturalização das desigualdades sexuais e de gêneros. Embora sua presença na escola seja importante, sua exclusividade é que deve ser questionada. Ao dirigir seus esforços para questões relacionadas à biologia do sexo, ela também se mostra precária no que se refere a refletir sobre a sexualidade infantil, pois, para seus adeptos, a discussão sobre sexualidade na educação infantil poderia incentivar uma “prática precoce” (FURLANI, 2008).

A segunda abordagem apontada é denominada de “Abordagem Moral-Tradicionalista”, sendo marcada pelo princípio de uma moral conservadora. Segundo Furlani (2008), o Programa “Abstinência Somente” implantado em muitas escolas norte-americanas, pode ser considerado um exemplo dessa educação sexual. Seus pressupostos defendem que a incidência de gravidez na adolescência e a infecção pelo HIV/Aids só seriam evitadas pela total privação sexual. Essa abordagem também se coloca favorável a manutenção dos “‘papéis sexuais’ tradicionais, defende a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada entre meninos e meninas; prega a intolerância com as práticas sexuais e os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos” (FURLANI, 2008, p. 20).

A terceira abordagem é caracterizada como “Terapêutica”. Ela busca causas explicativas para os comportamentos sexuais considerados “anormais” ou para os “problemas sexuais” (FURLANI, 2008, p. 21). Geralmente apresenta “conclusões simplistas, imediatistas, genéricas e universais para os fenômenos da vida sexual” (FURLANI, 2008, p. 21). Os estudos que visam caracterizar a sexualidade a partir de perspectivas exclusivamente psicológicas constituem algumas das bases para essa abordagem.

Como quarta abordagem teríamos a “Religiosa-Radical” que é pautada no apego literal das interpretações bíblicas e utiliza o discurso religioso como verdade inquestionável. Além de condenar as sexualidades não heterossexuais, como a homossexualidade, também investe na “manutenção da família patriarcal” e na “submissão” da mulher (FURLANI, 2008, p. 23).

A quinta abordagem da educação sexual apontada por Furlani tem como base os “Direitos Humanos”. Seus pressupostos compreendem a escola como comprometida com a transformação social e com o combate às exclusões. Nesse contexto, marcadores sociais como classe, raça, etnia, sexo, gênero e sexualidade são problematizados em um processo educativo político, de reconhecimento, e que objetiva a construção de uma sociedade melhor.

A abordagem baseada nos “Direitos Sexuais” se constitui como a sexta perspectiva e também prevê alterar o contexto social em que as diversas exclusões são estabelecidas e combater a homofobia, a lesbofobia, a transfobia ou qualquer forma de discriminação sexual. No Brasil, estudos pautados nessa perspectiva, devido a um equívoco de tradução, acabaram por denominar essa abordagem de “Educação Sexual Compreensiva”, pois, o Artigo 10 do texto original em inglês sobre os Direitos Sexuais “*The right to comprehensive sexuality education*” foi traduzido no Brasil por alguns/algumas autores/as como “*O direito a uma educação sexual compreensiva*”. Segundo Furlani o termo “*comprehensive*” em inglês não significa “compreensivo”, mas sim “integral” (FURLANI, 2008, p. 30). Esse erro de tradução permite compreender essa educação sexual pelo viés da tolerância, o que constrói a representação de certa superioridade por parte de quem “tolera” (SILVA, 2002).

(...) uma educação sexual que tolera e/ou compreende não altera significativamente o *status* hierárquico e as relações sociais de poder que definem as desigualdades sociais. Devemos nos perguntar e perturbar o modelo que define “quem tolera/quem compreende, de um lado, e “quem é tolerado/quem é compreendido”, do outro. Parece evidente que há efeitos políticos, distintos e marcantes, quando se buscam princípios educacionais, de um lado baseados numa “educação sexual compreensiva”, ou de outro, baseados num pressuposto de uma “educação sexual integral”, múltipla, aberta, completa, diversa. Os efeitos dessa “escolha” não são apenas conceituais... Eles são políticos (FURLANI, 2008, p. 31).

A sétima abordagem prevista nos estudos de Furlani é denominada de “Emancipatória”. Segundo a autora é uma das poucas abordagens que procura construir uma base epistemológica para reflexões sobre a educação sexual. Em descrição mais detalhada do que a encontrada nos estudos de Figueiró (1996) e Goldberg (1988), a autora argumenta que essa educação é baseada em pressupostos marxistas e seus defensores alegam que somente ao compreender as formas de opressão social poderemos combatê-las com o objetivo de alcançar a autonomia. Como acredita que a sexualidade fora reprimida ao longo das décadas propõe a busca da libertação da “consciência” a partir do combate às “repressões sexuais”. Esse processo de emancipação possibilitaria aos indivíduos “escolherem seus caminhos sem amarras, sem medos, e com conhecimento de sua importância nas diversas relações sociais” (MELO, 2002 apud FURLANI, 2008, p. 33).

A teoria *queer* constitui a base epistemológica para a última abordagem apontada pela autora. A Abordagem *Queer* rejeita a noção de uma identidade essencializada e procura evidenciar os mecanismos culturais que constroem as

diferenças sociais. Sua empreitada política se relaciona a problematizar as representações hegemônicas de sexo, gênero e sexualidade. Direciona seus olhares questionadores à compreensão dos porquês da heterossexualidade ser valorizada como “a identidade” e as intencionalidades sociais em condenar a homossexualidade como “identidade subalterna”. Essa abordagem também questiona os rígidos padrões culturais de comportamento que definem o gênero masculino e feminino. Ao contrário de singular, evidencia que as representações de masculinidade ou feminilidade são plurais e estabelecidas em uma cadeia hierárquica onde o homem, masculino, de classe média, heterossexual e cristão é considerado superior a qualquer outra forma de identidade (FURLANI, 2008; LOURO, 2004, 2008b).

Embora pautados por perspectivas epistemológicas distintas, os trabalhos de Paulo Rennes Ribeiro, Mary Neide Figueiró e Jimena Furlani evidenciam como as diversas instituições sociais tentaram exercer um controle sobre a sexualidade ao divulgarem propostas de educação sexual atendentes aos seus interesses. Dentre elas, a religião, por intermédio de suas doutrinas, e o Estado, a partir do conhecimento médico-científico, deixaram vestígios dessas intervenções para a educação sexual implementada nas escolas da contemporaneidade.

Parece ser consenso entre alguns autores e autoras eleger a religião como uma das primeiras instituições a propor uma “educação sexual” na história ocidental. Essa “educação” visava a negação do corpo. No ideário religioso, essa “privação” era pré-requisito para o alcance da salvação divina (BERNARDI, 1985; FIGUEIRÓ, 1996; VAINFAS, 1986).

César Nunes (1997) relata que a patrística¹⁰ prescreveu alguns critérios que auxiliaram na veiculação de normas sexuais rígidas. Nesses escritos, o celibato passa a ser exaltado; à mulher e ao corpo são reforçados a condição de submissão; a virgindade aparece como ideal e forma de identidade cristã; a condenação do adultério é reforçada, e o até então praticado divórcio, passa a ser proibido.

Ronaldo Vainfas (1986) argumenta que durante os anos iniciais da instituição do Cristianismo, os dogmas religiosos pregavam o ascetismo (recusa do mundo e relações carnis, para a obtenção da salvação através da oração), a virgindade e a continência (abstinência sexual), e ao contrário do que se pode pensar, não defendia o casamento. Este era apenas visto como uma concessão e não como mandamento, visando evitar a

¹⁰ Escritos dos “Santos” Padres.

libertinagem (VAINFAS, 1986, p. 12). É a partir dos escritos de Santo Agostinho que o casamento passa a ser considerado, “enquanto fonte de procriação”, um bem cristão (VAINFAS, 1986, p. 13). Santo Agostinho alinhou “bens” oriundos do casamento como sendo: criança (filhos/as), fidelidade e sacramento.

Para Santo Agostinho, que carrega em sua doutrina um forte assento maniqueísta, e cuja obra resume toda a moral sexual dos Santos Padres, a sexualidade é uma qualidade má, fruto do “pecado” do homem, o casamento tem o fim único de procriação e todo ato sexual é pecaminoso fora desse propósito (NUNES, 1997, p. 83).

A representação da sexualidade a partir da perspectiva religiosa muitas vezes é “evocada” em situações atuais de educação sexual nas escolas. Na medida em que alguns temas que foram controlados rigidamente pela igreja ganham destaque no cenário educacional, não raro, ele é debatido a partir do que esses discursos “pregam”. Quando, por exemplo, a homossexualidade é tema a ser discutido na escola muitos profissionais acabam por representá-la como pecado (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004).

No que se referem às práticas homossexuais, os discursos institucionalizados pela Igreja instituíram-na como pecado. Segundo Vainfas (1986, p. 64), a passagem bíblica que narra a destruição da cidade de Sodoma, torna-se o “mito criador” da homossexualidade a partir dessa representação:

Lot, recebendo a visita de dois anjos, sofre a interpelação dos homens da cidade – os sodomitas – que lhe cercam a casa exigindo “conhecer” [no sentido de ter relações sexuais] os hóspedes; Lot recusa, mas oferece em troca, duas filhas que ainda não “conheciam varão”, para que os sodomitas delas fizessem o que melhor lhes parecesse [se satisfizessem sexualmente dentro das leis “naturais”]; irados, os homens avançam contra Lot que é salvo pelos anjos (VAINFAS, 1986, p. 64) (análises nossas).

É a partir dessa primeira *interpretação* de condenação bíblica da homossexualidade que a palavra sodomita passa a designar os sujeitos adeptos de práticas homossexuais, remetendo-os a um comportamento “antinatural” e condenável por Deus. Contudo, o sodomita não era representado como um tipo particular de pessoa. As práticas ou relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo não eram consideradas como um traço de personalidade, contrariamente ao imposto pela ciência médica a partir da segunda metade do século XIX. A sodomia poderia ser cometida por qualquer sujeito

não atento as “Leis de Deus” e era associada a todos os atos sexuais considerados como “contrários a natureza” como o sexo anal, a masturbação e o sexo oral, sejam entre quaisquer sujeitos (VAINFAS, 1997; WEEKS, 2001). A partir da instauração da Inquisição Ibérica, o então “crime” de sodomia passa a ser julgado. As sentenças para esses “crimes” poderiam remeter seus “réus” à castração ou morte na fogueira. Se as doutrinas religiosas fossem seguidas em sua literalidade nos dias atuais, quantos sujeitos seriam rotulados como sodomita?

Com o Renascimento, as doutrinas cristãs passam a ser remodeladas pela então recém criada ciência médica. O pensamento científico vigente nos tempos precedentes a segunda metade do século XIX, passou a considerar a homossexualidade como uma espécie de desequilíbrio mental, loucura ou vício. Pregava-se que essa forma de “perversão” era adquirida por intermédio de “má higiene sexual, por más companhias ou por leituras perniciosas” (FOUQUÉ, 1958, p. 31).

Nesse sentido, podemos perceber que as crenças construídas em torno de temas considerados como “tabus” para o cristianismo estão presentes no universo escolar. Ao tomarmos a homossexualidade como exemplo, sua representação como “pecado”, algo “errado”, “antinatural” ou contrário as “Leis de Deus”, podem ser evidenciadas nas falas de muitos gestores/as, educadore/as e alunos/as (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004).

Para se ter idéia de como os discursos religiosos estão impregnados na escola, mesmo a educação brasileira sendo considerada laica, é só observar em quantos instituições não identificamos algum crucifixo, quadro ou outros símbolos ligados à religião cristã. Se para alguns gestores esses símbolos expressariam unicamente “um espaço de religiosidade”, por que símbolos ligados a religiões “não cristãs” como, por exemplo, imagens de orixás, carrancas, quadros espíritas, artefatos relacionados à Umbanda ou ao Candomblé, não são observados? Será que a simbologia cristã encontrada nas escolas não exerce algum efeito sobre as representações dos/as estudantes? Que modelo de educação se esconde por trás da religiosidade pulverizada nos espaços escolares? Será que todos os estudantes se identificam com os símbolos religiosos escolhidos pela equipe gestora da escola? Escolher apenas um, dentre inúmeros artefatos religiosos, também não seria uma maneira de incentivar a discriminação? Será que essas representações não influenciam os planejamentos,

implementações e avaliações dos/as profissionais da educação uma vez que o conhecimento “teórico” é indissociável da intervenção “prática”?

Contudo, não só a perspectiva moral religiosa está presente nos espaços educativos escolares nos dias atuais. Mais pulverizado ainda nesses ambientes se encontram os diversos discursos científicos que condicionam as práticas pedagógicas. Como demonstrado em nosso trabalho, no que se refere à educação sexual, a ciência, principalmente a médica, é (foi) ativa na construção de (des)conhecimentos que estruturam intervenções didáticas nessa área.

No cenário nacional, já a partir da primeira década do século XX, a medicina assume a responsabilidade da divulgação de conhecimentos, valores e normas sexuais. O discurso médico sobre a sexualidade tem origem européia e ao se valer de entrevistas, cartas, autobiografias e coleta de informações acerca dos pensamentos, crimes, sonhos e suas interpretações passam a constituir uma ciência sexual (FIGUEIRÓ, 1996; FOUCAULT, 1985). Entretanto, essa nova ciência foi pensada a serviço do Estado. Com isso, todas as formas de vivência que não fossem higienicamente produtivas para a construção de um projeto de nação ideal, eram policiadas.

A sexualidade infantil e as preocupações com o combate a masturbação, a prostituição, a homossexualidade, a libertinagem e o celibato, se tornaram alvo de policiamento, pois, se constituíam em uma ameaça visível a ordem e ideais da família nuclear burguesa em construção. Os ideais burgueses para a sexualidade passam a ser compostos por quatro elementos: sexo, amor, matrimônio e procriação.

A perspectiva médica, que visava educar sexualmente, considerava adequada a transmissão de conhecimentos sobre a biologia do sexo e o uso adequado da sexualidade com o fim de assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade. De certa maneira, essa abordagem viabilizou a entrada do debate sobre a sexualidade na escola. Mary Neide Figueiró (1996) argumenta que já na década de 1920 foram observadas as primeiras reivindicações de grupos de professores e médicos em defesa de uma educação sexual nas escolas. Entre 1930 e 1954, foi colocada em prática uma primeira tentativa de inclusão formal da educação sexual num currículo escolar. Essa experiência se deu no Colégio Batista do Rio de Janeiro (FIGUEIRÓ, 1996; GOLDBERG, 1988).

Com o início da década de 1960, outras tentativas de integração desse debate foram notadas, inclusive em escolas públicas das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. No período de 1954-1970, profissionais sanitários do Serviço de Saúde

do Departamento de Assistência ao Escolar de São Paulo, ministraram aulas de “Orientação Sexual” (terminologia utilizada por esses profissionais) para meninas da 4ª série do que hoje se enquadraria no Ensino Fundamental (FIGUEIRÓ, 1996; GOLDBERG, 1988).

Nesse sentido, a medicina acaba por assumir uma parcela significativa no que se refere ao “desvendar da sexualidade”, ou seja, trazer alguns de seus temas para o domínio público. Questões ligadas à masturbação, ao coito anal e oral e formas de vivência da sexualidade não condizentes aos modelos heteronormativos da época, foram questionadas e suscitadas ao debate. Entretanto, isso não significa dizer que o tratamento dado a esses “novos temas” foram pautados em questionamentos culturais que pudessem desvincular práticas ou vivências afetivo-sexuais do modelo heterobiológico.

Por possuir esse histórico pautado em pressupostos biologizantes que realizaram leituras genitalizadas sobre a sexualidade humana, quando o tema aparece no currículo escolar, não raro, educadores e educadoras se mostram adeptos de uma abordagem biológica, preventiva e profilática sobre o conhecimento sexual. Temas relacionados à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; combate a gravidez “precoce”, uso de preservativos ou dispositivos contraceptivos, acabam por conduzir os debates.

Ao abordar a sexualidade a partir dessa perspectiva, sua compreensão fica restrita e, com isso, as diversas dúvidas e curiosidades que os/as estudantes possam vir a ter a respeito dos relacionamentos afetivos, dos desejos e das possibilidades de vivência subjetiva de suas sexualidades, não ganham o espaço formal da sala de aula. Nesse sentido, quando um estudante acaba por significar seus desejos ou experiências como dissidente da norma proposta, não raro, procurará se desvincular desses sentimentos. Em muitos casos, essa “desvinculação” não se fará alheia da angústia, do medo, da aversão e/ou “depressão” por se reconhecer como “diferente” e compreender que essa “diferença” não será aceita por seu grupo (CASTAÑEDA, 2007; TEIXEIRA-FILHO, 2007)¹¹.

¹¹ Embora possa parecer contraditório a referência a autores da área da Psicologia Clínica em um trabalho que possui inspiração teórica pós-estruturalista, os trabalhos de Marina Castañeda e Fernando Silva Teixeira Filho problematizam o processo de subjetivação das experiências dos sujeitos com base em pressupostos pós-estruturalistas e da teoria *queer*. Para saber mais ver: CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa, 2007; CASTAÑEDA, M. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa, 2006; TEIXEIRA-FILHO, F. S. Homossexualidade: (um) presente na família. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Homossexualidade e Educação Sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007, p.

Posto isso, ao partir dessas questões é que propomos um trabalho que atente para os pressupostos existentes em determinadas práticas, símbolos ou teorias que elegemos como imprescindíveis para nosso trabalho educativo. Todos os atos pedagógicos possuem uma intencionalidade, são justificados por determinados conhecimentos e constroem representações sobre qual modelo de cidadão seria o mais “apropriado” para o convívio social. Assim, pré-estabelecemos um modelo a ser preenchido e quando algum/alguma aluno/a não satisfaz essas exigências, facilmente o/a alocamos em uma categoria que explicita suas inconformidades, seja classificando-os/as como indisciplinados/as, hiper ativos/as, “atrasados/os”, desconcentrados/as, não esforçados/as, meninas “masculinizadas”, meninos “feminilizados” ou estudantes não atinentes ao modelo de sexualidade padrão. Será que nossas classificações prévias dão conta de absorver a multiplicidade cultural pulverizada na escola? Ao invés de classificar, não poderíamos conceber práticas educativas que explorem as diferenças e eduquem para seu reconhecimento? Por que no velho jargão popular da área educacional “na prática a teoria é outra”? Talvez pelo fato de toda teoria, seguida em sua literalidade, não dar conta de agregar todas as formas culturais, modelos de existência e modos de subjetividade.

1.2 Pedagogias da sexualidade: as dificuldades de se romper o discurso heterossexista

Respeitar o negro, respeitar a mulher, respeitar o homossexual, mas tem coisas que eu mesma... eu tenho dificuldades de aceitar. Eu respeito, mas eu não aceito ainda. Eu vi dois homossexuais caminhando de mãos dadas, dois homens, aqui na frente passando, e eu fiquei olhando e não acreditava no que eu estava vendo. Mas eu sempre oriento, eu falo; “tem que respeitar, eles não estão me atingindo, tudo bem”, mas eu tenho dificuldade de aceitar isso. É que todos os valores que recebi durante minha vida de repente se quebram (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 292) (grifos nossos).

A presente citação faz referência à transcrição do trecho de uma entrevista realizada por pesquisadoras da UNESCO com um grupo de educadores e educadoras, e publicada em 2004 (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004). Tal citação evidencia o quanto a normatização social em torno das manifestações sexuais ainda se faz presente em nossa sociedade. Quando temas referentes às homossexualidades, ou outras

identidades sexuais não heterossexualizadas, ganham visibilidade em alguns discursos, pode-se refletir sobre o quanto o contexto cultural produz impacto sobre idéias ou representações negativas em torno dessas sexualidades.

A aparente dificuldade em perceber o mundo com um olhar plural em torno das diferenças pode resultar em uma grande dificuldade para que educadores e educadoras passem a abordar temas referentes às sexualidades em sala de aula. Contudo, essa resistência em se falar sobre o assunto não deve ser encarada como uma “má vontade” de professores/as “preconceituosos” por “natureza” ou que simplesmente “não” aceitam outras formas de vivência que não às heterossexuais tradicionais. É preciso refletir sobre o quanto nossa sociedade só permite com que “enxerguemos” a heterossexualidade como possível.

Antes de nascermos nossas vidas já se encontram marcadas por discursos que passarão a instituir e legislar sobre nossas práticas (BUTLER, 2008). Baseada em Déborah Britzman, Louro (2004) argumenta que o simples fato de escolhermos um nome “masculino” ou “feminino” para um recém nascido, já pressupõe todo um projeto de vida marcado por uma ótica de gênero e sexualidade inscritas a partir de uma marca anatômica (pênis ou vulva). A escolha das cores do quartos dos bebês, as cores das roupas, os brinquedos, as experiências a que serão incentivados/as, dependendo de sua anatomia, se direcionarão para a fabricação de homens ou mulheres heterossexuais. Assim, como conceber a homossexualidade ou lesbianidade como “natural”? Como compreender que muitos sujeitos não seguirão o projeto de vida pensado? Ou melhor, quem disse que esses projetos devem ser seguidos?

Vivemos em uma sociedade construída e estabelecida sobre uma ordem de gênero (BUTLER, 2003, 2008; LOURO 2004; NICHOLSON, 2000; SCOTT, 1995) onde noções de feminilidade e masculinidade são distribuídas gratuitamente para seus membros. Sendo assim, desde cedo, passamos a ver o mundo com olhares condicionados a interpretar símbolos masculinos e femininos no que diz respeito aos comportamentos esperados com base nas distinções biológicas do sexo, não sendo permitido conceber uma visão “trocada” dessas representações. Como argumenta Judith Butler (2008), nossa própria compreensão de sexo e de sexualidade é determinada por essa ótica de gênero. Esse “modo de ver” generificado é quem produz, e reitera constantemente, a heterossexualidade como naturalmente instituída e marca discursivamente as diferenças sexuais para que a primeira visão não seja questionada.

Nesse sentido, Louro (2004) argumenta que quando o tema “sexualidade” faz uma repentina aparição no currículo escolar, a visão heterossexual com que fomos ensinados a ver o mundo pode contribuir para legitimá-la como “destino”. Paralelamente a essa afirmação, como construímos nossas representações sobre a homossexualidade, por exemplo?

Na fala da educadora participante da pesquisa da UNESCO que transcrevemos acima, nota-se que a profissional é sensível ao entendimento de que sua não aceitação da homossexualidade se deve a “*todos os valores*” aprendidos no decorrer de sua trajetória de vida. Em contrapartida ela tenta reparar esse “erro” ao afirmar que mesmo assim orienta (possivelmente seus/as alunos/as) em relação ao tema: “(...) *eu falo: tem que respeitar (...)*”. Entretanto, possivelmente, essa “orientação” não se fará despida do sistema de valores que regem a vida dessa educadora, potencializando a possibilidade de, durante suas aulas, ou quando for “acionada” para resolver algum conflito entre estudantes que envolvam suas sexualidades, representar a homossexualidade sob os olhares da norma heterossexual, o que a caracteriza como uma espécie de “disfunção” do padrão entendido como “normal” pela sociedade. Dessa maneira, o respeito referenciado em sua fala nos remete a pensar que, sendo os heterossexuais “normais”, estes devem “tolerar” sujeitos que, por algum motivo, vivem suas experiências afetivas e sexuais a margem do modelo padrão. O ato de “respeitar” ou “tolerar” o considerado como “diferente” não permite com que problematizemos a heterossexualidade como uma identidade que, assim como a homossexual, é construída com base em nossos referenciais culturais.

Quando o assunto é a homossexualidade, a discriminação e o desrespeito que ferem a dignidade da pessoa humana também podem ser respaldados por padrões culturais que transfiguram a conotação pejorativa de comentários ou ações referentes à sexualidade do “outro” para o universo da brincadeira, “zoeira”, o que pode ser cultivado como não demonstração de violência ou desrespeito (ARONSON, 1979, apud JUNQUEIRA, 2007, p. 60). Muitos professores e professoras também acabam coniventes com o preconceito relacionado às diferenças de gêneros e sexuais ao considerarem que os xingamentos direcionados aos alunos e alunas gays e lésbicas não passariam de “brincadeiras, coisas sem importância” (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 289).

Quando nos propomos a problematizar a temática das sexualidades e sua relação com a escola, a “inocente” brincadeira de desqualificação do outro/outra, se torna

preocupante. Nesse sentido, algumas inquietações vêm à tona, dentre elas, qual o tipo de convivência e de relações que um/a adolescente poderá construir quando se percebe classificado/a em um modelo de masculinidade/feminilidade não hegemônico, passando a condicionar sua existência no espaço escolar a fugas, medo e rejeição? Como considerar sua existência possível se todos os discursos a sua voltam ou não se pronunciam em relação a seus sentimentos ou o fazem de uma maneira a desqualificá-lo e a marcá-lo como não “natural”? O que fazer quando duas garotas decidem assumir um relacionamento afetivo publicamente nos recreios escolares? Será que a mesma atitude seria tomada em relação a um namoro heterossexual? Quais conteúdos educacionais são abordados na escola para o desenvolvimento de uma convivência social humana e respeitosa? Enfim, que sujeitos serão formados com essa educação discriminatória, considerando o fato de que a escola teria como uma de suas funções educar para o exercício da cidadania? (BRASIL, 1996).

Na escola, os comentários sobre o “outro”, troca de ofensas verbais e “brincadeiras” pejorativas, são algumas das manifestações de indignação pelo “diferente” e contribuem ativamente durante o processo de agrupamento dos/as educandos/as em “similares” ou “anormais”. Essa verbalização explícita de preconceitos não deveria ser encarada com descaso, afinal, segundo Jurandir Freire Costa (1992), as práticas lingüísticas que são aprendidas, significadas e utilizadas pelos sujeitos em seus discursos, também passam a constituir suas subjetividades:

Vocabulários diversos, criam ou reproduzem subjetividades diversas. E, conforme a descrição de nossas subjetividades, interpretamos a subjetividade do outro como idêntica, familiar ou como estranha, exótica e até mesmo desumana [...] (COSTA, 1992, p. 14).

Segundo Tânia Swain (2007, p. 9 - 10), viver um relacionamento amoroso fora do contexto heteronormativo pode sufocar, violentar e muitas vezes silenciar seus agentes por ação de palavras que passam a expressar e criar uma repulsa social através dos xingamentos. Esse processo contribui para que sejam construídas em torno das formas não convencionais de sexualidade, representações negativas, como, por exemplo, acreditar que homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis ou transgêneros são seres “anormais”, “sem-vergonhas”, “esquisitos” ou não merecedores de respeito. Como professores/as deveríamos nos perguntar: quais os pressupostos que nos fazem pensar dessa maneira? Qual a importância de se tentar categorizar práticas ou

comportamentos sexuais no âmbito da normalidade ou anormalidade? Por quê um homossexual ou uma lésbica “fere” a identidade heterossexual? Seria porque essas identidades transgressoras nos fazem indagar quem realmente somos, ou desde quando aprendemos a ser quem somos? Quando nos deparamos com representações que, por algum motivo, não estão de acordo com nosso padrão de comportamento, quais relações passaremos a construir com esses símbolos?

Ao refletir sobre possíveis respostas a essa última questão, que se faz importante devido a sua potencialidade de gerar atos de violência, quando nos deparamos com situações onde a “diferença” estabelece o diálogo, poderíamos pensar em somar essa “nova” representação em nosso repertório, ampliando assim a nossa maneira de compreender o mundo. Entretanto, como acontece em boa parte dos casos, o preconceito, o não reconhecimento, o desrespeito e a violência, física ou moral, podem ser algumas das manifestações negativas para com o considerado diferente (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA; JUNQUEIRA, 2007; SWAIN, 2007).

Erving Goffman (1988) argumenta que quando um sujeito marcado socialmente como diferente adentra ao espaço escolar, ele/ela passará por um processo de aprendizagem que evidenciará as conseqüências negativas de sua marca. Em muitos casos, essa experiência será acompanhada de “insultos, caçoadas, ostracismo e brigas” (GOFFMAN, 1988, p. 42). Com isso, deveríamos refletir sobre como as práticas pedagógicas que adotamos em nosso cotidiano podem justificar esse tipo de tratamento de uns contra outros.

Muitos debates contemporâneos têm questionado o caráter biológico e as credences culturais que moveram (e movem) o discurso sobre as diferenças sexuais e de gêneros. Valendo-se de contribuições das/dos teóricas/os feministas, dos estudos de gênero, estudos culturais e, mais recentemente, dos *insights* propostos pela teoria *queer*, a sexualidade passou a ser esmiuçada sob um viés histórico e cultural. Nesse sentido, muitas das “certezas” até então proferidas em relação ao sexo e as diversas manifestações do desejo afetivo-erótico-sexual passaram a ser (re)pensadas como constituídas, e constituintes, dos diferentes processos de relações sociais (FOUCAULT, 1985; LOURO, 2001, 2004, 2008b; MISKOLCI & SIMÕES, 2007; WEEKS, 2001).

Quando a sexualidade passa a ser concebida como um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1985) construído pelos processos históricos e culturais, seu caráter biológico perde força no que se refere a traçar justificativas para legitimar a segregação entre mulheres e homens, as diferenças entre feminino e masculino ou a normalidade de

uma identidade heterossexual em relação à homossexual. Ao contrário de nos lançarmos em identificar os sujeitos a partir de características físicas, biológicas ou de vivências práticas, essa descaracterização biológica da sexualidade nos permite refletir sobre os processos de desigualdades e relações de poder que são acionados e alimentados pelos discursos naturalistas (BUTLER, 2003; MISKOLCI & SIMÕES, 2007).

O reconhecimento da multiplicidade como constituinte de nossa sociedade vai além do respeito e consideração ao tido como “diferente”. Segundo Rogério Diniz Junqueira (2007), a diversidade nos caracteriza como sociedade e indivíduos. Sendo assim, deveríamos nos lançar em formas de reconhecê-la convergindo para o enriquecimento e desestabilização das relações de poder. Ou seja, deveríamos nos perguntar os porquês das práticas homossexuais abalarem tanto nossas convicções; sobre os porquês desses sujeitos não serem reconhecidos por nossos sistemas jurídicos, religiosos e educacionais; sobre como a representação da heterossexualidade não só negativiza os sujeitos LGBTTTT como também tudo o que é considerado como feminino, ou seja, nesse sistema as próprias mulheres não são valorizadas.

Outro instigante pensamento apontado por Rogério Junqueira nos permite analisar que reconhecer as diversas possibilidades de constituição dos sujeitos não nos remete a pensar em discursos que pregam a “tolerância”, o “respeito” ou a “consideração” ao representado como diferente. A compreensão do termo tolerância (e seus sinônimos) além de nos remeterem ao pensamento de que as diferenças sociais são naturais, também acaba por estabelecer uma hierarquização onde quem “tolera” se encontra em uma posição superior em relação a quem é “tolerado”. Tomaz Tadeu da Silva (2000) indaga se uma perspectiva pautada na idéia de “tolerância” ou “respeito” é suficiente para servir como base para uma pedagogia crítica e questionadora que possa reconhecer as diferenças como produções culturais e atentar para os discursos que a constituem e constroem as relações de desigualdades entre os sujeitos.

A escola se constitui em um espaço onde o processo de confronto com as diferenças poderia ser explorado em suas possibilidades formativas. Ao se valer das potencialidades educativas das diferenciadas culturas, valores e representações pulverizadas no ambiente escolar, educadores e educadoras poderiam se lançar em ações pedagógicas que possibilitassem a reflexão crítica acerca das normas e valores sociais que tendem a doutrinar os comportamentos humanos.

Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, 2007), a educação para a “diversidade”¹² tem sido enfatizada como uma estratégia para garantir a inclusão, a igualdade de oportunidades e o enfrentamento do preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se referem a questões de gêneros e sexualidades. Sendo assim, é de se considerar que a experiência escolar é de fundamental importância para que esse processo ocorra. Contudo, como já discurremos, caberia aos professores/as, antes de iniciarem tal tarefa, se perguntarem: a partir de quais pressupostos eu represento a homossexualidade (seria a partir do ideário religioso; do médico-científico; do psicanalítico, do culturalista, do pós-estruturalista, etc); Quais efeitos de verdade minha representação exerce nos alunos/as? Seria o meu conhecimento sobre o tema o detentor da “verdade” sobre a sexualidade? Até que ponto minhas próprias práticas e experiências sexuais conseguem se adequar na representação que carrego?

Mesmo atentos à necessidade de conceber práticas educativas que visem o reconhecimento das diferenças como produtos culturais, muitos educadores e educadoras não dispõem de conhecimentos sobre o assunto que os/as permitam desconstruir os discursos que marginalizam e cristalizam as diferenças como algo natural. Dessa forma, muitos profissionais sentem-se despreparados para tratarem as diferenças sexuais como conteúdos curriculares:

Eu vou ser sincera, não só a minha mentalidade, o meu jeito de pensar e ver que não estão preparados para isso, não temos segurança para tratarmos da homossexualidade, não temos conhecimento, mesmo alunos não sendo preconceituosos, a gente não sabe orientar [...] (Entrevista com diretor de escola pública de Maceió in: ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 298).

A falta de conhecimento referenciada pelo diretor também é instigante para refletirmos sobre as intencionalidades que fazem com que a sexualidade, e a produção das diferenças que esse dispositivo desencadeia, não adentrem nos espaços formativos dos profissionais da área da educação. Seria esse um mero “acidente” de percurso, ou essa omissão é interessante para o estado e para a manutenção de uma sociedade machista, heterossexista e homofóbica?

¹² Termo utilizado pela proposta.

Segundo Mirian Abramovay, Mary Castro & Lorena da Silva (2004), professores e professoras demonstram sérias dificuldades em lidar com a homossexualidade na escola. Na pesquisa realizada pelas autoras, alguns/algumas profissionais argumentam que, mesmo ao abordar o tema a partir da perspectiva dos direitos humanos, possuem dificuldades em conversar com os alunos. Outros professores/as, ao se distanciarem do assunto, acabam coniventes com situações de preconceito e discriminação. A pesquisa também aponta que alguns membros das equipes técnico-pedagógicas das escolas participantes da pesquisa ainda representam negativamente a homossexualidade como sinônimo de doença. O percentual de professores/as que sugerem tal afirmação varia entre 22% em Fortaleza e 7% em Florianópolis. Em São Paulo esse número corresponde a 10,2% (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 294-295).¹³

Propiciar uma educação que atente para a multiplicidade social em seus aspectos étnicos, religiosos, culturais, de gênero ou sexuais pode contribuir para que passemos a questionar o ser humano idealizado a partir de uma perspectiva biológica, única, imutável e a conceber uma visão crítica sobre a diferença, não a negando, mas atentos aos processos de sua construção (SILVA, 2000, 2002). São as diferenças e não as igualdades que nos caracterizam como grupos humanos e nos permitem atuar como contribuintes para o desenvolvimento social.

Contudo, colocar em prática uma “pedagogia das diferenças” nos convida a buscar bases teóricas que compreendam os processos culturais e sociais de normatização dos sujeitos e que atentem para o caráter político e constitutivo aos quais os diferentes discursos sociais nos remetem. Assim, duvidar, questionar e problematizar as teorias tradicionais da educação, o currículo escolar ou as intencionalidades existentes em uma educação sexual que divulgue seus conhecimentos somente a partir de uma ótica heterossexual como, vincular o sexo exclusivamente à reprodução, dissecar as diferenças biológicas e hormonais entre homens e mulheres tentando demonstrar suas singularidades, ou não visibilizar as múltiplas maneiras de vivência dos desejos e prazeres, se constitui como base para um trabalho pedagógico voltado para a construção do conhecimento e estímulo da criatividade. Nesse sentido, nos lançaremos

¹³ Embora a homossexualidade, a partir da grafia “homossexualismo”, ter sido considerada como patologia mental até 1975, a partir dessa data a referência patológica dessa sexualidade foi retirada do CID (Classificação Internacional de Doenças). Já em 1985 a OMS (Organização Mundial de Saúde) passa a se referir à homossexualidade como um modo de ser (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 294).

em argumentações a favor de uma educação sexual que não vincule certezas, mas possibilite a utilização das dúvidas como fio condutor de seus trabalhos.

1.3 Sexualidade(S) em cena nos espaços escolares: argumentando a favor de uma pedagogia problematizadora

Embora o discurso sobre a educação sexual venha ganhando cada vez mais espaço no cenário acadêmico e político, parte considerável de seus/suas adeptos/as não discorre sobre a pluralidade de manifestações das sexualidades como um conteúdo passível de ser desenvolvido em aulas. Quando algum tema relacionado ao assunto é referenciado nesse debate, é até comum uma menção a homossexualidade, mas apenas para demonstrar, através de relatos de experiência, o quanto ela ainda se constitui em um tabu, sendo difícil de ser trabalhada na escola (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004; GUIMARÃES, 2005; SANTOS & BRUNS, 2000).

Da mesma maneira, muitos/as profissionais atuantes na educação escolar não se sentem aptos a trabalharem a sexualidade a partir de uma perspectiva cultural que desestabilize a matriz biológica e heterossexual vigente, inclusive não (re)pensando os próprios valores que carregam e legitimam como sendo os “verdadeiros” conhecimentos que explicam a sexualidade. Essa não adesão ao tema pode ser respaldada por diversos motivos, dentre eles: falta de preparo ou formação profissional; desinteresse; falta de apoio por parte da comunidade escolar; pela representação das homossexualidades, bissexualidades, lesbianidades, travestilidades, transexualidades ou transgeneridades como “doença” ou “pecado”; ou ainda por falta de materiais de apoio pedagógico para viabilizarem seus trabalhos (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004; BRAGA, 2004; BRASIL, 2007; JUNQUEIRA, 2007).

Embora diversos movimentos sociais tenham se voltado historicamente na denuncia sobre as relações de poder e desigualdades imbricadas na construção das identidades LGBTTT, a ênfase contemporânea destinada a problematizar as categorias de identidades de gêneros e sexuais, a partir de conteúdos curriculares escolares, é recente no cenário nacional (BRASIL, 2007; CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004). Contudo, no cenário atual da educação sexual já encontramos algumas iniciativas governamentais direcionadas à capacitação

profissional e/ou formação inicial ou continuada de educadores/as, que procuram subsidiar a construção de conhecimentos sobre a sexualidade. Os projetos “Gênero e Diversidade na Escola” (PEREIRA, ROHDEN, BRANDT, ARAÚJO, OHANA, BARRETO & KACOWICZ, 2007) e “Saúde e Prevenção nas Escolas” (BRASIL, 2006), são exemplos dessas iniciativas.

O projeto governamental “Saúde e Prevenção nas Escolas” (SPE) é definido por seus/suas elaboradores/as como uma ação que visa fomentar a formação continuada de educadores/as em serviço. Em suas diretrizes, prevê que o trabalho de prevenção e reconhecimento da sexualidade como uma expressão humana, e que não se restringe a seu aspecto biológico, deve ser realizado em articulação com profissionais da educação, da saúde, estudantes e suas famílias. Embora o SPE seja voltado para o caráter preventivo em relação às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e HIV/Aids, sua implementação prevê debates acerca das relações de gênero, homossexualidades e violência. Em sua agenda de intervenções inclui como conteúdos a serem desenvolvidos: 1. A busca de novos caminhos para prevenir DST/Aids; 2. Relações de gênero; 3. A sexualidade na vida humana (incluindo debates sobre a homossexualidade na escola, violência e abuso sexual); 4. Saúde sexual e reprodutiva; 5. Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS; e, 6. Planejamento de uma ação local integrada (BRASIL, 2006)¹⁴.

O projeto “Gênero e Diversidade na Escola” se constitui em uma política pública voltada para a formação continuada de professoras e professores atuantes no Ensino Fundamental. Seu conteúdo programático visa fornecer subsídios teórico-metodológicos para que profissionais da área da educação insiram em seus planejamentos conhecimentos acerca das relações de gênero, diversidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais. Segundo seu texto de apresentação, o projeto “insere-se na orientação geral do governo Federal para a implementação de políticas públicas promotoras da igualdade e do respeito à diversidade e aos direitos humanos” (PEREIRA, ROHDEN, BRANDT, ARAÚJO, OHANA, BARRETO & KACOWICZ, 2007, p. 11). O documento é assinado pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e British Council em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC); Secretaria de Educação à

¹⁴ O guia completo para a formação de profissionais de saúde e de educação pode ser encontrado em: <http://www.aids.gov.br/data/Pages/LUMIS10347757PTBRIE.htm> Acessado em: 22. Fevereiro. 2010.

Distância (SEED/MEC); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR); e pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)¹⁵.

Projetos de extensão e/ou pesquisas universitárias voltados para a educação sexual formal também podem ser encontrados para esses fins (CAMARGO & RIBEIRO, 1999; FIGUEIRÓ, 2004; 2007; FURLANI, 2008; GUIMARÃES, 2005; SANTOS & BRUNS, 2000). Contudo, durante a formação inicial de educadores e educadoras, as temáticas de gênero e sexualidade ainda não são muito exploradas e, quando o são, raramente se valem das contribuições de teorias pós-críticas que procuram desestabilizar o caráter de “naturalidade” que ronda esses temas. Quando a sexualidade é abordada nos cursos de formação universitária, a Psicologia da Educação utiliza à psicanálise para esse fim.

Em uma pesquisa sobre cursos de formação que procuram aproximar reflexões problematizadoras acerca da construção cultural dos gêneros e das sexualidades junto a espaços de formação inicial ou continuada de educadores e educadoras, já encontramos, em algumas Instituições de Ensino Superior, iniciativas que procuram visibilizar e subsidiar a construção desses conhecimentos, seja em nível de formação acadêmica, de pesquisa, ou extensão. Dentre elas, vale ressaltar as contribuições dos grupos de pesquisas sediados nessas instituições, como, por exemplo, o GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); o grupo Relações de Gênero e Família, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); e o CiPESS – Ciclo de Pesquisa em Educação Sexual e Sexualidade, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No estado de São Paulo encontramos o GEISH – Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); grupos dos departamentos de Educação, Enfermagem, Medicina, Psicologia e Saúde Coletiva da Universidade de São Paulo (USP); e alguns grupos existentes nos *campi* da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Dentre esses, vale destacar o GEPS - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Sexualidade e o NEPS – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Sexualidade, ambos da UNESP de Assis – SP. Esses dois grupos, além de contar com reuniões periódicas para a discussão de temáticas

¹⁵ O projeto pode ser acessado na íntegra em: <http://sistema.clam.org.br/biblioteca/?q=node/405>
Acessado em: 22. Fevereiro. 2010.

relacionadas aos gêneros e as sexualidades, também possuem disciplinas na grade curricular de cursos de graduação e pós-graduação dessa instituição. O NUDISE – Núcleo de Diversidade Sexual na Educação, da UNESP de Presidente Prudente - SP, que em 2006 incluiu uma disciplina na modalidade “optativa” junto ao curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia intitulada “Diversidade Sexual na Escola”, contribuindo assim para articular discussões sobre as sexualidades junto ao espaço formativo de profissionais da área da educação. O NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade, da UNESP de Araraquara – SP. O GEPESEC – Grupo de Pesquisas sobre Sexualidade, Educação e Cultura, da UNESP de Bauru – SP. E o GSEXs – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Sexualidades, da UNESP de Rio Claro – SP.

Entretanto, é preciso atentar para os/as profissionais que, já atuantes na área, não se valeram dessas contribuições no desenrolar de suas formações. Esse fato pode contribuir para que essas/esses educadoras/es não atentem para a necessidade de reflexão e questionamentos da sexualidade como uma categoria social que mantém e legitima diferentes formas de discriminação. Nesse sentido, trabalhos que procurem aproximar desses profissionais em serviço reflexões que os/as auxiliem na (re)construção do conhecimento sobre a vivência das afetividades, e instrumentos teórico-metodológicos que possam subsidiar a implementação de trabalhos pedagógicos a partir dessa perspectiva, são de grande relevância para o cenário educacional brasileiro.

Como discutido no item 1.1, algumas abordagens teórico-metodológicas poderiam subsidiar um trabalho de educação sexual voltado para a problematização das diferenças de gêneros e sexuais como categorias construídas pela (e constituintes da) cultura. Dentre elas, a “Abordagem *Queer*”, referenciada pela professora Jimena Furlani (2008), se apresenta como uma proposta interessante e promissora. Seus pressupostos permitem atentar para os mecanismos sociais que constroem e legitimam as diferenças como representações “contrárias” a natureza humana (FURLANI, 2008; LOURO, 2008b; MISKOLCI & SIMÕES, 2007; SILVA, 2002).

A abordagem *queer* para a educação sexual é baseada em uma teoria que utiliza o mesmo nome e se ancora em estudos pós-estruturalistas. Segundo Neil Franco (2009) a teoria *queer* surgiu nos Estados Unidos e Inglaterra na década de 1990 sendo o termo criado por Teresa de Lauretis. Sua vertente acadêmica traz como teóricas/os influentes

para esses estudos Judith Butler, Eve Sedgwick e Michael Warner (MORRIS, 2005 apud FRANCO, 2009, p. 85).

Segundo Richard Miskolci e Júlio Simões (1997), o termo *queer*, em uma interpretação literal, poderia ser traduzido como esquisito, estranho, ou como uma série de xingamentos direcionados a homossexuais nos Estados Unidos. Entretanto, no sentido utilizado pela teoria, *queer* também pode ser utilizado para designar alguém ou algo desestabilizador, que desafia os padrões de normalidade instituídos.

A teoria *queer* se recusa a enumerar, classificar ou dissecar as sexualidades disparatadas, antes propõe evidenciar os processos invisíveis que atribuem à perspectiva da normalidade, identificada como apropriada razão, o poder de instituir esta designação-julgamento (MISKOLCI & SIMÕES, 2007, p. 10).

A instabilidade proporcionada pela teoria *queer*, atua especialmente no sistema discursivo em que vivemos, onde cada identidade sexual (homo, hetero ou bissexual) é construída através do eixo sexo/gênero, claramente identificável e interdependente, pois se espera a convergência lógica entre um corpo sexuado (que deve ser macho-homem ou fêmea-mulher), sua identidade de gênero (masculina ou feminina) e seu objeto de desejo (dirigido ao sexo oposto) (FURLANI, 2008, p. 36) (grifos da autora).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2002), através da “estranheza”, a teoria *queer* propõe perturbar a tranquilidade da noção de normalidade. A definição da “minha” identidade é intimamente dependente da marcação da identidade do “outro” (LOURO, 2008b; SILVA, 2002). Nesse sentido, se, por exemplo, nosso contexto cultural não produzisse discursos que constroem representações sobre a homossexualidade, a noção de uma identidade heterossexual não poderia ser estruturada.

A abordagem *queer* é oriunda de pensamentos intelectuais contemporâneos e sua base teórica pode ser considerada como pós-crítica. As análises das relações de poder que se difundem no contexto social é questão central para essas teorizações. Seus argumentos compreendem que todo conhecimento está relacionado com a construção de “verdades” que passam a construir a nossa “realidade”. Nesse sentido, tudo o que não é previsto ou “explicado” por determinada teoria acaba relegado ao âmbito das “inconformidades”, ou seja, ao contrário de sua aparente “neutralidade”, uma teoria constrói as representações do que é possível ou impossível de ser compreendido na esfera sócio-cultural (SILVA, 2002).

As teorias pós-críticas estruturam suas bases questionadoras no pós-estruturalismo francês. A compreensão dos conceitos de “discurso” e de “poder” propostas por Michel Foucault, e o método desconstrutivo¹⁶, que permite desestabilizar oposições conceituais que estruturam as sociedades ocidentais, referenciado por Jacques Derrida, são cruciais para essas teorizações (FURLANI, 2008; LOURO, 2008b; SILVA, 2002).

Outra reflexão importante a que as teorias pós-críticas nos remetem é a análise do caráter constitutivo da linguagem. Segundo Silva (2002), a linguagem não está relacionada a simplesmente descrever determinado objeto, ela também o constitui. É a partir dessa noção que seus/suas adeptos/as atentam para a necessidade de desconstrução dos discursos culturais que circulam em nosso meio social, pois eles constroem representações e justificam as relações de desigualdades observadas em diversas situações.

Ferdinand de Saussure argumenta que nós só podemos experimentar as experiências de vida a partir da significação cultural que a língua nos permite. “Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (apud HALL, 2003, p. 40). Embora a compreensão de Saussure, sobre os significados ativados pela linguagem, ser distinta da promulgada pelo pós-estruturalismo, ambas as correntes reconhecem os processos de “construção social” a que a linguagem nos remete.¹⁷

Mas afinal, como as representações construídas pelos discursos ganham o terreno da existência cultural? Ao tomar emprestado o conceito de “proposições performativas” cunhado por Austin (1998), Silva (2000) argumenta que as palavras não se limitam a simplesmente descrever uma ação. Elas também podem fazer com que seu enunciado torne-se “real”. Para além das proposições descritivas como, por exemplo, a existente na frase: “o lápis caiu”, que procuram descrever o ocorrido, as palavras

¹⁶ O método desconstrutivo será detalhado no item 2.3 intitulado “O método desconstrutivo e sua aplicação na Educação Sexual”.

¹⁷ O pensamento do lingüista Ferdinand de Saussure nos remete a uma teoria Estruturalista. Para os estruturalistas há uma distinção entre “língua” e “fala”. A língua expressaria uma “estrutura” que pode ser conceituada, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 118), como “um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais” e que vão determinar as combinações possíveis e válidas durante a ação da fala. Assim, os significados da linguagem seriam fixos e só dependeriam da articulação da estrutura da língua. Para o Pós-Estruturalismo a fixidez do significado é desestabilizada e permite com que os significados para um mesmo objeto sejam relativos (SILVA, 2002).

também possuem como característica proposições que fazem com que algo aconteça como na frase: “vou visitá-lo na próxima semana”. Mesmo que em um sentido literal só podem ser consideradas como performativas proposições em que a enunciação é estritamente necessária para que determinada ação se efetive, o autor relata que muitas sentenças descritivas acabam por tornarem-se performativas na medida em que sua repetição acaba por produzir o fato enunciado.

Segundo Judith Butler (2008) a reiteração de determinado discurso visa materializá-lo, ou seja, representá-lo como naturalmente dado. Essa compreensão naturalizada de algo que foi produzido culturalmente é internalizada pelos sujeitos e atuam na fabricação de corpos, gêneros, sexualidades atinentes aos pressupostos enunciados. Assim, a repetição de determinado discurso permite com que ele exerça alguns “efeitos de verdade” no processo de constituição de subjetividades e identidades.

Como hipótese às afirmações anteriores, poderíamos supor que por ser considerado como “feminino” um menino que gosta de brincar com bonecas, estando ele em um contexto que constantemente enfatiza que seu gosto não corresponde ao esperado para seu “eu” pela sociedade, esse sujeito pode significar e reconhecer seus atos realmente como “diferentes” e não apropriados para seu gênero. Percebe-se assim que a diferença passa a ser construída com base nos discursos que determinam o que é ou não possível para determinado momento ou pessoa. No exemplo citado, a ênfase discursiva imposta sobre as práticas do menino acabam por constituir certa “identidade”, ou seja, que, por uma lógica natural, menino não brinca com coisas de meninas.

Mas o quê as teorizações baseadas no pós-estruturalismo têm a dizer para a área da Educação? Como toda intervenção educacional é estruturada com base em conhecimentos que evidenciam suas “verdades”, os discursos pedagógicos também atuam no sentido de construir representações referentes à como os sujeitos devem “ser” e se “comportar” em sociedade. Segundo Silva (2002), reflexões sobre a estruturação dos conhecimentos ensinados nos espaços escolares a partir de uma análise pós-crítica, nos auxiliariam a compreender o caráter normativo e as relações de poder existentes dentro do próprio currículo escolar. Selecionar e privilegiar determinado conhecimento faz com que destaquemos apenas uma dentre inúmeras maneiras de se compreender a sociedade. Essas operações legitimam alguns conhecimentos justificando assim, mesmo que ocultamente, sua superioridade sobre outros.

No que se refere às condutas de gênero, por exemplo, Montserrat Moreno (1999), argumenta que além de propiciar uma formação “intelectual” o currículo escolar fornece aos estudantes uma formação “social”, um adestramento normativo¹⁸ em relação às condutas masculinas ou femininas. Segundo a autora, o discurso institucionalizado pela escola é inscrito em uma ordem que traz tanto a linguagem masculina quanto a personificação do homem como centro do universo. Esse fato relega a existência das mulheres, ou de modelos não hegemônicos de masculinidade, à marginalização social, estigmatização e/ou perseguição. Como os discursos não apenas “informam”, mas constituem os sujeitos, os espaços educativos escolares também exercem pedagogias politicamente interessadas na construção de identidades e subjetividades específicas (MORENO, 1999; SILVA, 2002).

Os conteúdos curriculares, as proposições pedagógicas e suas imposições, bem como as proibições determinadas pela instituição escolar, com o passar do tempo, passam a fazer sentido, possuem “efeitos de verdade” e constituem uma parte significativa das histórias pessoais dos sujeitos envolvidos nesse processo (LOURO, 2001). Quando nos referimos à sexualidade, muitos de seus “conteúdos” são omitidos dos debates educacionais, sendo que essa “invisibilidade” se faz com a intenção de se pressupor uma norma heterossexual de vivência dos sentimentos e desejos, ao passo que silencia outras formas ou possibilidades para essas expressões.

Mesmo ao reconhecer os espaços escolares como construtores de saberes que legitimam desigualdades e criam práticas de exclusão contra os considerados “diferentes”, é nesse mesmo ambiente que a intencionalidade dessas práticas e a desconstrução do currículo tradicional poderia ser realizada. Dessa maneira, a escola assumiria uma postura questionadora e democrática, uma vez que, ao contrário de uma “pedagogia da pregação” e reprodução de determinado conhecimento, disseminaria uma “pedagogia problematizadora”, o que auxiliaria a construção de posicionamentos duvidosos sobre o que é divulgado como correto ou natural em nosso meio social.

Segundo Furlani (2007b, p. 15), em se tratando de educação sexual, é preciso buscar referenciais que possibilitem analisar e teorizar os processos educativos através de abordagens críticas e políticas. É preciso conceber a escola, a pedagogia, o currículo

¹⁸ A normatização pode ser compreendida como a eleição arbitrária de uma identidade como parâmetro para a avaliação de outras. Essa relação acaba por promover uma hierarquização onde a norma é valorizada e acentua o caráter de uma aparente diferença (SILVA, 2000, apud FRANCO, 2009, p. 88).

e os ensinamentos sobre sexualidade como territórios de lutas e conflitos em relação a representações hegemônicas ou subalternas. Nesse sentido, ao defender uma proposta de educação sexual de respeito às diferenças, a autora nos desafia a visibilizar as diferenças no currículo com o objetivo de resignificar positivamente identidades que, historicamente, foram estigmatizadas. Para tal, a construção de uma educação sexual que leve em consideração as teorias pós-críticas do currículo como, o Pós-Estruturalismo, os Estudos Culturais, os Estudos Feministas; e as políticas de reconhecimento identitário oriundas dos diversos Movimentos Sociais, podem se mostrar úteis para essa tarefa (FURLANI, 2008).

A instituição escolar precisa reconhecer que está intimamente relacionada na construção de determinados saberes e fabricação de subjetividades. Sendo assim, pode alertar para o fato de que ela, em diversos momentos, se constitui como um “problema” e não como uma “solução” para a Educação. Ao se reconhecer como parte do problema, a escola pode abrir suas portas para outras formas de compreensão da realidade e das relações sociais, e contribuir para a crítica das normatizações impostas desvendando suas influências em nosso cotidiano.

Pensar em um ambiente escolar e em um currículo que leve em consideração as diferenças sexuais pode auxiliar os membros da comunidade escolar a construir uma educação baseada em princípios humanistas, inclusivos e igualitários (FURLANI, 2008; LOURO, 2001, 2004, 2008b; SILVA, 2002). Assim, a educação poderia cumprir seu papel social e atuar em prol de uma formação crítica e política, caminhos estes que nos permitirão exercer nosso direito de cidadania, independentemente de nossa cor de pele, sexo, gênero, orientação sexual, categoria geracional, religião, etnia, raça, classe social e/ou filiações teóricas.

Nesse sentido, Débora Britzman (2001) propõe um modelo de educação sexual que remeta os educadores e educadoras a refletirem sobre as propostas pedagógicas da instituição em que atuam; se perguntarem como os conteúdos alocados para suas aulas afetam a curiosidade dos estudantes; e, estarem preparados/as para serem incertos em suas colocações, abrindo espaços para que as dúvidas e incertezas se tornem fatores motivadores para a busca de novos conhecimentos. Em relação aos métodos pedagógicos empregados para a transmissão de “novos” conhecimentos, a autora enfatiza que:

Nós podemos ainda pensar na literatura, na poesia, no cinema, na música, nos murais de rua, nas peças de teatro e nos prazeres obtidos quando nos apaixonamos por pessoas e por idéias, pois nessas perspectivas imaginárias existe uma tolerância para os desvios da vida, um interesse em estudar os inesperados movimentos de Eros e de Thanatos. Na literatura, no cinema, na arte, na música, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões. (...) (BRITZMAN, 2001, p. 108-109).

Inspirados pelo pensamento de Britzman, e fundamentados nas teorizações pós-críticas apresentadas, argumentamos que o trabalho com imagens poderia conduzir um confronto com as diferenças sexuais e de gêneros e fornecer elementos para que debates problematizadores acerca das sexualidades ganhem espaços na educação formal. Assim, nossa contribuição para a educação sexual será refletir sobre como a exibição de filmes, que tragam em seus enredos histórias sobre homossexualidades, bissexualidades, travestilidades, transexualidades ou transgeneridades, pode se articular com conhecimentos que reconheçam as diferenças como construídas por processos culturais de marcação social; promovam a desconstrução de representações hegemônicas em torno dos gêneros e das sexualidades; e problematizem como as sexualidades são representadas pelos discursos culturais e quais os “efeitos de poder” dessas representações.

CAPÍTULO II

RECURSOS AUDIOVISUAIS COMO SUBSÍDIOS À EDUCAÇÃO SEXUAL

O presente capítulo objetiva aproximar algumas discussões sobre a utilização de materiais audiovisuais como recursos didáticos à Educação. Ao tomar como base as pesquisas que se dispuseram a refletir sobre as potencialidades da inserção e utilização das tecnologias junto aos espaços escolares, procuramos retomar alguns desses estudos e visibilizar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, nos posicionamos a favor da utilização de materiais audiovisuais, na formatação de filmes, como ferramentas de apoio pedagógico para que educadores e educadoras possam inserir debates acerca das diferenças sexuais nas escolas. Nossa sugestão de aproximação dos filmes junto aos trabalhos de educação sexual se ancora nas propostas do método compreensivo¹⁹ de Joan Ferrés (1996a, 1996b) e no trabalho da professora Rosa Maria Bueno Fischer (2002, 2006).

Ao partir da hipótese de que a televisão poderia ser utilizada na escola visando auxiliar o desenvolvimento crítico dos alunos, Ferrés desenvolveu um método para que imagens provindas de diversos gêneros televisivos, como telejornais, documentários, propagandas publicitárias, filmes e seriados de TV, pudessem ser inseridos no discurso pedagógico com o objetivo de estabelecer um diálogo reflexivo sobre a realidade. Já os trabalhos de Fischer atentam para as vantagens da utilização de recursos audiovisuais rumo a uma formação crítica dos estudantes. Os trabalhos da autora se ancoram em referenciais foucaultianos de análise.

2.1 Tecnologias e Educação: uma reflexão sobre a inserção do discurso audiovisual nas escolas

¹⁹ Embora possa parecer contraditória a referência ao método compreensivo como parte da fundamentação metodológica de nosso trabalho por possibilitar sua associação com a educação sexual compreensiva, e que possui bases epistemológicas distintas da abordagem pós-estruturalista por nós assumida, o método proposto por Joan Ferrés não tem relação com a perspectiva de educação sexual com base marxista prevista pela educação sexual compreensiva.

Debates sobre a utilização de recursos midiáticos nas escolas já vem sendo traçados em diversos cenários. Dentre eles, o acadêmico também abriu espaços para problematizar e refletir sobre as possibilidades (ou não) da inserção dos diversos textos midiáticos como recurso pedagógico para auxiliar o trabalho docente (CAETANO & FALKEMBACH, 2007; DALLACOSTA, SOUZA, TAROUÇO & FRANCO, 2004; DINIS, 2005; FERRÉS, 1996a, 1996b; FISCHER, 2002, 2006; MORAN, 1995; PFROMM NETTO, 2001).

Assim como as novas tecnologias foram incorporadas nas diversas instâncias da sociedade, a escola atual também se constitui em um espaço a ser explorado para essa inserção. Ao reivindicar pela aclamada “melhoria da qualidade de ensino”, perguntamos: não seria pertinente, ao contrário da negação, conceber formas de aproximação das linguagens midiáticas, da escola? A televisão, o computador, os jogos eletrônicos, as revistas direcionadas ao público jovem, não poderiam ser pensados como contribuintes para o processo pedagógico, uma vez que são artefatos culturais muito presentes no cotidiano dos/as jovens (DINIS, 2005; MORAN, 1995)?

Dentre os textos midiáticos, e acrescentaríamos aqui os de formato audiovisuais, que atualmente têm chamado a atenção de alguns/algumas estudiosos/as em relação a suas possíveis interlocuções com a Educação, a televisão ocupa um espaço considerável. A linguagem televisiva, além de fazer parte da cultura juvenil, é muito presente na vida do brasileiro.

Segundo Samuel Pfromm Netto (2001), quando dizemos “televisão” estamos nos referindo ao sistema de transmissão eletrônica de imagens em movimento e sons, por radiodifusão (VHF ou UHF) ou cabo, e da exibição dessas imagens em um receptor eletrônico. Esses sinais eletrônicos são transmitidos e reconvertidos em sinais imagéticos nos receptores. Esse meio de comunicação se difundiu no Brasil na segunda metade do século XX e, atualmente, é considerado um meio de entretenimento muito popular entre os brasileiros.

Algumas pesquisas também demonstraram que a televisão constitui-se em um veículo de comunicação muito comum entre estudantes e professores/as (CITELLI, 2004). Visto que as programações televisivas do dia anterior, ou do último final de semana, acabam por se tornar assuntos constantes entre os jovens em fase escolar, pensar em aproximar esse recurso midiático de uma forma reflexiva dos conteúdos escolares não seria algo a ser pensado?

Atualmente a televisão se configura como um dos artefatos comunicacionais mais acessíveis e consagrados em nosso momento cultural. Ela faz parte da família brasileira, inclusive ganhando autonomia para mediar ou não o encontro diário de entretenimento da família. Uma vez retirada do espaço coletivo das salas de TV, ganhou a privacidade dos quartos dos telespectadores, que poderiam ser denominados por “tele-educandos”. Nesse sentido, indagamos: a televisão também não exerce alguma forma de pedagogia no que tange a afirmação, produção e reprodução de valores e comportamentos? (DINIS, 2005b; FISCHER, 2006).

Ao zapear os canais em busca por entretenimento, não raro, a programação televisiva nos brinda com situações onde a sexualidade e suas diferenças são temas colocados em evidência. Sejam em programas de auditório, novelas, telejornais, programas humorísticos, seriados e filmes, essas aparições são constantemente representadas e posicionadas de acordo com objetivos diversos, quase nunca relacionados à simples tarefa de esclarecer. Em muitos casos, essas representações ganham o meio cultural sendo transmitidas para grandes massas, sem que o público tenha tempo para refletir sobre os reais significados e interesses de suas veiculações.

Em uma abordagem crítica, poderíamos conceber as mídias, e seu instrumento mais popular, a televisão, como instrumentos ideológicos do Estado. Nesse sentido, a veiculação de informações através de códigos visuais e sonoros seria ativa na promoção, legitimação e perpetuação de hábitos e valores reconhecidos como produtivos e inseparáveis para uma lógica capitalista.

Entretanto, esse mesmo veículo de “alienação” além de ser utilizado, em boa parte dos casos, a serviço de uma ordem política de criação de modelos, inculcação de valores e transmissão de determinada visão de mundo, também não acaba por possibilitar o contato do público com documentários, reportagens e situações onde essa mesma lógica de dominação passa a ser questionada? Não seria interessante pensar nas possibilidades que a sensibilidade das imagens em movimentos, cores e sons poderia desencadear no decorrer do processo educativo, principalmente no que se refere à educação da juventude?

Ao procurar refletir sobre o impacto da televisão na vida das crianças e dos jovens, Joan Ferrés (1996a) argumenta que a televisão torna-se atraente para esse público, constituindo-se em um eficiente instrumento de penetração cultural. Ao contrário de somente exercer uma pedagogia normatizadora, esse instrumento poderia

potencializar o aprendizado de conhecimentos sobre diversos assuntos e/ou visibilizar representações positivas de grupos rotulados como minoritários, contribuindo assim para a visibilidade da pluralidade cultural:

[...] a televisão, que é um espelho deformador quando reforça estereótipos negativos, pode ser também um meio integrador se apresentar de forma positiva personagens pertencentes a grupos minoritários ou pessoas com algum tipo de deficiência. Assim, ela pode também contribuir para a formação de uma sociedade mais humana e pluralista, ajudando as crianças a assumirem a realidade em toda a sua complexidade (FERRÉS, 1996a, p. 63).

Mesmo ao contar com anos de existência e ganhando força de penetração pública a partir da década de 1970, o aparelho de TV não se beneficiou de um olhar da escola que pudesse caracterizá-lo como um instrumento de “mediação cultural dotada de linguagem própria” (CITELLI, 2004, p. 24). Ao contrário de acompanhar as transformações culturais da sociedade, a instituição escolar parece ter estacionado em um conservadorismo onde não há espaços para mudanças ou interações que não sejam as possibilitadas pelo modelo “professor/a-giz-lousa” (CITELLI, 2004; PFROMM NETTO, 2001).

Luciana Dalla Valle (2003) relata que, mesmo familiarizados com a utilização de tecnologias como a TV e o vídeo em ambientes domésticos, professores e professoras não conseguiram fazer uso desses recursos como meio pedagógico eficaz. Uma das possíveis explicações para essa omissão tecnológica na escola pode ser creditada a não capacitação dos profissionais da área, para que estes possam refletir sobre as potencialidades da inserção de recursos audiovisuais no cenário educacional.

Em muitos casos, quando recursos televisivos são inseridos junto aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, estes são utilizados como meros recursos didáticos, não sendo explorados em suas potencialidades. Presos as suas rotinas e despreparados para o uso desses meios, os docentes não conseguem articular os audiovisuais ao processo pedagógico (MAGALDI, 2006).

Segundo Adilson Citelli (2004) a escola encontra-se em descompasso na utilização das mídias devido a dois motivos: *Ao plano conceitual*: ao pouco conhecimento dos meios pelos/as professores/as, sendo que a instituição apresenta sérios desconfortos ao empregá-los, e; *Ao plano operacional*: os/as professores/as não

possuem em suas formações instrumentalização teórica para dar conta da inserção da TV na escola de uma maneira crítica.

Durante boa parte de suas formações a maioria das educadoras e educadores em processo de licenciamento nas diferentes áreas de conhecimento, são estimuladas/os a desenvolverem apenas operações com códigos verbais ou numéricos. Assim, esses/as futuros profissionais ficam alheios/as a compreensão e possibilidades de aproximação de outras formas discursivas como recurso ao processo ensino-aprendizagem (CITELLI, 2004; MAGALDI, 2006).

Apesar dessa defasagem existente em muitos currículos acadêmicos, existem movimentações advindas de experiências práticas e reflexivas que visaram estabelecer uma interação entre o uso da televisão, vídeo, computadores e outras mídias com a Educação, mais especificamente, a educação formal escolar. Como exemplo, poderíamos citar o trabalho de Salete Silva (2004a), o qual nos fornece subsídios metodológicos para refletir sobre a integração da linguagem cinematográfica ao currículo. A autora se propôs a realizar uma interlocução entre o cinema e o discurso literário como inovação para enriquecer e potencializar o aprendizado.

Em outro trabalho, que visa aproximar os códigos lingüísticos de desenhos animados da Educação, e em defesa da utilização de “outras linguagens” para mediar o discurso educativo, a autora argumenta que: “numa sociedade informatizada e tecnológica, a escola não pode ficar alheia à interação com outras linguagens, devendo fazer circular novos códigos e buscando ampliar abordagens envolvidas com o mundo imagético” (SILVA, 2004b, p. 110).

Ao compartilhar uma linha de raciocínio semelhante, Ferrés (1996a) argumenta que a televisão (ao se referir à utilização de imagens na escola) ativa a percepção e processos mentais de uma maneira diferente da leitura. Essa ativação ampliaria potencialidades sensitivas e mentais, sendo que sua integração como recurso pedagógico junto ao ambiente escolar poderia otimizar o aprendizado.

Alguns estudos também têm se preocupado em refletir sobre a importância da inserção de recursos audiovisuais na escola por intermédio dos vídeos. O autor José Manoel Moran, por exemplo, é uma das referências em trabalhos acadêmicos que defendem essa perspectiva. Segundo suas idéias, o vídeo não só poderia como deveria ser utilizado na escola, pois:

[...] está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que precisamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula (MORAN, 1995, p. 27).

Para o autor a linguagem audiovisual que o vídeo propõe parte do concreto, do visível e do sensível, o que pode desencadear um processo de aprendizagem “multilíngüístico” que através dos sons, das imagens, das histórias e situações engendradas por sua trama, podem ampliar e reorganizar a relação ensino-aprendizagem. Isso porque apresentam concretamente aos estudantes situações teorizadas em sala de aula e que, muitas vezes, fogem a compreensão dos mesmos por não estabelecerem nenhuma relação com suas atividades cotidianas (MORAN, 1995).

A linguagem audiovisual nos alcança através dos sentidos, da pele, das emoções. Com isso, seria interessante senti-la para depois compreendê-la, analisá-la e interpretá-la. Ela expande a capacidade de compreender, distinguindo e ao mesmo tempo integrando conteúdos e formas; apura a percepção visual e auditiva e permite identificar a composição das imagens, sons e textos (MAGALDI, 2006).

Baseados na noção de currículo integrado proposto por Santomé (1996), Adriana Dallacosta, Daniela Souza, Liane Tarouco e Sérgio Franco (2004) argumentam que é possível pensar no vídeo como uma ferramenta para tornar a transmissão do conhecimento mais significativa para os estudantes. Os autores sinalizam a possibilidade da utilização desse recurso audiovisual para se discutir grandes temáticas curriculares. Nesse sentido, debates escolares sobre a temática da sexualidade também poderiam se beneficiar da utilização desses materiais.

Segundo Ferrés (1996a), a exibição de imagens e representações positivas acerca de determinado tema pode auxiliar na compreensão das diferenças e no reconhecimento da pluralidade cultural. Em seu livro “Televisão e Educação” (1996a), o autor relata que nos Estados Unidos, o programa *Sesame Street* (Vila Sésamo, no Brasil), se mostrou benéfico ao veicular imagens de crianças portadoras de necessidades especiais de uma forma realista e não preconceituosa.

Langenbach (1993 apud VARGAS & SIQUEIRA, 1999, p. 73), também reflete sobre a capacidade de sensibilização que o vídeo pode desencadear no contexto escolar.

O autor aponta para a necessidade de reestruturar o processo educacional com ênfase na construção coletiva do saber. Assim, a utilização pedagógica de vídeos, ou outros dispositivos imagéticos, poderia auxiliar nesse processo uma vez que as representações provindas da exibição de imagens podem reelaborar o conhecimento até então aprendido sobre a realidade.

Para Tania Stoltz (2005), as contribuições da utilização das mídias nas escolas serão maiores na medida em que a capacidade reflexiva do sujeito passe a ser estimulada a partir da exibição das imagens. Ao realizar uma análise das possíveis contribuições da linguagem imagética para o processo de aquisição do conhecimento, a autora argumenta que esse recurso pode ser explorado a partir da noção de que a construção do conhecimento só é possível quando o sujeito é levado a se confrontar como novas possibilidades de leitura do mundo. Assim, a relação “conflituosa” entre o conhecimento já adquirido e o novo conhecimento poderia desencadear a reestruturação do primeiro, ampliando as possibilidades de interpretação da realidade (STOLTZ, 2005).

Para Rosa Maria Bueno Fischer (2006), não resta dúvidas de que a TV se constitui em um lugar de aprendizagens diversas. Aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso corpo até modos de estabelecer e compreender diferenças de gênero, diferenças políticas, econômicas e étnicas. A autora ainda argumenta que as imagens da TV tendem a fixar “verdades”. Com isso, seria pertinente trabalhar a problematização dessas certezas, através das próprias imagens audiovisuais.

[...] imagino um trabalho pedagógico extremamente produtivo, a partir do qual sejam comparados diferentes produtos audiovisuais (vídeos, filmes, programas de televisão), identificando aqueles que procuram fixar sentidos sobre modos de ser e aqueles que se mostram mais “abertos”, menos maniqueístas ou manipulativos, digamos assim, na marcação das diferenças (FISCHER, 2006, p. 43) (grifos da autora).

Fischer (2002) argumenta que os meios de comunicação não constituem apenas uma fonte básica de informação e lazer. Eles também se configuram como em um local “poderoso no que tange à produção e circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com o nosso corpo, como devemos educar nossos filhos (...)” (FISCHER, 2002, p. 153).

Nesse sentido, a utilização de filmes para inserir debates sobre as diferentes configurações do desejo afetivo e sexual dos sujeitos, também poderia se valer de recortes de programas humorísticos ou cenas de telenovelas que apresentam a homossexualidade de uma maneira cômica, cheia de “trejeitos” em uma louca tentativa de “ser” ou parecer feminino. Ao utilizar e problematizar esses programas ou cenas, os/as educadores/as poderiam questionar, juntamente com os/as alunos/as, qual a representação de homossexualidade que muitas vezes é representada pela mídia televisiva? Como será que essas representações são assimiladas pelo público? Por que não representar um homossexual de uma maneira não cômica, ou melhor, porque não veicular a pluralidade de apresentação social dos sujeitos homossexuais, descaracterizando assim a homossexualidade como uma categoria única e estável, que sempre tem o “feminino” como destino?

Entretanto, como nos alerta Furlani (2007a), é preciso reconhecer que os “estereótipos sexuais”²⁰, ou seja, o homossexual efeminado ou a lésbica masculinizada, também são representações assumidas por alguns sujeitos no convívio social e não devem ser compreendidas como manifestações menos legítimas de sexualidades. Por mais que os “estereótipos” possam soar improdutivos para a Educação, a autora nos apresenta uma interessante problematização: e quando o estereótipo é um sujeito? Quais as relações que deveriam ser construídas para com essas pessoas: a negação como agentes sociais e a estigmatização, ou o reconhecimento e a compreensão dessas diferenças como possibilidades de existência? (FURLANI, 2007a).

Pesquisadores e pesquisadoras que adotam uma postura pós-crítica sobre o desenvolvimento da capacidade de olhar um objeto para além de sua apresentação, também se mostram favoráveis à eleição de imagens provindas de diversos “conglomerados culturais”, como conteúdos a serem problematizados nas escolas. Entretanto, o trabalho proposto nos remeteria a realizar uma análise sobre como as imagens são pensadas para atuar em favor da transmissão e reprodução de valores e normas sociais instituídas como ideais. Assim, desenvolver uma postura questionadora em relação aos diversos textos que são produzidos e divulgados no meio social, e que

²⁰ A utilização do conceito de estereótipo é problemática para as teorizações pós-estruturalista, pois, para seus/suas adeptos/as toda forma de representação possui efeitos sobre os sujeitos. Dessa maneira, o estereótipo, muitas vezes valorizado negativamente, também é uma representação cultural possível de ser performatizada. Para mais informações ver: FURLANI, J. Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, P. R. C; SILVA, M. R. S; SOUZA, N. G. S; GOELLNER, S. V; SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007, p. 46-58.

contribuem para a construção de representações, divulgação de valores e naturalização de comportamentos, pode auxiliar no processo de desconstrução de representações estigmatizadas sobre gêneros, mulheres, comportamentos tidos como “naturais” ou “instintivos”, representações de sujeitos homossexuais, dentre outros.

Douglas Kellner (2002) demonstra-se a favor do desenvolvimento de um “alfabetismo crítico em relação à mídia”. Ao refletir sobre anúncios impressos de duas marcas de cigarro, o autor aponta “a necessidade de ampliar o alfabetismo e as competências cognitivas para que possamos sobreviver ao assalto das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura” (KELLNER, 2002, p. 107).

Ao partir de uma posição pós-moderna de análises, e buscando bases para a estruturação de sua proposta em teóricos como Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Feliz Guatari, Kellner propõe a aproximação de uma leitura crítica de imagens com a Educação. O autor argumenta que:

A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de uma nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento e que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes – ideais característicos tanto da teoria moderna quanto da pós-moderna (KELLNER, 2002, p. 109).

Autores/as que se aprofundaram em análises pós-críticas da produção e veiculação de representações imagéticas de identidades sexuais não heterossexuais, também nos auxiliam a pensar na aproximação entre vídeo, diferenças sexuais e escola. Muitos desses autores e autoras partilham de pressupostos analíticos pós-estruturalistas, dando ênfase aos estudos de gênero ou à teoria *queer*.

Karla Bessa (2007), por exemplo, em artigo que analisa os festivais de cinema GLBT²¹, nos apresenta algumas bases epistemológicas para refletirmos sobre o assunto. Segundo a autora, a maioria dos festivais de cinema, voltados à exibição de filmes sobre a “diversidade sexual”, se condicionaram a uma prática de análises a partir de discussões e debates entre os expectadores e os profissionais da área (diretores/as, atores/atrizes, roteiristas, críticos/as, etc.). Bessa argumenta que essa formatação promove outra dinâmica de leitura e interpretação dos filmes, o que a autora denomina de “projeção-audiência”. Essa configuração descaracteriza a tradicional “passividade”

²¹ Sigla utilizada pela autora.

do expectador, aumentando a chance de esclarecimentos ou germinação de dúvidas. Essa “nova” relação possibilitaria uma análise problematizadora em relação às imagens e representações sobre as diferenças, muitas vezes negativas, que são amplamente divulgadas e consumidas por grande parte da população (BESSA, 2007).

Em nossa perspectiva essa dinâmica de “projeção-audiência” poderia ser explorada no contexto escolar. Assim, os/as professores/as ou outros responsáveis pela exibição de filmes, poderiam suscitar debates, problematizar representações e histórias e contribuir para a reflexão sobre as representações apresentadas nos vídeos. Essa análise também poderia ser estendida a reflexões sobre as possíveis intenções que estão por trás das produções imagéticas, tanto cinematográficas quanto televisivas ou publicitárias. Dessa maneira, é possível não só visibilizar a multiplicidade, como também analisar o quanto as normas sociais estão pulverizadas nas diversas pedagogias culturais, regendo dessa forma os diversos discursos proferidos pelas mídias.

Situações onde são exemplificadas manifestações de preconceito, ódio, aversão ou violência contra homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros, são outras que poderiam ser aproximadas do cotidiano escolar a partir dos filmes para propor reflexões sobre os reais impactos do cultivo da homofobia, lesbofobia e transfobia na sociedade. Quem tem o direito de julgar e quem dever ser julgado? A que pena o/a “condenado/a” deve ser submetido/a? Todos deveriam ser iguais? Ou o porquê em muitos casos, a diferença causa tanta hostilidade?; Essas são algumas questões que, a nosso ver, poderiam seguir a exibição de imagens e atuar como fator norteador para reflexões que (re)pensem estratégias de minimização do preconceito e combata os efeitos negativos de suas ações.

2.2 Filmes sobre as diferenças sexuais e de gêneros como recurso ao trabalho de Educação Sexual

O acesso a uma educação de qualidade na qual múltiplas formas de representações, sejam elas religiosas, étnico-raciais, sexuais ou de gênero possam ser reconhecidas, deveria ser um compromisso assumido pela Federação, estados, municípios, escolas e profissionais da área da educação. Contudo, segundo Denise da Silva Braga (2004), discutir sexualidades na escola torna-se um grande desafio, pois, dentre muitos fatores, a capacitação acadêmica não oferece subsídios para que os/as educadores/as abordem o tema. Esse fato pode impossibilitar o reconhecimento de que a

sexualidade é rondada por mitos e tabus que estabelecem o que é correto ou não em suas vivências, e contribuir para a perpetuação dos processos de estigmatização contra o considerado “não apropriado” (FURLANI, 2007b; JUNQUEIRA, 2007).

A escassez de materiais didático-pedagógicos para subsidiar o trabalho de educação sexual em instituições formais de ensino também é apontada pela literatura como empecilho para a consolidação dos trabalhos (JUNQUEIRA, 2007). Essa aparente “falta” de materiais de apoio pedagógico, portanto, é uma problemática que deveria ser melhor investigada: seria a falta de materiais de apoio pedagógico a grande responsável pela omissão do discurso sobre as sexualidades na escola? Ao contrário, essa omissão não se deve a falta de materiais, mas a falta de conhecimento de educadores e educadoras em relação ao assunto? Existem materiais audiovisuais para trabalhar com a sexualidade na escola? Por que esses materiais não são utilizados? Mesmo ao contar com a existência de um vasto material didático, o problema estaria focado nas dificuldades encontradas durante a divulgação e distribuição destes, fazendo com que os mesmos encontrem dificuldades para atingir seu objetivo final? Ou até mesmo, devido à falta de material, quais os pressupostos que dificultam sua elaboração? Seria esta mais uma conquista homofóbica?

A utilização de ferramentas pedagógicas para apoiar o trabalho de educação sexual nas escolas é de extrema importância para as ações interventivas. Contudo, a presença desses materiais não garante a efetivação desses ensinamentos. Para além de sua presença no ambiente escolar, professores e professoras devem estar capacitados para utilizá-los, e atentar para a necessidade da construção de conhecimentos teóricos e metodológicos que estruturam suas intervenções. Nesse sentido, a articulação de conhecimentos sobre a sexualidade pautados em teorias culturalistas (e não exclusivamente na biologia do sexo), e a captação de recursos materiais para a implementação de seus trabalhos, deveriam guiar a elaboração de projetos de educação sexual nessas instituições.

Além da importância de ações governamentais que favoreçam a inserção da temática da sexualidade nas instituições escolares a partir de um viés cultural e dos direitos humanos, a elaboração de materiais didático-pedagógicos para auxiliar o trabalho docente também deveria ser priorizada. No que se refere à confecção de materiais para subsidiar o trabalho de educação sexual, a produção imagética em vídeo se configura como um dispositivo educativo interessante. Diversos vídeos produzidos através de parcerias entre órgãos governamentais, Organizações Não-Governamentais

(ONGs) e grupos de militância política em favor dos direitos sexuais, reprodutivos, das mulheres, humanos e de reconhecimento identitário, podem ser encontrados em plataformas virtuais da Rede Mundial de Computadores (Internet), ou até mesmo no site You Tube®, e contribuir para a efetivação desses trabalhos nas escolas utilizando-se de novas metodologias e recursos tecnológicos, como imagens, sons, jogos interativos e dramatizações²².

Nesse sentido, tomamos como objetivo refletir sobre as possibilidades da utilização de alguns materiais como recursos pedagógicos para inserir discussões acerca das diferenças sexuais, no universo escolar. Dentre as várias possibilidades, optamos por discorrer sobre as potencialidades de materiais audiovisuais na formatação de filmes. Segundo algumas/alguns autoras/es, a capacidade de sensibilização que pode ser desencadeada pela exibição de imagens e sons poderia ser utilizada como metodologia em diversas aulas escolares para propor reflexões sobre como os condicionantes culturais atuam para construir representações aceitáveis ou não para o convívio social (FERRÉS, 1996a, 1996b; FISCHER, 2002, 2006; KELLNER, 2002; MAGALDI, 2006).

Ao compartilhar a idéia desses autores/as, acreditamos que para a educação sexual essa metodologia de trabalho pode se tornar produtiva. Partimos do pressuposto de que a construção de ambientes de aprendizagem que ultrapassem o modelo tradicional em voga pode contribuir para transformar a noção de transmissão do conhecimento, bem como a relação construída entre professor/a – estudante – aprendizagem.

Segundo Richard Miskolci (2005), dentre as práticas educativas comprometidas com as diferenças sexuais, a escola poderia conduzir seus diálogos se valendo de diversos recursos. Os textos midiáticos são apontados pelo autor como instrumentos pedagógicos que poderiam auxiliar o trabalho docente nesse processo:

O educador pode abordar questões de sexualidade com base em situações do dia-a-dia na sala de aula, em assuntos em pauta na mídia ou em discussões provocadas pela *exibição de um filme* ou pela leitura de um romance, de um texto ou de uma reportagem (MISKOLCI, 2005, p. 23) (grifos nossos).

²² Dentre esses materiais poderíamos citar os documentários “*Basta um dia*” (ABIA, 2006), “*Escola sem homofobia*” (ABIA, 2006) e “*Borboletas da vida*” (ABIA, 2007) produzidos por Vagner de Almeida; e o filme “*Pra que time ele joga?*” (BRASIL, 2002) assinado pelo Ministério da Saúde.

Porém, o autor atenta para que as discussões oriundas da exibição de um filme, reportagem ou leitura de um artigo sobre as diferenças sexuais se estabeleça de forma aberta, jamais obrigatória. Impor a um/a estudante que se pronuncie publicamente sobre determinado assunto, pode levá-lo/a ao constrangimento público ao invés de inseri-lo/a no grupo que, em alguns casos, já o/a olha com curiosidade.

Na medida em que algumas situações engendradas pela trama de algum filme, documentário, propagandas publicitárias televisivas, cenas de telenovelas ou programas humorísticos fazem menção a sexualidade com a intenção de atingir diversos fins, a exibição dessas imagens poderia desencadear uma série de debates, problematizações e reflexões acerca de como essas pedagogias culturais atuam para a construção de nossas realidades sociais. A utilização de materiais audiovisuais também poderia ser vislumbrada como possibilidade para aproximar conceitos que podem não ser compreendidos facilmente pelos/as estudantes, da sala de aula. Como exemplo, vídeos ou documentários poderiam se transformar em um recurso pedagógico para ilustrar as reais implicações de ações homofóbicas direcionadas a sujeitos LGBTTT, inclusive condenando-os a morte social e/ou biológica.

Há alguns anos, o Governo Federal Brasileiro demonstrou algumas tentativas para a efetivação de ações que pudessem subsidiar o trabalho de professores e professoras no que se refere à inserção de temáticas sobre “gêneros” e “sexualidades” na escola. Dentre essas ações, podemos vislumbrar a produção de alguns materiais audiovisuais educativos voltados para essa finalidade. No entanto, contrariando as expectativas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aparenta não seguir essa “tendência”. Mesmo ao contar com documentos governamentais que preconizam a inserção de trabalhos de educação sexual nas escolas como, por exemplo, o tema transversal sobre Orientação Sexual²³ proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o MEC se mostra tímido ao se lançar em projetos para a confecção de materiais que viabilizem um trabalho nessa escala. Em uma rápida pesquisa no site do MEC percebe-se que, dentre as produções videográficas que podem ser encontradas em seu acervo, são escassos os materiais que propõem visibilizar a temática da sexualidade como um conteúdo a ser trabalhado nas escolas²⁴.

²³ Nomenclatura utilizada pela proposta.

²⁴ Voltaremos a essa discussão no capítulo IV intitulado “Outros filmes poderiam ser utilizados para problematizar as diferenças sexuais nos espaços escolares?”.

Entretanto, no acervo do Ministério da Saúde, acabamos por encontrar o filme intitulado “*Pra que time ele joga?*” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). Mesmo não desconsiderando a necessidade de uma análise crítica de seu conteúdo, esse material acaba por se concretizar em uma “ferramenta” pedagógica que poderia ser utilizada durante ações educativas escolares. Sua integração no planejamento escolar poderia possibilitar procedimentos pedagógicos que visem reconhecer às diferenças sexuais e de gêneros como produções culturais; problematizar as diversas formas de estigmatização, preconceito e violência contra sujeitos LGBTTT²⁵; e (re)pensar o papel da escola no debate e reconhecimento das diferenças.

Mesmo ao contar com uma tímida produção videográfica governamental para a área, educadores e educadoras também poderiam recorrer à locação de alguns vídeos existentes no circuito comercial para planejar e implementar suas intervenções. Alguns títulos de filmes comerciais, que constroem seus enredos em torno da temática das diferenças sexuais, oferecem subsídios para aproximar esse debate da comunidade escolar. Como exemplo, poderíamos citar o filme comercial “*Desejo Proibido*” (EUA, 2000). O filme apresenta três distintas histórias sobre lesbianidades localizadas em diferentes momentos históricos. A primeira delas se passa no ano de 1961 e narra a história de Abby e Edith. Quando Abby morre, Edith tem que encarar sua perda amorosa e a negação de sua posição como “família” frente aos herdeiros consangüíneos de Abby. O segundo momento se passa em 1972, sob a efervescência das reivindicações do Movimento Feminista. Linda e suas amigas são expulsas do grupo feminista do qual participavam em uma Universidade. Para esquecerem seus problemas, as amigas se dirigem a um bar freqüentado por lésbicas “masculinizadas”. Linda se apaixona por uma dessas mulheres e tem que enfrentar os preconceitos de suas amigas em relação à lesbianidade não feminilizada de sua nova namorada. A última história tem ares contemporâneos. Passa-se no ano 2000 e conta a história de um casal de lésbicas que compartilham o desejo da maternidade. Fran e Kal querem um filho, e recorrem ao banco de esperma para concretizar suas vontades.

Essas três histórias poderiam atuar como “pano de fundo” ao propor diversas discussões sobre a relação afetiva e sexual entre mulheres. Problematizações sobre novas configurações familiares, passando por questões éticas para indagar se laços consangüíneos ou relações afetivas são as bases para a constituição de uma família;

²⁵ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

reflexões sobre direitos civis, direito a adoção e ao reconhecimento social, político e jurídico, são algumas das temáticas que poderiam ser pensadas a partir da exibição desse filme.

Questões teóricas mais densas também poderiam compor o cenário analítico para iniciar debates após a exibição do material. Questionamentos sobre a construção cultural dos gêneros e suas relações sociais; esclarecimento sobre as “políticas de identidade” que travam diversos embates sociais em busca por representação; a criação de posições específicas de sujeitos baseada em determinados discursos; a inter relação entre gênero, identidade e raça; as condutas performatizadas de gênero que os sujeitos exibem na sociedade; inclusão no currículo escolar de conhecimentos sobre os Movimentos Sociais da década de 1960 (no caso do filme, o Movimento Feminista), bem como suas contribuições para o debate em torno dos Direitos Humanos, Reprodutivos e Sexuais; e, finalmente, propor uma atitude pedagógica que procure visibilizar toda e qualquer pluralidade como positiva.

Outra característica que poderia ser explorada educacionalmente são as múltiplas formas de apresentar um mesmo tema, ao expectador. No caso das identidades sexuais, diferentes filmes que tratem da homossexualidade, por exemplo, poderiam ser utilizados para confrontar as representações presentes nesses materiais e suscitar a compreensão de que não existe uma única forma de vivenciar experiências homossexuais. Assim, seria evidenciado que as relações de poder existentes no interior de uma mesma identidade sexual também constrói representações distintas para os adeptos de um mesmo “modo de vida”. Com isso, percebe-se que, ao contrário de homogêneo, as formas de vivência e representações da(s) homossexualidade(s), lesbianidade(s), Travestilidade(s), Transexualidade(s) e Transgeneridade(s), são plurais,

Em artigo publicado na revista Bagoas, Cláudio Paiva (2007) demonstra o quanto filmes comerciais são portadores de representações diversas sobre homossexualidades. Nesse sentido, esses materiais poderiam nos auxiliar na compreensão de como esses sujeitos foram representados em diferentes contextos históricos e culturais. Além de permitir pluralizar as representações sobre a homossexualidade, essa “comparação” poderia estabelecer relações analíticas dessa identidade com os diferentes contextos históricos, sociais e econômicos, ressaltando as influências e objetivos existentes por trás de cada uma delas. Paiva (2007) se mostra atento para o fato de que, ao abordar personagens homossexuais em suas tramas, os filmes cinematográficos não estão simplesmente visibilizando grupos de pessoas que

por muito tempo foram (e ainda são) discriminados, marginalizados e menosprezados por uma boa parcela da sociedade e suas instituições. Segundo ele:

O cinema, todavia - enquanto produto de um esquema industrial - é atravessado pelos interesses e ideologias, e não está imune às influências econômicas, políticas e sociais. A sua trajetória se equilibra entre os momentos de repressão e de liberdade, nos quais se realizam as experiências de ocultação e revelação das ligações homoeróticas, de acordo com os contratos estabelecidos com os poderes hegemônicos, as empresas, as instituições, os dispositivos de que depende para a sua realização (PAIVA, 2007, p. 234).

Ainda nesse sentido, o trabalho de Henry Giroux (2002) pode auxiliar na compreensão de como muitos filmes, que trazem enredos “inocentes”, também são construídos com base em pressupostos valorativos. Estes, por sua vez, acabam por destacar as qualidades e promover as normas de comportamentos sociais válidas e tidas como legítimas para determinado grupo. A partir de uma análise do filme “Uma linda mulher” e “Bom dia Vietnã”, Giroux demonstra o quanto a maquinaria norte-americana divulga representações da suposta “superioridade” étnica, econômica e cultural dos Estados Unidos bem como padrões de conduta no que se refere as representações do “bom” homem e da “boa” mulher.

Mesmo ao questionar se os filmes GLBT²⁶ estariam objetivando apenas uma busca por apresentar as sexualidades sob o ponto de vista do “que é” ou do que “gostaria de ser”; ou se esses discursos procuram suscitar novas questões em relação às representações sobre as identidades sexuais, Karla Bessa (2007) também aponta como favorável os questionamentos provindos de suas exibições. A partir de problematizações desencadeada pela exibição de suas imagens, seria possível deslocar a visão heterossexista com que fomos condicionados a “enxergar” o mundo.

Na área de estudos sobre educação sexual, alguns/mas autores/as se posicionam favoravelmente à utilização de filmes para introdução do debate sobre as diferenças na escola. No livro “Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade” (UEL, 2007), organizado pela professora e pesquisadora Mary Neide Damico Figueiró, e que contou com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), encontramos um capítulo onde é possível tomar conhecimento de alguns títulos de filmes comerciais, bem como suas sinopses, que poderiam ser utilizados durante o processo educativo formal (BATISTELA, AZEVEDO e RODRIGUES, 2007, p. 87 -

²⁶ Sigla utilizada pela autora.

93). Contudo, as autoras que assinaram o citado capítulo acabaram por não discutir como, e em quais situações, os professores poderiam se valer desses materiais para incluí-los em seus planejamentos pedagógicos.

Em alguns casos, mesmo ao não ter seus textos chancelados pela área acadêmica, livros de profissionais que se preocupam com o tema também apontam na direção dos filmes como recurso ao professor/a. Cláudio Picázio (1998) se posiciona favoravelmente a utilização de alguns vídeos que possam problematizar questões relacionadas à homossexualidade (PICÁZIO, 1998, p. 34 – 35) e a transexualidade (PICÁZIO, 1998, p. 50), na tentativa de favorecer diálogos que possam suscitar questões relativas às dificuldades de se vivenciar uma orientação sexual não majoritária.

Ao procurar investigar as representações sociais que graduandos/as em Educação Física possuíam sobre a homossexualidade, Marcelo Victor da Rosa (2004), utilizou o filme *“Delicada Atração”* (REINO UNIDO, 1996) como recurso metodológico para problematizar a homossexualidade junto ao espaço de formação universitária. O estudo constatou que a exibição do filme desencadeou problematizações entre os estudantes que, ao permitir o confronto de diferentes representações sobre o tema, possibilitou o reconhecimento de que a homossexualidade é estruturada por preconceitos sustentados por diversas instituições sociais. Temas como gênero e homossexualidade, homossexualidade e Educação Física e debates sobre sexualidade na formação do/a professor/a, foram possibilitados pela exibição do material.

Eli Dolores Martini (2008), ao considerar os filmes como “dispositivos pedagógicos” também argumenta em favor da utilização de materiais audiovisuais como recurso a (re)construção dos conhecimentos sobre a(s) sexualidade(s). Ao analisar as percepções e representações que um grupo de mestrandas em Educação manifestou sobre o tema da homossexualidade e sua relação com o trabalho pedagógico em instituições escolares, a pesquisadora constatou que a exibição do filme *“Delicada Relação”* (ISRAEL, 2002) se configurou como uma ferramenta que permitiu problematizar a sexualidade como um dispositivo controlado pelos discursos científicos que instituem as “verdades” sobre o sexo.

Para Martini (2008) os filmes, ao serem considerados como dispositivos pedagógicos, podem se constituir em um ponto de resistência no que se refere a aceitação de modelos de subjetividade impostos. Dessa maneira, oferecem possibilidades para repensarmos posturas ou práticas consideradas como “intoleráveis”. Nas palavras da autora os filmes podem desencadear uma “resistência ao dispositivo da

sexualidade, aparato discursivo, pelo qual os corpos são estimulados e pelo qual há uma incitação ao discurso sobre o sexo determinados pelas estratégias de saber e poder” (MARTINI, 2008, p. 61).

“a possibilidade de um filme com essa temática [homossexualidade] na educação, pode emergir maneiras de pensar, abrir-se para a transposição de conceitos de tal maneira que possam absorver, falar sobre a vida de si e para si. Quem sabe até buscar um “novo” aprender e desaprender sentidos e construir e desconstruir pensamentos transformando quem fala e quem ouve para se chegar a um único instante, o momento.” (MARTINI, 2008, p. 83).

Um último trabalho a ser apontado se refere à Dissertação de Mestrado de Francis Madlener Lima (2006). Nesse estudo a autora utilizou o filme governamental *“Pra que time ele joga?”* como recurso metodológico para incitar discussões sobre a homossexualidade em um grupo de graduandos/as da Universidade Federal do Paraná. O material serviu como base para que a pesquisadora pudesse analisar as representações sobre o tema que esses/essas futuros educadores/as concebem sobre a sexualidade em sua conformação não heterossexual. Contudo, como se trata de uma pesquisa, Lima não se propôs a mediar a discussão a partir da exibição do filme, pois, neste caso, poderia induzir a fala do grupo pesquisado.

Nesse sentido, inspirados pela fala da professora Rosa Maria Bueno Fischer, pesamos em um trabalho extremamente produtivo quando a exibição de filmes sobre temáticas LGBTTT é acompanhada de uma mediação para debate, possibilitando aos estudantes direcionarem seus pensamentos para as intencionalidades que constroem a heterossexualidade como padrão “normal” de comportamento.

Embora diversos filmes comerciais possam ser utilizados em articulação com trabalhos educativos escolares, a elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos que favoreçam a implantação de uma educação sexual que possa problematizar as normatizações em torno do que é correto ou não na vivência da sexualidade, é de extrema relevância para os processos formativos. Afinal, como não é desconhecido, a formação profissional para a área da Educação, muitas vezes, não possibilita com que os/as estudantes se deparem com temas relacionados à sexualidade durante seus processos de formação inicial, dificultando assim a compreensão do tema como um dispositivo histórico, valorativo e atendente as normatizações sócio-culturais (FOUCAULT, 1980; FURLANI, 2005; WEEKS, 2001).

Sendo assim, e em consonância com Nilson Dinis (2005), Nilson Dinis e Francis Madlener de Lima (2009), Guacira Louro (2008a), Arilda Ribeiro e Vagner Matias do Prado (2009) Marcelo Rosa (2004) e Eli Martini (2008) acreditamos que a utilização de filmes que problematizem a norma heterossexual e abra espaços para que as diversas formas de sexualidade possam se representar viabilizariam, metodologicamente, a inserção do debate sobre as diferenças sexuais, na escola. Dessa maneira, as imagens poderiam auxiliar a ação de reconhecimento, valorização e desconstrução de representações estigmatizadas e naturalizadas sobre sujeitos LGBTTTT, bem como problematizar a heterossexualidade como a única forma legítima de sexualidade.

2.3 O método desconstrutivo e sua aplicação na Educação Sexual

Ao propor a utilização de filmes como recurso pedagógico ao trabalho docente para a área da Educação Sexual, argüimos que a exibição desses materiais poderia ser seguida de problematizações das representações sobre as diferenças sexuais e de gêneros apresentadas em seus enredos. Dessa maneira, a utilização de um método desconstrutivo para realizar essas análises seria de extrema relevância para a compreensão de que toda representação é construída com base no repertório cultural de cada momento ou época histórica e visa atender as intencionalidades da fabricação de sujeitos sociais específicos.

O método desconstrutivo de análise foi proposto pelo lingüista Jacques Derrida e objetiva desestabilizar a lógica de construção de determinado conhecimento. Para Derrida a sociedade é estruturada por intermédio de binarismos que podem ser considerados como “um pensamento que elege e fixa uma idéia, uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado” (LOURO, 2008b, p. 42) (grifos da autora). A lógica binária de pensamento constrói uma oposição entre dois termos que passa a ser interpretada como traduzindo uma relação contrária, desigual e natural. Essa lógica pode ser evidenciada nas relações estabelecidas pela dicotomia homem-mulher, masculino-feminino ou heterossexual-homossexual. Ao interpretar essas oposições como naturalmente dadas, podemos acabar por supervalorizar um termo em relação ao outro ou, até mesmo, justificar algumas formas de marginalização e violência em relação ao pólo “subordinado”. Contudo, como evidencia Louro (2004, p. 31)

aprendemos a “pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples”.

Segundo Furlani (2005, 2008), Louro (2008b) e Silva (2002), o método desconstrutivo pode ser utilizado para abalar a lógica existente nos “modo de pensar” dicotômicos a partir de problematizações que objetivem desestabilizar sua compreensão inicial. Desconstruir um discurso significa então “minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma” (LOURO, 2008b, p. 42). Furlani (2008) complementa a compreensão de Louro ao relatar que desconstruir nos remete ao questionamento das “operações” e dos “processos” que constroem determinadas idéias. Dessa maneira, somos instigados a duvidar do que é estabelecido e analisar os discursos que sustentam determinada explicação.

Em relação aos processos educativos David Jones (1999) argumenta que a desconstrução oferece subsídios para uma educação orientada para a crítica. A desconstrução é “inerentemente desconfiada de todos os projetos visionários (JONES, 1999, p. 124). Com isso, torna-se imprescindível questionar os projetos curriculares racionalizados que procuram desvendar uma “verdade interior” ao sujeito ou “iluminar” sua razão por intermédio do conhecimento, pois nenhum discurso é produzido fora do contexto histórico e político, sempre prevendo uma intencionalidade.

Sendo assim, após termos nos lançado em reflexões a favor da utilização de materiais audiovisuais como recurso didático à educação sexual, recorreremos a um “modo de olhar” para esses materiais a luz do referencial teórico adotado. Nossa intenção é demonstrar, através de um exercício prático, como alguns filmes poderiam ser utilizados para problematizar a construção das representações sobre as sexualidades LGBTTT. Para tal, analisaremos um filme em uma tentativa de explicitar as potencialidades do trabalho com (e através das) as imagens na escola.

Inspirados na Tese de Doutorado da professora Jimena Furlani, defendida em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) sob a orientação da professora Guacira Lopes Louro, pretendemos “dizer” a partir dos filmes como os discursos que pregam a heterossexualidade como “natural”, tenta, a todo preço, relegar outras manifestações sexuais para o âmbito da invisibilidade ou anormalidade. Esperamos com isso contribuir metodologicamente para que a desconstrução se torne uma ferramenta útil e produtiva para a (re)construção do conhecimento sobre a sexualidade nos espaços escolares.

CAPÍTULO III

UM EXERCÍCIO DE DESCONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE AS DIFERENÇAS SEXUAIS A PARTIR DO DISCURSO AUDIOVISUAL

Conceber uma educação sexual baseada nos princípios das teorizações *queer* e estudos pós-estruturalistas nos desafia a desconstruir os discursos culturais que definem as regras e os modelos de comportamento reconhecidos como adequados para determinado meio. A utilização de alguns materiais audiovisuais, a exemplo de filmes ou documentários, que apresentam a temática da sexualidade como tema principal em seus enredos, poderia contribuir para esse exercício desde que utilizados de uma forma planejada e articulada com discussões teóricas que demonstrem as diversas maneiras de interpretação de um mesmo assunto.

Sendo assim, munidos de teorizações baseadas em nossa fundamentação teórica, analisaremos um material audiovisual fílmico que poderia ser utilizado como subsídio a uma educação sexual problematizadora e que possibilite com que temas referentes às diferenças sexuais e de gêneros sejam inseridos em seu currículo. Contudo, nossas análises objetivam exemplificar uma maneira de como materiais audiovisuais poderiam ser utilizados como subsidiários à educação, não desconsiderando outras formas para sua inserção no ambiente escolar.

O filme escolhido para esse exercício foi o curta-metragem governamental intitulado “*Pra que time ele joga?*” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002), material elaborado com a intenção de auxiliar intervenções educativas na área das diferenças sexuais, e que propõe um debate sobre a homossexualidade masculina.

3.1 Pra que time ele joga? - A iniciativa governamental no debate audiovisual sobre a homossexualidade

O filme governamental “*Pra que time ele joga?*” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002) nos conta a história de Pedro, um adolescente que cursa o Ensino Médio e faz parte do time de futebol de sua escola. Pedro se identifica muito com o futebol, sendo que a habilidade demonstrada por ele nessa modalidade esportiva acaba por dar-lhe o título de “bom jogador” na equipe. O adolescente se encontra em um momento de sua

vida em que começa a “reconhecer” seu desejo afetivo, erótico e sexual por sujeitos de seu mesmo sexo. Durante o desenvolvimento do enredo, a trama dramática exemplifica algumas formas de violência verbal (ironias e comentários negativos sobre sua sexualidade) que outros/outras adolescentes acabam manifestando contra ele. Em determinado momento da história, seus/suas amigos/as presenciam uma situação onde um possível namorado cobra uma postura para que Pedro reconheça e assuma sua sexualidade em público. Pedro, ao se sentir envergonhado pela situação e ser rechaçado por alguns alunos/as do colégio, foge da escola e ameaça abandoná-la. Mais tarde, em sua casa, em uma conversa com seu professor de Educação Física onde Pedro parece assumir sua homossexualidade, e ao contar com o apoio recebido pelos pais nesse ato, o adolescente une forças para enfrentar seus/suas amigos/as, retomar sua posição no time de futebol da escola e reassumir seu espaço no ambiente escolar (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002).

Do nosso ponto de vista pedagógico, o filme *“Pra que time ele joga?”* poderia ser explorado em diversas disciplinas escolares para propor problematizações que nos permitiriam realizar alguns questionamentos: Como, e de que maneira, as discussões sobre sexualidade adentram ao espaço escolar? Como a escola lida com a curiosidade dos adolescentes em relação ao tema? Quando representações não convencionais da sexualidade se fazem presentes no ambiente escolar, o que fazer? Como a escola representa as transgressões sexuais e de gêneros que emergem em seus espaços? Como educar para uma convivência que reconheça como positiva, e não desqualificante, as diferenças de gêneros e sexuais? Quais as formas de violência que atingem especificamente sujeitos que fogem ao modelo heterossexual de vivência da sexualidade? Qual o papel da escola na divulgação e problematização do preconceito contra homossexuais?

Como o filme constrói seu enredo em torno dos estigmas e preconceitos relacionados à homossexualidade, o material se torna uma interessante ferramenta pedagógica para estabelecer um diálogo escolar com as diferenças sexuais. Nilson Dinis e Francis Madlener de Lima (2009), ao exibir essa produção imagética para um grupo de graduandos em Educação Física de uma universidade pública, constataram que o material se configurou como um “disparador de reflexões” acerca de questões referentes às homossexualidades. Assim, a utilização do vídeo possibilitou aos estudantes tanto reconhecer a necessidade de reconstruir representações sobre as diferenças de gêneros e

sexuais, bem como questionar as hierarquizações de poder existentes entre representações masculinizadas ou efeminadas de determinada identidade.

Em outro trabalho Arilda Ribeiro e Vagner Matias do Prado (2009) também demonstraram as potencialidades da utilização desse mesmo material para se (re)pensar as diferenças sexuais e sua relação com a escola e com a família. Durante aulas para estudantes de um curso de Pedagogia, onde o filme foi utilizado como parte da metodologia adotada, os autores analisaram positivamente a capacidade de sensibilização e questionamentos que o vídeo governamental pôde iniciar.

Assim, esse único material governamental sobre homossexualidade, produzido até esse momento, se mostra repleto de possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que visem o reconhecimento, respeito e cidadania para com sujeitos LGBTTT. Esse vídeo também poderia ser utilizado para direcionar problematizações sobre representações negativas e cômicas acerca das homossexualidades que são amplamente divulgadas em programas humorísticos na TV, pois Pedro, o personagem central da trama, se apresenta como um adolescente que, embora passe a representar seus desejos e sentimentos como homossexuais, não questiona uma possível identidade de gênero masculinizada. Esse fato poderia contribuir para desconstruir as representações de que a homossexualidade masculina sempre carrega traços feminis, ou seja, que todo homossexual acaba por se representar como feminino ao abusar de vestimentas e “trejeitos” em nosso meio social. Dessa maneira, poderíamos problematizar que a relação gênero-sexualidade não se inscreve na cultura em uma relação de causa e efeito. Ou seja, a representação de gênero performatizada pelos sujeitos homossexuais podem se estender desde comportamentos predominantemente “masculinos” a investimentos e intervenções corporais para a construção de um corpo feminino.

A partir de uma reflexão sobre o vídeo *“Pra que time ele joga?”*, e com base na bibliografia utilizada para a compreensão teórica de nossa pesquisa, elaboramos três categorias de análise que poderiam ser utilizadas para desconstruir algumas interpretações relacionadas à homossexualidade e pluralizar os conteúdos referentes à educação sexual que ganham espaço no currículo escolar. As categorias elaboradas foram: 1. Relações de gênero: o masculino e o feminino nos discursos culturais; 2. Homossexualidade(s) na escola; e, 3. Homofobia. Com isso, ao partir dessas categorias, nos lançaremos em um exercício de análise do citado material visando desconstruir representações culturais que estigmatizam a homossexualidade como algo anormal.

3.1.1 Relações de gênero: o masculino e o feminino nos discursos culturais

O filme ora analisado se inicia com um personagem, que interpreta um professor de Educação Física, tecendo alguns comentários sobre condutas e comportamentos esperados para os sujeitos na sociedade. A partir de lembranças de seu pai, o personagem do professor pressupõe em sua fala que os seres humanos foram (e são) classificados dentro de pares de categorias que acabariam por “externalizar” suas naturezas. Assim, tomando como exemplo os tempos da ditadura militar, o personagem questiona que para o contexto social ou se é uma coisa, ou outra:

“ou se era comunista ou capitalista; ou você apoiava o partido da oposição ou o do governo, ou você se vestia bem, ou era um hippie maconheiro, ou você era macho e gostava de futebol ou...” (Personagem Professor, 0’55” de filme).

A partir das considerações realizadas nessa cena inicial, poderíamos argumentar que, no plano cultural, os seres humanos são agrupados em classificações que instituem uma oposição. A exemplo da fala do professor de Educação Física, ou se é uma coisa, ou outra, não havendo espaço para que transitemos livremente entre essas categorizações. Quando nos referimos à sexualidade, essas “oposições” ficam mais explícitas: ou se é homem, ou mulher; ou se tem pênis ou vulva; ou nos comportamos de acordo com condutas masculinas, ou femininas; ou se é homossexual ou heterossexual. Contudo, categorias e classificações não dão conta de capturar a multiplicidade do “vir a ser humano”. Quando passamos a compreender que a cultura se refere ao fazer do homem na sociedade, ou seja, não passa de uma produção humana que objetiva interpretar alguns símbolos e códigos, também nos lançamos em reflexões para perceber que, ao contrário de uma cultura hegemônica, o que pode ser observado no cotidiano das relações sociais são diferentes formas de significar e dar sentido ao mundo.

Quando paramos para pensar nas condutas de gênero esperadas socialmente, também devemos compreender que cada cultura, há seu tempo e de acordo com seus códigos valorativos, significa e interpreta o que é masculino ou feminino de diferentes maneiras (FRY & MACRAE, 1985; LAQUEUR, 2001; NICHOLSON, 2000). Dessa forma, ser considerado homem ou mulher a partir das condutas que adotamos

socialmente, das roupas que vestimos, das brincadeiras, jogos ou modalidades esportivas que praticamos, dos objetos lúdicos de que gostamos ou de características físicas e gestuais, é algo complicado. Assim como a significação sobre o que é masculino ou feminino não pode ser generalizada, discursos que tentam justificar que um sujeito não é “tão masculino ou feminino” devido a seus comportamentos, demonstram uma visão reducionista.

Mas afinal, a que estamos nos referindo quando falamos em gênero? Segundo Joan W. Scott (1995), o termo gênero, em uma análise mais literal, começou a ser utilizado pelo Movimento Feminista Contemporâneo para se referir à construção social das relações entre os sexos. Com isso, o sexo biológico passou a ser questionado como quesito capaz de explicar as diferenças e desigualdades sociais atribuídas a mulheres e homens. A definição de gênero proposta por Scott nos chama a atenção para dois aspectos: 1°. O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; 2°. O gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder (SCOTT, 1995).

O gênero se constitui sobre corpos que passaram por processos culturais de “genitalização” e “sexualização”. O processo de genitalização poderia ser compreendido pela necessidade cultural de se atribuir um sexo biológico a um corpo (BOZON, 2004; LAQUEUR, 2001). Essa seria uma forma primária de classificar os sujeitos em machos e fêmeas e de justificar que homens e mulheres são diferentes por natureza. Já a sexualização poderia ser explicada pela constante tentativa de se construir uma “natureza sexual” para os sujeitos. Dessa maneira, assim como suas diferenças biológicas, os seres humanos, guiados por um “instinto natural”, também procurariam se relacionar com sujeitos de um sexo biológico oposto. Esse “despertar” da sexualidade seria decorrência de outra ação “instintiva”, a necessidade de perpetuação da espécie.

Foi a partir dessa significação cultural em torno das diferenças biológicas que se tornou possível a construção de uma sociedade que tenta, a todo custo, adequar os sujeitos nas categorias de homens ou mulheres. Essa adequação desencadeia uma série de representações sociais de que as condutas, comportamentos, atitudes e “sentimentos”, também possuem uma diferenciação, fato este que, muitas vezes, passa a justificar a “inferioridade” de um sujeito (ou prática) sobre outro.

A partir das reivindicações feministas, principalmente as oriundas da década de 1960, o conceito de gênero passou a ser enfatizado como o responsável pela diferenciação e categorização social dos seres em masculinos ou femininos (LOURO,

HALL, 2003, SILVA, 2002). A nova interpretação para o conceito acabaria por denunciar algumas “verdades” biológicas, no sentido de que a biologia não seria eficaz em suas tentativas de “explicação” sobre a constituição de diferentes posições de sujeitos que mulheres e homens ocupam na convivência social.

Guacira Louro (2004) reforça esse argumento ao analisar que o conceito de gênero não visa à negação do corpo, mas enfatiza a deliberada construção histórica e social sobre o aparato biológico. Ao seguir a mesma linha de raciocínio de Louro, Helena Altmann (1998) relata que a “ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas a considerar que, a partir destas, outras [diferenças] são construídas (ALTMANN, 1998, p. 9).

Entretanto, o que não parece ficar claro em muitas teorizações feministas e em alguns estudos de gênero, é de que a própria noção de “corpo” possui significados culturais diferenciados dependendo do grupo social analisado. Assim, as leituras sobre gênero acabam dando brecha para uma espécie de “dependência” do gênero em relação ao sexo biológico, ou seja, a construção de gênero se faz a partir, e não aquém, da biologia.

Segundo a teórica feminista Linda Nicholson (2000) essa utilização do conceito de gênero acaba por não questionar o sexo biológico como a base para a construção identitária dos sujeitos. Para a autora, a distinção promulgada pela visão feminista entre “sexo” e “gênero”, não conseguiu desvincular o pensamento humano da biologia.

Ao desenvolver sua argumentação, a autora demonstra que o conceito foi pensado em duas grandes matrizes. A primeira procurava compreender o gênero como “oposto” ao sexo. Nessa visão a leitura permitida direcionaria nosso pensamento a uma oposição binária entre o que é construído com base no social e o que é marcado pela natureza. Na segunda compreensão do conceito, e que segundo a autora foi ocultada nas teorizações feministas a partir do final dos anos 1960, o gênero seria concebido como referente a todas as construções sociais que distinguem o masculino do feminino, inclusive a compreensão de corpos biológicos distintos (NICHOLSON, 2000, p. 9 – 11).

Segundo Judith Butler (2003), a cisão radical entre sexo e gênero é fictícia. Não faz sentido acreditar que o gênero é simplesmente a interpretação cultural do sexo, pois nesse caso, a categoria sexo é tomada como natural e a-histórica. Nesse sentido, a noção de gênero também deve ser estendida aos processos de produção social mediante os

quais a própria idéia de sexo é construída. O sexo não deveria ser compreendido como sendo referente à natureza e o gênero a cultura. O gênero também deve ser explorado como um meio discursivo no qual a “natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como pré-discursivo, ou seja, como não cultural (BUTLER, 2003).

Em seu livro “A invenção do sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud”, Thomas Laqueur (2001) explora detalhadamente a hipótese da construção cultural dos sexos. O autor relata que a dedicação disponibilizada para se construir um modelo de distinção biológica entre o sexo da mulher e o do homem, foi inaugurada a partir do século XVIII. Segundo Laqueur:

O sexo, como o ser humano, é contextual. As tentativas de isolá-lo de seu meio discursivo e determinado socialmente são tão fadadas a erro como a busca do *philosophe* por uma criança verdadeiramente selvagem ou os esforços do antropólogo moderno para filtrar o cultural e deixar um resíduo de humanidade essencial. E acrescentaria ainda que o corpo provado, incluso, estável, que parece existir nas bases das noções modernas de diferença sexual, é também produto de momentos específicos, históricos e culturais (LAQUEUR, 2001, p. 27).

Laqueur (2001) argumenta que o interesse em buscar evidências de dois sexos biológicos distintos só se efetivou a partir do momento em que essas diferenças ganharam interesse político. Nesse sentido, a ciência passou a explicar os porquês das diferentes posições que os gêneros ocupavam na sociedade, bem como a justificar as desigualdades existentes entre eles. “A política, amplamente compreendida como competição de poder criou novas formas de constituir o sujeito e as realidades sociais dentro das quais o homem vivia” (LAQUEUR, 2001, p. 22).

As críticas de Nicholson ao conceito de gênero procuram evidenciar a “ocultação” da natureza cultural do sexo. Assim, a autora relata que ao não compreendermos o gênero como significativo também para as representações sobre o sexo, nosso pensamento nos remeteria a construir uma noção do conceito como uma espécie de “porta-casacos”. Ao partir dessa perspectiva, o corpo seria visto como:

“[...] uma espécie de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especialmente os relativos a personalidade e ao comportamento. Tal modelo permitia às feministas teorizar sobre o relacionamento entre biologia e personalidade aproveitando certas vantagens do determinismo biológico, ao mesmo tempo em que dispensava certas desvantagens. Quando se pensa o corpo como um “cabide” no qual são “jogados” certos aspectos de personalidade e comportamento, pode-se pensar no relacionamento entre os dados do “cabide” e aquilo que nele é jogado

como algo mais fraco do que determinista, porém mais forte do que acidental.” (grifos da autora NICHOLSON, 2000, p. 12) (grifos da autora).

Esse modelo “porta-casacos” acaba por promover uma noção causal entre “corpo, personalidade e comportamento”, sem que o corpo material seja questionado como a base para a construção de uma identidade. Dessa maneira, tanto o gênero quanto a sexualidade estariam relacionados com uma espécie de “fundacionalismo biológico”, ou seja, seriam determinados (fundados) pelo sexo (NICHOLSON, 2000, p. 12). Essa noção fundacionalista (que nos remete à idéia de fundar a partir de, construir) possui diferenças em relação ao determinismo biológico, porém, não consegue romper definitivamente com seus postulados. Dentre as “semelhanças” existentes poderiam ser destacadas a relação não tão “acidental” entre biologia e comportamento, pois a construção de gênero seria possibilitada a partir da biologia do sexo; e a compreensão de que as “constantes” da natureza são responsáveis por certas “constantes” sociais. Porém, o fundacionalismo biológico se distanciaria de pressupostos essencialistas devido à consideração, em sua gênese, de elementos sociais. Entretanto, apesar dessa visão permitir uma compreensão de que algumas diferenças entre homens e mulheres são construídas no plano social, essa leitura se faz de forma “limitada” e “problemática” (NICHOLSON, 2000, p. 13).

Para Butler (2003), a colocação do sexo em um domínio pré-discursivo, que existiria naturalmente sem a influência da cultura, assegura a estabilidade interna desse conceito. Nesse sentido, a categoria sexo não é problematizada como um atributo cultural, o que torna difícil a desestabilização do biológico como fundante das identidades de gênero e sexuais, e o questionamento de que o que é considerado masculino ou feminino é pura convenção.

Várias cenas do filme *“Pra que time ele joga?”* poderiam ser exploradas para problematizar as relações de gênero e desestabilizar seu caráter “natural”. Ainda no início do filme, após a apresentação de alguns personagens, o professor volta a narrar a história. Nessa nova narrativa, o personagem explica que além de professor ele também é técnico do time de futebol da escola. O time está disputando uma competição e o professor indaga que o grupo vai muito bem graças ao talento de Pedro, um dos alunos do grupo que se destaca por sua atuação esportiva. Durante o desenvolvimento do enredo, vários comentários relacionados a Pedro vêm a tona, inclusive comentários que colocam em dúvida sua sexualidade. Em um desses momentos, um dos alunos do time questiona como é possível um garoto fera na matemática e craque no futebol ser gay.

“Tem um cara na minha sala que ele é muito bom em matemática, é craque em futebol, só que eu acho que ele é gay, pode isso?” (Personagem Michel, 4’08’’ de filme).

Após a fala de Michel, outra personagem, que interpreta a coordenadora pedagógica da escola, entra em cena e inicia uma problematização sobre as questões de gênero que se fazem presentes no cotidiano escolar. A coordenadora argumenta que ser inteligente ou não, gostar de determinadas roupas, gostar e ser bom em determinado esporte, nada tem a ver com a sexualidade de uma pessoa.

Segundo Alice Itani (1998), quando nos referimos ao gênero é notório que nosso olhar acaba por promover uma classificação primária dos sujeitos. Um exemplo seria a diferenciação que é produzida pelo simples fato de “olharmos” mulheres atuando em posições ou profissões não consideradas “femininas”. A motorista de ônibus, a taxista, a jogadora de futebol, não raro, são contempladas com ares de zombaria ou de não preparadas para o exercício dessas funções. Assim, percebemos que através do gênero pode-se realizar uma primeira classificação e marcar uma diferença, antes mesmo que uma palavra ou uma atitude seja externalizada.

Esse processo de marcação das diferenças de gênero favorece uma leitura equivocada sobre a relação direta entre gênero e sexualidade. Assim, um menino que não assuma uma representação de masculinidade reconhecida como apropriada pelo grupo ao qual faz parte, como não gostar de futebol, preferir a companhia de grupos de meninas, ou se vestir de maneira “mais descolada”, pode ser relacionado a uma possível representação sexual homossexual. Embora a homossexualidade seja uma entre múltiplas maneiras possíveis de configuração das sexualidades, ainda é fato que essa identidade carrega estigmas negativos sobre sujeitos que a sustentam. Dessa maneira, as representações de gêneros que transgridem as normatizações do “masculino ou feminino”, também acabam rechaçadas pelo social como uma possível identidade sexual considerada como “desviante”.

Muitos sujeitos que se auto-representam como homossexuais optam por assumir publicamente uma representação de gênero legitimada como masculina devido ao fato de evitarem represálias sociais que os discriminem e os marquem como diferentes. Contudo, essa mesma lógica de auto-representação poderia ser interpretada como uma forma de contestar a ligação entre heterossexualidade e masculinidade, pois, mesmo ao

se “assumir” homossexual, esses sujeitos não ferem a “masculinidade” tão aclamada como natural para os heterossexuais demonstrando que o gênero é uma categoria identitária que, para utilizar as palavras de Earving Goffman, pode ser manipulada. Ao se referir ao culto ao corpo de alguns homossexuais marcados socialmente como “barbies”²⁷, José Gatti (2002 apud ROSA, 2004, p. 63) defende que a “tradicional condição masculina hegemônica” é desafiada quando gays assumem a representação do homem forte que, dessa maneira, passa a ser resignificado.

Ao resgatarmos a segunda definição para o conceito de gênero proposta por Joan Scott, a de que o gênero seria uma forma primária de significar as relações de poder, pensar o gênero também nos remeteria a analisar as relações de hierarquização que nomeiam as “diferenças” e estabelecem desigualdades. Com isso, algumas características ou “qualidades” são destacadas e enaltecidas, sendo que outras passam a ser subjugadas.

Ainda seguindo essa definição, não é difícil perceber que em nossas sociedades sexistas da contemporaneidade, características traduzidas e interpretadas socialmente como “masculinas”, são valorizadas. Na fala do personagem Michel que transcrevemos há alguns parágrafos atrás, podemos perceber suas inconformidades em relação a como um homossexual, que culturalmente fere a construção cultural do que é ser homem, pode ser tão bom em atividades predominantemente masculinas. Para Michel, é inconcebível que um adolescente homossexual se destaque, mais que outros garotos, em atividades representadas como sendo “para homens”, ou seja, para sujeitos que se enquadram em uma categoria superior em relação a qualquer outra forma de identidade.

Ser bom em matemática, uma ciência que é marcada culturalmente pela razão, raciocínio e inteligência, atributos valorizados como masculinos, também não seriam qualidades esperada para mulheres ou sujeitos não considerados como “homens de verdade”. A demonstração de habilidades físicas, ou o conhecimento explicitado sobre modalidades esportivas, são outras questões que geram “estranhamentos” quando realizados por sujeitos que performatizam uma identidade de gênero considerada como não adequada para tais atividades.

Logo no início do filme analisado, uma aluna inicia uma conversa com o professor de Educação Física após observar uma sessão de treinamento em futebol do

²⁷ Segundo Adriana Nunan (2003, p. 146) “O subgrupo das *barbies* (nome que alude diretamente à boneca norte americana) podem ser definidas como homossexuais musculosos que vivem para modelar o corpo, de acordo com o conceito exacerbado de masculino (NUNAN 2003 apud ROSA, 2004, p. 63).

time da escola. Embora a conversa não seja pautada por uma demonstração de preconceito por parte do professor em relação ao conhecimento sobre o futebol demonstrado pela aluna, o educador fica surpreso ao saber que a estudante demonstra interesse pelo assunto.

Aluna: *“Professor, o senhor não acha que o líbero tinha que ficar um pouco fixo na cobertura? Se não quando a gente perde a bola lá na frente é um ‘Deus nos acuda’”*

Professor: *“Olha só, as garotas estão entendendo de futebol. Que tempos são esses hein!”* (Diálogo entre aluna e professor, 2’15’’ de filme).

Essa cena nos permite problematizar as adequações de gênero que são esperadas para determinadas práticas esportivas. No que se refere ao futebol, o preconceito que pode ser explicitado em relação a meninas que se interessam ou praticam a modalidade, muitas vezes, se torna explícito. Ao se tratar de uma modalidade esportiva muito cultuada como pertencente a “natureza” masculina, as mulheres que se aventuram nessa prática, e nela demonstram uma habilidade e destreza superior à dos homens, quase sempre, convivem com os estigmas que as representam como “mulheres macho”, “sapatão” ou “maria homem”. O fato de uma mulher, culturalmente educada para “desenvolver comportamentos dóceis, cordatos e apaziguadores” (SAFFIOTI, 2004, p. 35), apresentar destrezas como força, competitividade e agressividade, fere a hegemonia masculina que, em contrapartida, passa a alocar essas “anormais”²⁸ em uma espécie de “gênero masculinizado”, o que perturba, mas não desestabiliza, a superioridade masculina.

Para nossas culturas machistas, também é inadmissível que um macho que transgrida ao modelo social de homem, porte características ou qualidades definidoras da masculinidade. Talvez essa seja uma das justificativas para que diversos dispositivos culturais, como, por exemplo, a mídia, explore a homossexualidade a partir de características socialmente reconhecidas como femininas, pois, dessa maneira, o sujeito homossexual acabaria por se adequar ao gênero feminino, o que o desqualificaria em dobro: por ser homossexual e por sua assimilação à inferioridade cultural em que a história do gênero feminino foi construída.

²⁸ No sentido de fugir da norma.

Nesse sentido, ficam claros os grandes esforços sociais em se estabelecer uma relação entre homossexualidade masculina e o “universo feminino”, em uma tentativa de justificar os padrões de gênero socialmente instituídos. Ao ser considerado feminino um homem que expressa publicamente seus desejos e afetividades para com pessoas de seu mesmo sexo biológico, a normatização do gênero parece não ser abalada, dando ares de natural a esses comportamentos. Afinal, uma vez que, ao se sentir atraído afetivamente por outro de seu mesmo sexo biológico um homem não poderia ser considerado como masculino, o social requer sua (re)adequação ao feminino. Muitas vezes essa “efeminação” acaba realizada de uma forma exagerada, com ares de zombaria, para demarcar o quanto essa situação confere ao sujeito que a porta uma condição de diferente ou esquisito, fato este muito observado em programas humorísticos que personificam sujeitos homossexuais.

Contudo, o gênero não deve ser encarado como uma categoria fixa que por si só é capaz de explicar os diferentes mecanismos de hierarquização e normatização da(s) masculinidade(s) ou feminilidade(s). O conceito deve ser compreendido de uma forma mais ampla e dinâmica. O gênero é uma categoria histórica, analítica e relacional, sendo que para produzir seus reais efeitos de diferenciação ele se articula com diversos discursos, artefatos culturais, sistemas de significação e categorias como etnia, religião, sexo, sexualidade, classe social, etc. (ALTMANN, 1998; LOURO, 2004; SCOTT, 1995). Como nos alerta a estudiosa de gênero, raça e etnia Avtar Brah:

[...] essas diferentes “estruturas” (ou, se preferirmos, esses vários “marcadores” ou categorias) – classe, raça, gênero, sexualidade – “não podem ser tratados como ‘variáveis independentes’, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra – é constituída pela outra e constituinte da outra (BRAH, 1992, apud LOURO, 2004, p. 54) (grifos da autora).

Heleieth Saffioti (2004) ao analisar a relação existente entre gênero, raça/etnia e poder, destaca que o homem não é culturalmente superior à mulher unicamente devido a seu gênero, mas também a sua cor. Segundo a autora, na ordem patriarcal em que o gênero se inscreve, o homem branco encontra sua segunda vantagem no sistema de produção de desigualdades sociais. Percebe-se assim que a categoria gênero se articula com outros marcadores sociais para produzir seus reais efeitos de poder, inclusive construindo hierarquizações no interior de um mesmo gênero, onde o homem branco é superior aos negros, latinos, asiáticos, muçulmanos, etc. Nesse sentido, o homem, além de seu pertencimento étnico/racial, se for rico e cristão encontraria aí outras vantagens

culturais para exercer o poder de marcação e definição de “outros” corpos, e “outras” identidades.

Outra contribuição que os estudos de gênero trouxeram para a compreensão dos processos culturais de constituição das feminilidades e masculinidades é a possibilidade do questionamento de visões generalizadas dos sujeitos. A partir desse pressuposto não se considera um único padrão de “Mulher” ou de “Homem”; de tornar-se “Feminino” ou “Masculino”. “O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 2004, p. 23). Dessa forma, o entendimento do gênero não se faz homogêneo entre sociedades distintas, nem entre os membros de uma mesma sociedade.

Nossa última reflexão sobre o gênero chama a atenção para seu caráter constitutivo de uma identidade. Assim, o marcador social de gênero não nos remete a pensar o conceito como uma simples construção ou reprodução de papéis sociais. Segundo Louro (2004), a pretensão é compreender o gênero como *constituente* das identidades dos sujeitos:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero como *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 2004, p. 25) (grifos da autora).

O gênero permite com que um sujeito se reconheça e reconheça os outros como agentes sociais. Louro (2004, p. 24) argumenta que, ao considerar o gênero como um mero “desenvolvimento de papéis sociais”, ficariam sem análises não só as diferentes maneiras de vivenciar as feminilidades e masculinidades, como também as complexas redes de poder (instituições, discursos, práticas, símbolos) que representam o masculino como superior ao feminino. As diferentes relações sociais, tanto entre sujeitos, quanto entre sujeitos e instituições, são constituídas e constituintes do gênero. O gênero atravessa a religião, o conhecimento científico, o currículo escolar, as práticas cotidianas, as mídias, dentre outros conglomerados que exercem suas pedagogias culturais de legitimação da ordem estabelecida. Como essas pedagogias também nos “fabricam” como sujeitos, o gênero passa ser um dos elementos constituintes de nossas identidades e subjetividades.

Nesse sentido, o gênero não atribui somente determinado tipo de comportamento para mulheres e homens, ele também promove uma compreensão do “outro” e do

mundo sob recorte de uma divisão contínua. Sendo assim, seria interessante não só problematizar os dispositivos culturais que definem o que é masculino ou feminino, mas também as formas de “ser” masculino ou feminino detentoras de maior *status* para determinado grupo, e como o gênero está presente nos livros escolares, nos programas televisivos, nas revistas de entretenimento, nos brinquedos infantis, em nosso sistema jurídico, ou nas propostas de explicações científicas para o mundo (FURLANI, 2005; MORENO, 1999; RIBEIRO, SILVA, MAGALHÃES & QUADRADO, 2008).

Como já argüido anteriormente, questões relacionadas ao gênero também podem ser interpretadas como uma espécie de “denúncia” sobre a sexualidade de determinado sujeito. Como nem todas as representações de masculinidade e feminilidade são reconhecidas pelo social, somente as que entram em acordo com as intencionalidades políticas desse meio é que se fazem “inteligíveis”. Segundo Judith Butler (2003), para muitas culturas ocidentais, os gêneros inteligíveis são os que mantêm uma “ordem de coerência” entre sexo, gênero e sexualidade, ou seja, um macho, que performatize uma representação masculina e configure sua orientação afetiva, erótica e sexual para a heterossexualidade; ou uma fêmea, feminina e também heterossexual.

Quando adentramos no meio cultural, é notável o quanto diferentes discursos legitimam essa norma. Poderíamos citar como o exemplo o discurso religioso, que prega a complementaridade do homem com a mulher; o discurso médico-científico, que procura “dissecar” e evidenciar provas “naturais” das diferenças anatômicas, fisiológicas e hormonais entre os sexos; o discurso jurídico, que não reconhece como cidadão ou cidadã de direitos muitos sujeitos que transgridem a essas normas; e o discurso pedagógico, que além da omissão frente ao reconhecimento de representações de sexualidade que se distanciam da lógica heterossexual, não promove questionamentos sobre o caráter cultural da construção e marcação das diferenças em uma tentativa de contribuir para extinguir manifestações de violência contra sujeitos LGBTTT.

Ao assumir como compromisso político a divulgação de conhecimentos que possam desestabilizar a naturalização das identidades sexuais heterocentradas, e problematizar os processos que constroem as desigualdades em relação a “outras” vivências sexuais, na próxima categoria elaborada para a análise do filme *Pra que time ele joga?* nos lançaremos em desconstruir a representação do sujeito homossexual como portador de uma identidade fixa, oposta à heterossexualidade, e que sempre existiu na história ocidental. Antes de iniciar esse debate, desafiamos os/as leitores/as a refletirem

sobre a seguinte afirmação: “antes do século XIX a “homossexualidade” existia, mas o/a “homossexual” não” (WEEKS, 2001, p. 65) (grifos do autor).

3.1.2 Homossexualidade(s) na escola

Outra situação exemplificada no material audiovisual governamental são as resistências escolares em se estabelecer um diálogo com (e sobre) as diferenças sexuais. Essas resistências não se referem somente ao discurso pedagógico observado no cotidiano da escola, mas também a própria dificuldade de estudantes, que se reconhecem como homossexuais, em expressarem seus sentimentos e assumir suas identidades nesses ambientes. Em uma cena no vestiário da escola, onde Pedro tenta iniciar uma conversa com seu professor de Educação Física logo após uma sessão de treinamento em futebol, o adolescente deixa transparecer que está passando por uma fase de confusão em relação a alguns aspectos de sua vida. Com o desenvolvimento do enredo, o expectador percebe que essa dificuldade está relacionada ao fato de Pedro descobrir sua homossexualidade:

“Sei lá, a minha cabeça anda meio confusa... eu ando pensando coisas... eu to descobrindo que eu sou diferente dos outros” (Personagem Pedro, 4’53’’ de filme).

Mesmo ao partir do pressuposto de que as identidades sexuais não são inatas, mas sim construídas, não é de se negar que a normatização, ou as transgressões, geradas em torno das sexualidades acabam por propiciar experiências diferenciadas entre sujeitos LGBTTT e heterossexuais. Vivências eróticas, relações afetivas e exploração dos prazeres são avalizadas ou não pelas diferentes instituições sociais e pedagogias culturais. Homossexuais e heterossexuais, ao “descobrirem” suas sexualidades, as constituem de modos diferenciados. Inseridos em um contexto heteronormativo o homossexual pode ter dificuldades em reconhecer sua homossexualidade como uma representação sexual possível, uma vez que, para nossa matriz cultural heterossexual, a homossexualidade nem ao menos existe para os discursos públicos. Quais os efeitos da ausência de discursos sobre a homossexualidade nos livros didáticos ou no currículo escolar? Nas propagandas publicitárias, qual o espaço destinado para a representação de famílias constituída por lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis ou

transgêneros? Por que, quando personagens não heterossexuais fazem aparição em novelas, suas representações são constituídas em torno do exagero, ou vemos seus relacionamentos imersos em uma assexualidade e “decência”?²⁹

Para os sujeitos que se encontram em consonância com as padronizações da sexualidade, a exploração de suas vivências é incentivada, o que parece contrário para as pessoas que acabam por se “desviar” ou viver na transgressão do modelo proposto. Diferentemente do heterossexual, o adolescente homossexual não recebe nenhum estímulo externo visível para que constitua positivamente sua identidade. Enquanto a identidade heterossexual é valorizada na família, recebe atenção na escola, é visibilizada pelos meios de comunicação e passa a ser apresentada a partir de modelos positivos; à identidade homossexual não se beneficia desses artefatos (CASTAÑEDA, 2007; TEIXEIRA-FILHO, 2007).

A invisibilidade discursiva que cerca a homossexualidade sugere que a heterossexualidade é a única forma de vivência sexual possível e, quando muitos adolescentes se reconhecem como “não heterossexuais”, ficam alheios a compreenderem sua orientação sexual como uma possibilidade. Dessa maneira, o desconhecimento sobre a homossexualidade pode fazer com que os próprios sujeitos LGBTTT acreditem que, realmente, haja algo de errado com suas vidas. Fernando Teixeira-Filho (2007) ainda argumenta que, em consequência da instituição da homofobia, jovens LGBTTT são forçados a viverem e a representarem seus sentimentos, atrações físicas e práticas afetivas e sexuais dentro do popularmente conhecido “armário”. Esse processo contribui para que esses/essas adolescentes escondam, camuflam ou neguem seus desejos e sentimentos por medo de protagonizarem situações de desrespeito, preconceito e violência. Nesse sentido, são diversos os impedimentos sociais e subjetivos criados para que esses jovens “renunciem” suas “escolhas”, pois estas, de uma maneira ou de outra, questionam a heterossexualidade como única forma de expressão da sexualidade e permite que debates acerca das diferenças sexuais ganhem espaços em diversos meios.

²⁹ Durante a transmissão da novela “*Paraíso Tropical*”, que foi ao ar pela Rede Globo de Televisão em 2007, o casal homossexual interpretado pelos atores Carlos Casagrande e Sérgio Abreu construíram uma representação da homossexualidade sob o ponto de vista do “politicamente correto” e “socialmente tolerável”. Embora, na trama da novela, o casal fosse “assumido” no que se refere a suas sexualidades, nenhuma cena de demonstração de afetos que os levassem ao contato físico (beijo, abraços, mãos dadas), e que são normalmente observadas na encenação de qualquer casal heterossexual, inclusive de adolescentes, foram observadas. Seus personagens eram brancos, bonitos, bem sucedidos e masculinizados. Será que na visão dos autores da telenovela, essa seria a representação correta da homossexualidade? Que efeitos de verdade ela exerce no público?

A construção de uma identidade homossexual em um meio cultural heteronormativo faz com que os adolescentes que se reconhecem como gays, ao se descobrirem, passem por uma espécie de “luto da heterossexualidade”. Nesse sentido, esses sujeitos passam por um processo de renúncia a todo um projeto de vida que lhe fora esperado a partir de uma ótica heterossexual (mesmo sem serem consultados se realmente gostariam de aderir a tal projeto): conhecer alguém do sexo oposto, namorar, casar, constituir uma família nos moldes tradicionais, ter filho/as biológicos, ser avô ou avó, etc. Essa renúncia parece ser extremamente lenta e dolorosa, pois se trata “de uma perda importante e, como em qualquer perda, há um trabalho de luto a ser feito” (CASTAÑEDA, 2007, p. 91).

Devido às constantes pressões sociais, familiares e escolares, nesse processo o adolescente passaria pela negação (não é verdade, não estou acreditando); pela raiva (como podem ter feito isso comigo?); pela barganha mágica (talvez eu possa fazer algo para evitar); pela depressão (minha vida não tem mais sentido), pela culpabilidade (deveria ter agido de outro modo) e; finalmente, pela aceitação (eu fiz o melhor que pude).

Além das dificuldades culturais encontradas para que determinado sujeito se reconheça positivamente como LGBTTT, em suas trajetórias de vida muitos deles acabam por negar para si próprios e para os outros que tem sentimentos e atração por pessoas de seu mesmo sexo. Em muitos casos, sentirá raiva de si mesmo; será levado a pensar em políticas ou mecanismos compensatórios do tipo: “já que sou gay, tentarei compensar sendo o mais inteligente na minha turma”. Ao perceber que seu sentimento não diminui com o passar dos anos, poderá desenvolver depressão, até que, com sorte, perceba que não há nada de “errado” com seus sentimentos, reconhecendo-se e aceitando-se do jeito que é (TEIXEIRA-FILHO, 2007, p. 112).

Louro argumenta que uma das dificuldades encontradas por adolescentes LGBTTT para reconhecerem suas sexualidades está relacionada com o fato de esses sujeitos conseguirem desvincular “gay e lésbica” das representações a que aprenderam a associá-los. Será preciso deixar de reconhecer (e auto-reconhecer) essas vivências como “desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade” (LOURO, 2004, p. 83). Como se reconhecer positivamente em uma identidade estigmatizada? Como se doar a vivências e relações que poderiam ser construídas através dos afetos e desejos, sendo que o social aloca essas experiências ao domínio da anormalidade?

Durante as falas de apresentação dos personagens que interpretam os estudantes do colégio, após a exibição de cenas onde alguns alunos/as passam a tecer comentários negativos sobre a possível homossexualidade de Pedro, seu melhor amigo, Daniel, diz que, mesmo não se importando se seu amigo for homossexual, tem receio do que as pessoas vão pensar dele se continuar amigo de Pedro:

“Meu melhor amigo nunca namora, e tem gente que acha que ele é gay. Se for tudo bem, eu não sou. Mas eu tenho medo é que as pessoas podem falar de mim. O cara é muito legal, e nunca me cantou. Mas eu não queria perder a amizade dele por nada”

(Personagem Daniel, 6’06’’ de filme).

Na fala de Daniel pode-se perceber que, mesmo não demonstrando um preconceito explícito quanto à possibilidade de seu melhor amigo ser homossexual, o adolescente teme que outros estudantes possam achar que ele também seja. Segundo Louro (2001, p. 27), no universo escolar a “produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade”, sendo que essa rejeição, em muitos casos, é expressa pela homofobia:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de *apartheid sexual*, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as homossexuais (LOURO, 2001, p. 29) (grifos da autora).

Quando nos referimos ao respeito e reconhecimento da multiplicidade das manifestações das sexualidades, muitos sujeitos compartilham a dificuldade, o medo, a aversão e/ou o desconhecimento em discutir sobre temas relacionados a elas, principalmente quando essas discussões tratam do desejo afetivo e sexual por sujeitos do mesmo sexo (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004). Esse desconhecimento pode acabar por associar, de uma forma preconceituosa, a homossexualidade à promiscuidade e a exposição ao vírus HIV/Aids, (des)informação essa que pode ocasionar a suscetibilidade dos heterossexuais à doença. A desinformação de adolescentes sobre o contágio pelo vírus HIV é evidenciada no filme governamental em

um debate entre estudantes e a coordenadora da escola ao relacionarem a contaminação pelo vírus através do beijo:

“Mas Sônia, e se aquele cara que beijou o Pedro tiver Aids? O Pedro pode ter ficado doente, não pode?” (Personagem aluna, 10’51’’ de filme).

Ao se valer das proposições da teoria *queer*, um ponto interessante a ser analisado na cena onde a diálogo acima é travado, é o espaço físico destinado à conversas sobre sexualidade nas escolas. No caso do filme, esse espaço constitui-se na escadaria do colégio. Nesse sentido, poderíamos refletir sobre os espaços escolares, ou até mesmo sociais, onde conversas sobre dúvidas, medos, tabus e mitos que envolvem a sexualidade humana, podem ser estabelecidos. Seria o discurso sobre a sexualidade na escola delegado aos “espaços subalternos” como, por exemplo, momentos “extracurriculares”, intervalos escolares ou a escadaria do colégio? Quando a sexualidade ganha status de conteúdo curricular, a partir de quais pressupostos, conteúdos ou disciplinas ela é apresentada? Esclarecer dúvidas sobre as relações humanas que emergem na falas dos/as estudantes não é um compromisso educacional previsto inclusive por documentos governamentais?

Outra cena do material audiovisual nos possibilita iniciar um trabalho de desconstrução das representações negativas sobre a homossexualidade que os estudantes possam demonstrar. Em uma situação onde os/as alunos/as começam a demonstrar seus (des)conhecimentos em relação a homossexualidade, logo após verem Pedro ser beijado por outro rapaz na saída da escola, um grupo de estudantes procura a coordenadora pedagógica para discutirem o ocorrido. A conversa se inicia a partir das dúvidas que os estudantes levantam sobre a homossexualidade:

“Mas Sônia será que não tem nenhum tratamento pra isso?” (Personagem aluna, 9’18’’ de filme).

A representação da homossexualidade como patologia foi construída pelos discursos médico-científicos no final do século XIX. Ao ganhar o plano cultural essa representação passou a ser divulgada como “verdade” dando início a várias intervenções que prometiam sua cura. A palavra utilizada pelo linguajar médico da época para se

referir a homossexualidade era homossexualismo. O sufixo “ismo” alocava essa manifestação da sexualidade na lista de doenças mentais.

Pode-se argumentar que a própria idéia de “sexualidade” veio à tona paralelamente ao desenvolvimento da ciência médica atuante na segunda metade do século XIX (FOUCAULT, 1985; WEEKS, 2001). Suas “verdades” foram promulgadas a partir dos aspectos biológicos do corpo. Sua origem passou a ser definida pela natureza, e sua função destinada à reprodução. Assim, novas definições para o comportamento humano são traçadas, e normas sociais em torno do que seria permitido (ou não), no exercício das afetividades, desejos e sentimentos, reelaboradas. A heterossexualidade passa então a ser considerada como única forma legítima de sexualidade, ao contrário do observado na Idade Média e Grécia antiga.

A colocação do sexo em discurso multiplicou as condenações judiciais, os diagnósticos médicos e os controles pedagógicos em torno das “sexualidades ilegítimas”. As redes de poder estavam interessadas em produzir sexualidades economicamente úteis e politicamente conservadoras (FOUCAULT, 1985). É a partir desse momento que muitos sujeitos considerados como “desviantes”, por apresentarem comportamentos sociais não categorizados como “normais”, foram encaminhados para presídios, hospitais, hospícios ou universidades, para serem estudados e retirados do convívio social.

Com a psicanálise freudiana, e sua leitura desenvolvimentista sobre algumas “fases do desenvolvimento sexual”, muitas práticas e comportamentos sexuais foram categorizadas como “perversão” (FREUD, 1972). Embora a compreensão do termo por Freud não remetesse a analisá-lo como sinônimo de “antinatural”, seus três ensaios sobre uma “Teoria da Sexualidade”, acabaram por construir um “instrumento analítico”, que seria muito utilizado por seus adeptos, para diagnosticar e classificar a homossexualidade como um “desvio da natureza”, inclusive propondo tratamento de reordenação normativa aos desviantes.

Assim, práticas não favoráveis à reprodução ou incompatíveis com o modelo de complementação dos sexos biológicos (homem-mulher), acabaram categorizadas com os mais diferenciados rótulos. Dentro desse contexto, as chamadas “inversões sexuais” foram utilizadas para legitimarem uma norma sexual pautada em valores e ideais científicos e administrativos, uma vez que configurações não heterossexualizadas não seriam úteis para a construção de uma nação “ideal”, baseada em valores familiares cristãos e atendentes a demanda de uma sociedade industrial nascente.

Segundo Valéria Araújo Elias (2007), é também por intermédio dos discursos médicos da época que se reconhecer e ser reconhecido como homem ou mulher na sociedade tornou-se indissociável do sexo biológico (nascer biologicamente macho ou fêmea) e de um “destino” procriador. A representação da homossexualidade como um transtorno mental, construída pelos discursos médicos do final do século XIX, passou a suscitar especulações sobre intervenções que promovessem sua cura. Afinal, uma vez que o “homossexualismo” seria determinado biologicamente, ao identificar suas causas seria possível pensar em uma “reordenação” ao considerado como “natural” (FRANCO, 2009; FRY & MACRAE, 1985; GREEN, 2000; WEEKS, 2001).

Segundo Peter Fry e Edward MacRae (1985), a partir dessa categorização pôde-se tomar conhecimento de intervenções cirúrgicas que consistiam na retirada de parte dos lóbulos frontais do cérebro, relacionados com a produção de fantasias e do prazer sexual, “re-habilitando” os sujeitos para vivências heterossexuais. Outro procedimento médico que prometia a “cura do homossexualismo” também pode ser encontrado em artigo publicado no periódico “*Medical World New*”, de 25 de setembro de 1970, que divulgou uma técnica que consistia em queimar, através da utilização de choques elétricos, uma pequena seção do hipotálamo. Esse método teria sido utilizado em vários jovens homossexuais norte-americanos “reconduzindo-os” à normalidade. A castração também é apontada como método “terapêutico” utilizado nos Estados Unidos nessa mesma época (FRY & MACRAE, 1985, p. 71).

O discurso médico sobre a homossexualidade também influenciou na determinação e delimitação do que viria a ser então a vivência “normal” de sexualidade, a heterossexual. A partir desse momento, a sexualidade passa a ser representada como “estável” em cada indivíduo e transmitida via “hereditariedade” para que a espécie seja preservada. As manifestações desviantes dessa conduta colocariam em perigo a descendência humana. Assim, os “antinaturais”, ou segundo Foucault (1985), os detentores de uma “sexualidade ilegítima”, deveriam ser marcados para que pudessem ser identificados pela sociedade e pelo poder corretor médico. Dessa maneira, o casal que interrompia a gravidez, a criança que demonstrava sinais de busca do prazer através da masturbação e os adeptos de práticas sexuais “não reprodutivas”, também foram sujeitos merecedores de atenção por parte do poder corretivo médico (FOUCAULT, 1985; WEEKS, 2001).

Maria Cecília Christiano de Souza (1997) argumenta que ao relacionar as práticas sexuais exclusivamente à reprodução, e adequá-las aos ideais biológicos e de

gênero, os discursos médicos criaram, paralelamente, uma leitura negativa do sexo e iniciaram a produção em massa de sujeitos diferenciados:

Se a sexualidade tivesse por objetivo a reprodução seria normal sua manifestação enquanto o aparelho reprodutor estivesse funcionando. Logo, ela deveria se manifestar apenas na puberdade e durar até o término da atividade reprodutiva. Logicamente, seriam anormais a sexualidade infantil e a manifestação da sexualidade na velhice. Para haver reprodução, é necessária também a união dos dois sexos. Logo, seria anormal a atração de um indivíduo sobre o outro do mesmo sexo ou o exercício da sexualidade solitária. Logo, seriam aberrantes todas as manifestações da sexualidade que não estivessem restritas a esse ato sexual, ou que manifestassem uma forma de prazer que não estivesse confinada aos órgãos genitais. (SOUZA, 1997, p. 15).

Nesse sentido, e com base no significado do conceito de representação para as perspectivas de estudo pós-estruturalistas, percebe-se que as diferenças sexuais, e seu processo de negativização social, foram construídas a partir do momento em que os discursos médicos marcaram, arbitrariamente, a heterossexualidade como “a” identidade natural. Caso, nesse mesmo período, a identidade homossexual fosse instituída como uma relação mais nobre do que a estabelecida entre um homem e uma mulher, como se observava na Grécia antiga, provavelmente, a heterossexualidade não seria representada culturalmente como uma categoria mais legítima que a homossexualidade.

Contudo, na década de 1960, os movimentos gays e lésbicos passam a se opor ao modelo patológico³⁰ de representação da homossexualidade. Sua militância política denunciava o sistema de desigualdades em que a sexualidade era estabelecida e anunciava uma política de visibilidade massiva no sentido de expor aos “olhos” sociais, que gays e lésbicas existiam e reivindicavam os direitos que lhes foram negados historicamente. Segundo Louro (2008), nos grandes centros urbanos, a homossexualidade passa a ser compreendida como uma categoria atravessa por marcadores como raça, etnicidade, classe social, nacionalidade, etc, e suas críticas se voltam “contra a heterossexualização da sociedade” (LOURO, 2008, p.31). É a partir desse momento que uma identidade gay politizada passa a fazer parte do cenário social. A construção política em torno dessa nova categoria acaba por afrontar as bases normativas da sociedade, denunciando os interesses existentes nas tentativas de demarcação da heterossexualidade como princípio (LOURO, 2008).

³⁰ Em 1985, o “homossexualismo” foi retirado da Classificação Internacional de Doenças (CID) que passou a reconhecer a “homossexualidade” como uma manifestação possível para a sexualidade humana (FACCO, 2006 apud FRANCO, 2009, p. 74). No Brasil, em 1999, o Conselho Federal de Psicologia proibiu que psicólogos “tratem” a homossexualidade como doença ou distúrbio, prevendo a cassação do registro de profissionais que o fizerem (FRANCO, 2009, p. 81).

Marcelo Victor da Rosa (2004), em um resgate histórico sobre as representações da homossexualidade no Brasil pautado nos estudos de James Green e João Silvério Trevisan, argumenta que no período entre 1945 e 1968, nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, apesar da ditadura militar, novas identidades sexuais que procuravam colocar em xeque binarismos como atividade X passividade, homossexualidade X heterossexualidade e homem verdadeiro X bicha, surgem. A inauguração de bares, restaurantes, cafés, jornais e bailes de carnaval voltados ao público homossexual também se constituíram em mecanismos que auxiliaram na proliferação das sexualidades dissidentes.

“Mas Sônia, por que uma pessoa é homossexual então?” (Personagem aluna, 9’38’’ de filme).

No que se refere às forças empreendidas para descobrir uma “origem” ou um “gene” homossexual, Marina Castañeda (2007, p. 73) argumenta que, embora seja possível que a homossexualidade possua componentes biológicos, mesmo que não identificados até o momento (FRANCO, 2009; FRY & MACRAE, 1985), é certo que ela nos remete a aspectos sociais e culturais. As tentativas de estabelecer “causas” para a homossexualidade acabam por promover uma tentativa de “aprisionamento” dessa manifestação de afetividade no âmbito biológico, e, não raro, patológico. Uma vez identificada sua causa, poder-se-ia retomar estudos sobre possíveis mecanismos que reorientassem o sujeito para a heterossexualidade, ou seja, o curassem do desvio. Contudo, é interessante notar que quando se trata da heterossexualidade suas possíveis “causas” e uma tentativa de reordenação dessa identidade sexual para uma identidade homossexual não são questionadas.

Vários autores e autoras enfatizam que a homossexualidade é uma identidade sexual construída por processos de diferenciação que estabelecem sistemas de hierarquização (BUTLER, 2003; LOURO, 2004; MISKOLCI & SIMÕES, 2007, WEEKS, 2001). Nesse sentido, e amparados por estudos histórico-sociológicos, pode-se perceber que as diversas práticas e relações entre pessoas do mesmo sexo foram representadas distintamente em diferentes momentos históricos. A intenção existente por trás desse processo de “fabricação de sujeitos” nos leva a refletir criticamente sobre a constituição de uma sociedade que, a todo custo e a todo instante, procura expulsar de seu meio qualquer possibilidade de questionamento de suas bases estruturais.

Dentre as diferenciadas representações sobre as práticas homossexuais, poderíamos citar a figura do pederasta do mundo grego antigo; o sodomita da Idade Média; o aprisionamento dos desejos e práticas como constituintes de uma “identidade homossexual”, no século XIX; e, mais tardiamente, a construção de uma identidade política gay, no século XX (DOVER, 1994; FOUCAULT, 1985; LOURO, 2008; VAINFAS, 1997; WEEKS, 2001). A partir desses estudos podemos analisar que práticas ou comportamentos reconhecidos como homossexuais foram, ao decorrer da história ocidental, representados de diferentes maneiras. A idéia de que a homossexualidade é causada por fatores genéticos e de que o sujeito homossexual possui uma forma específica de se comportar e se relacionar com a sociedade, é uma representação contemporânea. Quando analisamos as relações eróticas e sexuais entre homens que se faziam presentes na Grécia Antiga ou na Idade Média, percebemos que nessas épocas a “homossexualidade” não era representada como uma característica definidora de um tipo específico de sujeito, mas sim um comportamento que poderia ser vivenciado e experienciado por qualquer cidadão. Temos então a confirmação da frase de Jeffrey Weeks (2001) apresentada às/aos leitoras/es antes de iniciarmos esse debate: de que anteriormente ao século XIX a homossexualidade, a vivência dos afetos e prazeres entre pessoas do mesmo sexo, já existia, mas o sujeito homossexual, definido por uma ordem médica, não.

Randolph Trumbach (1989, apud WEEKS, 2001, p. 66), argumenta que pode-se conceber dois eixos estruturadores das relações homossexuais na história ocidental. O primeiro nos remeteria ao entendimento clássico do modelo grego de representação das práticas homossexuais. Já o segundo, instituído a partir do século XVII, passaria a estabelecer adequações ao modelo sexo-gênero, compreendendo a homossexualidade como uma característica efeminadora dos “machos”.

No modelo grego, as práticas sexuais entre dois homens geralmente ocorriam entre um adulto, o qual fazia o papel de ativo na relação; e um adolescente passivo. Não raro, o adulto também mantinha relações com mulheres, sendo que o jovem, desde que aceitasse o papel de ativo em sua vida adulta, não sofria nenhuma perda de status social ou via questionada sua virilidade. Sendo assim, as práticas sexuais entre dois homens gregos devem ser analisadas na relação social existente entre “atividade” e “passividade”, ou seja, elas se configurariam mais como uma questão de gênero, do que de sexualidade (FOUCAULT, 1997; NUNES, 1997; WEEKS, 2001).

A distinção entre atividade/passividade presente nas relações eróticas e sexuais entre os gregos era pensada em paralelo ao modelo masculino/feminino onde qualquer atividade, comportamento ou prática significada como feminina, não era reconhecida pelos gregos como qualidades que enalteciam os homens. Como as mulheres não eram consideradas cidadãs, e se encontravam na mesma categoria social das crianças, estrangeiros e escravos, qualquer característica a elas relacionada, como a passividade em uma relação sexual, era desprestigiada. Assim, nas práticas homoeróticas³¹ o sujeito passivo também era subjugado e rechaçado pelo sistema que regia as relações entre os homens na Grécia antiga. Segundo César Nunes (1997, p. 71), “a passividade com relação ao sexo é que é para estes [gregos] a aproximação do “feminino” e a perda da qualidade distintiva de macho”.

Outra característica observada nessas relações é seu caráter geracional. Na relação homoerótica grega, o sujeito ativo era mais velho, e o passivo geralmente um jovem. Se na vida adulta o jovem não assumisse a função de ativo frente à sexualidade, ele passaria a ser estigmatizado e freqüentemente maltratado (WEEKS, 2001). James Dover (1994) argumenta que, no contexto em que se construíam as relações homoeróticas entre os gregos, o sujeito passivo era chamado de *pais* ou *paidika*, sendo este representado por meninos que não possuíam sinais aparentes de maturidade (presença de pelos pelo corpo). Quando o menino apresentasse esses sinais, passava a ser considerado como *meaniskis*, *meirakion* ou *ephebos*. Essas marcações simbólicas prescreviam as regras entre quem poderia se submeter aos “cuidados” dos mais velhos.³²

Segundo Jeffrey Weeks (2001), a palavra homossexual, bem como, mais tarde, sua correspondente “oposta” heterossexual, foi utilizada pela primeira vez pelo escritor austro-húngaro Karl Kertbeny em 1869. Contudo, a utilização do termo para se referir as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo biológico foi realizada em uma tentativa de retirar essas experiências dos registros criminais do até então categorizado “crime de sodomia”. O autor ainda argumenta que essa nomeação fez parte de uma

³¹ O termo homossexualidade não é o mais apropriado para nos referirmos as práticas homossexuais entre os gregos, pois, sua invenção nos remete a uma contraposição ao termo “homossexualismo” visando desvincular essa vivência da sexualidade dos registros médico-patológicos. Nesse sentido, muitos autores se referem às relações sexuais, afetivas, pedagógicas e de prazer entre os homens gregos utilizando-se dos termos “homoerotismo” ou “pederastia”.

³² Segundo Dover (1994), outra palavra que pode ser encontrada na literatura e em inscrições de vasos cerâmicos desse período para se referir as relações homoeróticas entre homens é o substantivo *eromenos*, utilizado em referência ao jovem que se submetia aos cuidados do *erastes*. Os termos *erastes* (amante) e *eromenos* (amado) derivam do verbo *eran*, que em grego significa amar.

“campanha”, posteriormente assumida pela sexologia, de definir a homossexualidade como uma forma distintiva de sexualidade, ou seja, como uma manifestação sexual possível, uma “variante benigna” da sexualidade tida como “normal”.

Nesse sentido, a representação da homossexualidade como sodomia promulgada pela Igreja na Idade Média, e que era interpretada como latência da natureza humana tornando possível sua adesão por qualquer cidadão³³, cede espaço para o surgimento do sujeito homossexual. Segundo Foucault (1993, apud WEEKS, 2001, p. 62), “o sodomita era visto como uma aberração temporária, enquanto que o homossexual pertencia a uma espécie própria”. Cria-se então a representação do homossexual como um sujeito específico e portador de características distintas das do heterossexual. A significação cultural dessa “nova identidade”, e a infinidade de escritos e teorizações elaboradas nessa época, principalmente médicas, fornecem as bases para que a sociedade passe a representar a homossexualidade como uma manifestação diferente e oposta à heterossexualidade. Uma vez que a heterossexualidade passa a ser compreendida como norma, a homossexualidade passou a ser considerada como o desvio.

O sexólogo alemão Richard von Krafft-Ebing foi um dos principais difusores da representação da homossexualidade moderna como uma identidade fixa. Em seu famoso livro “*Psychopathia Sexualis*”, o autor propõe diversas classificações sobre práticas e comportamentos sexuais, dando início à construção de diversas identidades sexuais que passaram a ser representadas como um “instinto” da natureza humana, propondo então a compreensão da sexualidade como uma “essência” desses seres (FRANCO, 2009; FRY & MACRAE, 1985; WEEKS, 2001). Segundo Weeks, é a partir da divulgação desses discursos médicos sobre a sexualidade que passamos a “nos convencer” que o direcionamento de nossos prazeres e afetividades possui sua origem em nosso interior.

Os escritos médicos europeus também foram influentes na construção do conhecimento sobre a sexualidade no Brasil. Em nosso país, o termo “homossexualismo” foi utilizado pela primeira vez em 1984 por Francisco José Viveiros de Castro, professor de Criminologia da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (GREEN, 2000). No livro “Homossexualismo – a libertinagem no Rio de Janeiro”, publicado em 1906, o médico carioca Pires de Almeida argumentava que as práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo biológico eram as responsáveis pela ruína da saúde. Leonídio Ribeiro, médico especialista em medicina legal, também se

³³ A representação da homossexualidade como sodomia já foi discutida no capítulo I do presente trabalho (item 1.2).

posicionou em relação à homossexualidade com base nos conhecimentos desenvolvidos na Europa, os quais remetiam o sujeito homossexual como portador de uma natureza biológica responsável pelos seus desejos (FRY & MACRAE, 1985). James Green (2000) relata que em 1932, em um “estudo” com 195 sujeitos, o médico Ribeiro procurou associar a homossexualidade a uma possível “aparência física”. Esse “esforço científico” estava associado às tentativas de marcar no sujeito homossexual uma aparente diferença corporal que “denunciasse” sua identidade.

A vinculação entre homossexualidade e criminalidade foi um dos vieses em que os estudos sobre o tema se desdobraram. Na década de 1930 no Brasil, observa-se uma articulação entre o sistema judiciário e o médico que objetivava descobrir possíveis indícios de homossexualidade em infratores da lei. Esses “delinqüentes homossexuais” eram encaminhados para o Laboratório de Antropologia Criminal do Instituto de Identificação de São Paulo, onde médicos realizavam pesquisas com o objetivo de, através de estudos antropométricos e prescrição de biotipologias, associarem a infração à homossexualidade (FRY & MACRAE, 1985). Em 1937 o médico Aguiar Whitaker, apresentou na Primeira Semana Paulista de Medicina Legal os resultados de sua “pesquisa sobre o estudo anthropopsiquiátrico” de oito homossexuais detidos pela polícia de São Paulo (FRY & MACRAE, 1985, p. 67).

Mesmo não sendo contemplada como categoria criminal no Código Penal Brasileiro, contrariando a realidade de alguns países, o poder médico galgou o direito de promover o controle das manifestações “anormais” de sexualidade. O que podemos perceber é que a sexualidade torna-se “problema” do Estado e sua incansável rede de produção de conhecimento constrói então as normas do que seria correto ou não em seu exercício. Como nos alertou Foucault (1985), a sexualidade nunca fora reprimida, mas sim incitada ao discurso e ao prazer do conhecimento com a intenção de controlar a sociedade.

No cenário contemporâneo brasileiro Silvia Ramos (2005) argumenta que a segunda metade dos anos 1990 também trouxe mudanças para a construção da identidade homossexual. “Uma série de iniciativa e acontecimentos, heterogêneos e não articulados entre si foram responsáveis por mudanças consideráveis no quadro essencialmente defensivo e de baixa visibilidade em que a temática homossexual se manteve durante as décadas de 70 e 80” (RAMOS, 2005, p. 32-33). Para a autora, a multiplicação de iniciativas no campo legislativo, da justiça e de extensão dos direitos, como a criação de projetos de lei municipais e estaduais; o crescimento de uma cultura

de entretenimento gay (bares, boates, revistas, livrarias, editoras, festivais de cinema e moda); a criação de novas entidades de defesa dos direitos homossexuais e a heterogeneidade de suas associações; e o surgimento das paradas do orgulho LGBTTTT, que congregam tanto militantes políticos quanto grupos de homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros não organizados, se constituem em condições históricas importantes que possibilitaram a visibilidade e o reconhecimento público de que homossexuais existem e não são os “outros”, eles fazem parte de nós, da nossa sociedade.

“Mas se uma pessoa descobre que é gay, não tem jeito de mudar?” (Personagem Daniel, 10’02’’ de filme).

Assim como as identidades de gênero, que constroem noções acerca das masculinidades e feminilidades, as identidades sexuais não nos remetem a um destino traçado pela natureza. Ao contrário, elas são constantemente construídas com base nas diferentes pedagogias culturais e nas constantes renegociações que os sujeitos com elas articulam.

No que se refere à construção dessas identidades, Louro (2004) argumenta que o reconhecimento de si dentro de determinada categoria sexual se constituiria através das formas de vivência das sexualidades: com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Sendo assim, seriam as vivências dos prazeres e afetividades e as experiências de vida, e não um determinante biológico, que permitiriam com que nos reconheçamos como “portador” de determinada identidade sexual.

Ao considerar a idéia de que as orientações e as identidades sexuais se encontram relacionadas, mas não em uma relação de “causa e efeito”, argumentaríamos que, embora um sujeito reconheça sua orientação sexual direcionada para pessoas de seu mesmo sexo biológico, não necessariamente ele passaria a reconhecer sua identidade sexual como homossexual. O sentimento de pertencimento a determinado grupo não está atrelado unicamente à significação de um desejo. Para Weeks (2001) sentimentos ou desejos sexuais não categorizam a identidade de uma pessoa.

Outro ponto que deve ser destacado é que determinada prática sexual não deve ser encarada como uma espécie de “denúncia” de uma identidade sexual. Uma prática considerada como homossexual, por exemplo, não remete seus agentes a se

reconhecerem, ou serem reconhecidos, como homossexuais. Em contextos onde se podem observar situações de privação de liberdade, como no sistema prisional e em situações de guerras, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo não remete seus adeptos a uma orientação sexual homossexual.

O ato de assumir uma identidade sexual nos remete a levar em consideração processos subjetivos, históricos de vida, contextos culturais, militância política, dentre outros fatores significativos para que um sujeito se nomeie como membro de determinado grupo. Com isso, as tentativas de categorização de desejos, sentimentos ou práticas, em orientações ou identidades, acabam por estigmatizar e empobrecer as relações e experiências que poderiam ser construídas a partir das vivências humanas (FOUCAULT, 1981).

A homossexualidade é construída a partir dos discursos culturais de maneira que suas definições possam sustentar a representação da heterossexualidade. A partir do momento que o debate sobre a homossexualidade é estabelecido a partir do que “ela é” ou de como ela “se contrapõe” à vivência heterossexual, refletir sobre as possibilidades de relações que poderiam ser construídas entre os sujeitos a partir da aproximação, afetividade e reconhecimento das diferenças sexuais como produções culturais, são questionamentos alheios a esses debates.

Essa omissão sobre as relações produtivas que podem ser desencadeadas pelo reconhecimento da homossexualidade como uma sexualidade possível e não menos legítima, acaba por sustentar o sistema de construção de desigualdades sociais e discriminação baseados nas diferenças sexuais e de gêneros. Assim, visando descobrir as cortinas normativas que camuflam a origem desses atos, nos lançaremos a problematizar uma forma de violência que, embora seja direcionada especificamente para lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros, e ancorada em processos sociais de desqualificação das sexualidades LGBTTT, também exerce seus efeitos em sujeitos reconhecidos como heterossexuais.

3.1.3 Homofobia

Dentre as diversas formas de violência direcionadas a sujeitos LGBTTT, a homofobia ganha cada vez mais destaque no cenário mundial. As ações desencadeadas por essa forma de violência são variadas, contemplando atitudes discriminatórias,

sentimentos de ódio, desrespeito e violência simbólica, verbal, institucional e física contra sujeitos que questionam a norma heterossexual.

Segundo Rogério Junqueira (2007, 2009), a homofobia se caracteriza por sentimentos de aversão, desprezo, ódio e medo contra as representações sexuais que fogem ao modelo heterossexual. Essa aversão costuma produzir preconceito, discriminação e demonstração de violência contra homossexuais, bissexuais e transgêneros (travestis e transexuais)³⁴.

Para Louro (2001, p. 29), além de dar forma ao medo voltado contra os(as) homossexuais, a homofobia acaba ainda por expressar uma espécie de “terror em relação a perda do gênero”. Nesse sentido, cria-se um contexto onde a heterossexualidade é posta em cheque, e as representações sociais do “verdadeiro” homem e da “verdadeira” mulher são perturbadas. Daniel Borrilo complementa esse pensamento ao enfatizar que: “esta falta de empatia, esta ausência de abertura e de compreensão do semelhante, esta idéia que consiste em crer que a sua existência coloca em perigo a minha, constitui-se em um mito que pode facilmente converter-se em ódio” (BORRILLO, 2001, p. 10).

Segundo Borrilo (2001), a homofobia é uma atitude hostil direcionada aos homossexuais (homens e mulheres). Além de presumir uma repulsa irracional e ódio contra gays e lésbicas, ela [homofobia] também pode ser compreendida como uma manifestação arbitrária de marcação do outro como “contrário”, inferior ou anormal. Assim, a homofobia atua com base em uma rede de poderes que tem como objetivo submeter o outro a uma posição de subordinação, inferiorização, tal qual o gênero. Mais do que se referir ao ódio direcionado aos homossexuais, essa forma de discriminação evidencia um sentimento de subordinação do considerado como feminino, produzindo relações de desigualdades tanto contra homossexuais quanto contra mulheres ou homens heterossexuais que divergem do modelo de heterossexualidade hegemônico (BORRILLO, 2001; RIOS, 2007; WELZER-LANG, 2001).

A homofobia é um fenômeno complexo que caracteriza desde tratamentos hostis contra o considerado “efeminado” podendo se estender a manifestações brutais de violência física e psíquica contra homossexuais. A homofobia não se limita a constatar

³⁴ A definição de transgêneros aqui retratada por Rogério Diniz Junqueira se refere tanto a travestis quanto a transexuais. Entretanto, o movimento LGBTTT considera travestis, transexuais e transgêneros como três categorias identitárias distintas. Nessa definição a identidade transgênera englobaria intersexuais, *cross-dressers*, *drag queens*, *drag kings*, dentre outras identidades performáticas que se apresentam socialmente embaralhando as identidades de gênero normatizadas.

uma aparente “diferença”. Ela também interpreta e gera conclusões a respeito dessas diferenças:

Assim, se o homossexual é culpado de pecado, sua condenação moral aparece como necessária e a purificação pelo fogo inquisitorial se torna sua consequência lógica. Se for assimilado ao crime, seu lugar natural é, nos melhores dos casos, o ostracismo, e nos piores, a pena capital, como se sucede em alguns países. Se é considerado como um doente, é objeto de atenção médica e deve usufruir das terapias que a ciência lhe ordena, especialmente os elétrochoques, utilizados no Ocidente até os anos sessenta. Se as formas mais sutis de homofobia pregam certa tolerância a gays e lésbicas, não faz mais do que atribuir-lhes a posição de marginal e silencioso, e de uma sexualidade considerada como inacabada ou secundária. Aceita na esfera íntima da vida privada, a homossexualidade se torna insuportável quando reivindica publicamente sua equivalência com a heterossexualidade³⁵ (BORRILLO, 2001, p. 16-17).

Roger Ralpp Rios (2007), juiz federal em Porto Alegre – RS argumenta que a homofobia se constitui em um alto grau de violação de direitos humanos. Para o autor, a homofobia se encontra articulada a um sistema de segregação e de relações de poder mais amplo denominado “heterossexismo” (RIOS, 2007, p. 120). O heterossexismo se inscreve em um sistema que o institucionaliza como norma social, política, econômica e jurídica. Dessa maneira, implícita ou explicitamente articulado com os documentos governamentais, com as diversas instituições sociais ou com as normatizações legais em torno do exercício da cidadania, o heterossexismo supervaloriza os sujeitos que se adequam ao modelo heterossexual e, em contrapartida, subjuga e inscreve em uma ótica de prejuízos jurídico e sociais lésbicas, gays, travestis, transexuais e heterossexuais que se afastam do modelo padrão.

Ao ser compreendida em sua articulação com o heterossexismo, a homofobia pode ser interpretada como uma forma de preconceito que gera discriminação direta e indireta contra LGBTTT. Em sua forma direta ela explicita atos de discriminação intencionais como xingamentos, injúria, perseguições, negação de direitos pela não inclusão LGBTTT em normas legislativas, de modo proposital na execução de qualquer

³⁵ Así, si el homosexual es culpable del pecado, su condena moral aparece como necesaria y La purificación por el fuego inquisitorial fue su consecuencia lógica. Si es asimilado al criminal, su lugar natural resulta ser, em el mejor de los casos, El ostracismo y, em el peor, la pena capital, como aún sucede em algunos países. Si se Le considera um enfermo, es objeto de la atención médica y debe sufrir lãs terapias que la ciencia Le ordene, especialmente los electro-shocks, utilizados em Occidente hasta los años sesenta. Si lãs formas más sutiles de homofobia pregonam uma cierta tolerancia hacia gays y lesbianas, no es más que a condición de atribuirles un lugar marginal y silencioso, el de una sexualidad considerada como inacabada o secundaria. Aceptada em la esfera íntima de la vida privada, la homosexualidad resulta insuportable cuando reivindica públicamente la equivalencia com la heterossexualidad (Tradução nossa).

medida judicial onde a orientação sexual passa a ser motivo de sentenças e na própria elaboração de documentos que legislam sobre a vida social. A homofobia indireta se caracteriza pelas distinções, exclusões e restrições contra não heterossexuais que são reproduzidas por intermédio de estruturas sociais perpetuadoras de discriminação que não são assimiladas pelos sujeitos como atos de violência (RIOS, 2007). Exemplos seriam as brincadeiras pejorativas e piadas que se referem à homossexualidade. Contudo, “independente da intenção, a discriminação é um fenômeno que lesiona direitos humanos de modo objetivo” (RIOS, 2007, p. 133).

Bruce Hilton (1992, apud FRANCO, 2009, p. 82-84) relata que são diversas as técnicas utilizadas para fabricar sujeitos homofóbicos, destas, o autor destaca nove. Os discursos de omissão sobre temas relacionados às sexualidades, que nos acompanham desde a infância, é a primeira delas. A resistência em aceitar o diferente, é a segunda. A terceira nos remete a analisar a seletividade e negatividade com que as informações sobre a homossexualidade transitam socialmente. A quarta técnica seria imposta pela promoção do machismo que passa a desvalorizar qualquer símbolo interpretado como feminino e, se estes são observados em homens, essa espécie se torna menos desejável que a mulher. A generalização da representação da homossexualidade e sua vinculação exclusiva a uma prática sexual é apontada pelo autor como quinta técnica. A sexta se constitui na afirmativa de que a homossexualidade seria uma “preferência sexual”. A sétima seria a simplicidade e superficialidade com que as pessoas tratam temas em constante transformação no mundo. Como oitava teríamos o anonimato em que lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros são obrigados a vivenciarem suas experiências. A nona e última técnica apontada por Hilton representa a dificuldade de nossas culturas em lidar com a sexualidade devido ao legado religioso que a interpreta unicamente como sinônimo de uma prática.

Ao refletir sobre essas “razões” que sustentam a construção da homofobia, poderíamos atentar para a desinformação e ignorância em relação à homossexualidade que suas ações produzem. No enredo do filme ora analisado, após os estudantes demonstrarem seus pré-conceitos em relação a essa identidade sexual, duas alunas do colégio explicitam suas indignações contra os homossexuais a partir da seguinte fala:

“Olha quer saber, pra mim esses gays são todos promíscuos”, e a amiga complementa:

“E acabam todos morrendo de Aids” (Personagens alunas, 7’40” de filme).

A identificação de homossexuais como “vilões” ou “vítimas” da Aids produzem estigmas e preconceitos decorrentes da predominante associação da Aids com a homossexualidade. Essa dinâmica de discriminações combinada desencadeia situações de vulnerabilidade e violência direcionadas contra homossexuais (ALFONSO, 2002 apud, RIOS, 2007, p. 124).

Segundo Itani (1998, p. 124), “o preconceito é a instituição da lei social não refletida”. Sua prática revela as representações construídas para legitimar as normas de uma sociedade. Quando agimos a favor de determinada “lei” ou “normalidade”, estamos simplesmente legitimando uma norma, e não argüindo sobre algo “natural”, muitas vezes concebida através do ideário religioso e/ou médico-científico.

Ao contrário de ser compreendido como a falta de conhecimento sobre determinado assunto, o preconceito deveria ser encarado como um conjunto de conhecimentos que remete seu observador a tirar conclusões, muitas vezes negativas, sobre o observado. Dessa maneira, uma das formas de desconstruí-lo seria apresentar ao agente do preconceito outras possibilidades e teorias que interpretem aquele mesmo objeto observado, a partir de outras perspectivas.

Posturas e atitudes preconceituosas também são acionadas quando algum sujeito, por alguma razão, acaba por evidenciar suas “diferenças”. Assim, o fato de ser representado como homossexual por algumas características que carrega, ou o ato de assumir essa representação no âmbito social, podem se configurar como “motores propulsores” de ações de discriminação e violência.

O ato de estigmatizar, ou seja, atribuir a alguns sujeitos marcações específicas, é uma ação que acaba por justificar uma série de discriminações direcionadas a essas “aparentes diferenças”, dentre elas, a exclusão social. O sociólogo canadense Erving Goffman (1988) argumenta que quando o considerado como “estranho” está em nossa frente, às normatizações sociais fazem surgir em torno deste, visíveis diferenças. Com isso, quem apresenta esses sinais de “anormalidade” acaba excluído do grupo no qual a maioria é incluída, tornando-se uma espécie menos desejável. Assim, segundo Goffman, passamos a desconsiderar alguns sujeitos como criaturas comuns, reduzindo-os a uma categoria estragada e diminuída.

Esse processo de demarcação pode culminar na própria interiorização de que os estigmas criados pelo social realmente existem no sujeito. A crença compartilhada na naturalidade dessas diferenciações, além de marcar o terreno do “anormal”, também acaba por construir nossa noção de normalidade, do que seria então o apropriado.

Para Goffman (1988), ao interiorizar o estigma como uma marca natural, o sujeito estigmatizado torna-se suscetível ao que os “outros” pensam a seu respeito. Sendo assim, é desencadeada a estruturação de um sentimento de “vergonha” no estigmatizado, o que o predispõe a vitimização. Ao analisar as consequências dessa vitimização pode-se evidenciar os extremos a que os estigmatizados socialmente estão dispostos a chegar, e as angústias que esse processo gera em relação a tentativas de reordenação social.

Sujeitos que vivenciam suas experiências e práticas sexuais fora da norma heterossexual são constantemente alvo dessas marcações. Dessa maneira, ao se reconhecerem como não heterossexuais eles podem cultivar sentimentos de que há algo de errado com suas identidades. Esse auto-reconhecimento de anormalidade em relação aos padrões propostos pode levá-los a diversas posições de vulnerabilidade social, dentre elas, tentativas de interrupção da própria vida.

Para Castañeda (2007), o fato de uma pessoa rejeitar seus próprios sentimentos acaba, em determinado momento de sua vida, por afetar suas relações sociais, sua vivência sexual e sua saúde física. Uma dessas inferências negativas sobre sua própria vida pode contribuir, por exemplo, para que os homossexuais atribuam tudo o que lhes acontece de “ruim” com o fato de se descobrirem em uma sexualidade estigmatizada. Nesse sentido, Goffman (1988) argumenta que uma “criatura estigmatizada”, provavelmente, utilizará sua marcação negativa como desculpa a fracassos ao qual foi conduzido por outras razões.

Em outras situações, ao se reconhecer como portador de uma identidade estigmatizada, e ao tomar ciência de que não será aceito pelo grupo ao qual pertencem, sujeitos LGBTTTT podem buscar reconhecimento em guetos. Ao não encontrarem apoio ou não se sentirem incluídos no meio social que convivem, procurarão acolhimento, compreensão e compartilhamento de experiências com seus “iguais”, onde, possivelmente, serão aceitos. Com isso, durante essa jornada de busca por reconhecimento, não raro, serão apresentados a prostituição, tanto como uma maneira de sobrevivência quanto em relação à submissão dentro de um sistema de exploração sexual; ao uso de álcool e drogas; e a vivências sexuais de alto risco³⁶ (JUNQUEIRA, 2009).

³⁶ Utilizamos esse termo não em uma conotação exclusivamente biológica (em relação à contaminação por doenças sexualmente transmissíveis ou HIV/Aids), mas também em referência a submissão junto a situações de violência, exploração, chantagem e risco de morte que podem se fazer presentes em situações

Contudo, a homofobia não deve somente ser analisada como uma ação de violência, verbal ou física, contra homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros. Mesmo que o combate a essas formas de violência sejam urgentes, o preconceito direcionado as sexualidades não heterossexuais também podem ser visibilizados em nível institucional. Assim, os pressupostos que sustentam a homofobia, bem como seus efeitos reais sobre os sujeitos, deveriam ser problematizados a partir de uma visão social mais ampla como, por exemplo, evidenciar o quanto suas ações estão presentes em documentos oficiais, jurídicos, religiosos e pedagógicos que não reconhecem as sexualidades LGBTTTT como possibilidades existenciais. Muitas vezes, nesses discursos, as diferenças sexuais não são sequer mencionadas, e a omissão que se observa em não incluir essas identidades em textos oficiais que legislam sobre nossos direitos e deveres, também pode ser analisada como uma ação (e/ou efeito) de uma espécie de “homofobia institucionalizada”.

Segundo Teixeira-Filho (2009)³⁷, são variadas as formas em que a homofobia se manifesta. Ela pode ser expressa através da linguagem (insultos, piadas, chacotas ou uso de vocabulário negativo que estigmatiza as pessoas homossexuais); se expressar em nível pessoal (sentimento/crença pessoal de que as pessoas homossexuais são anormais, bizarras, doentes); institucional (invisibilidade da homossexualidade nas leis, regras ou implementação de normas que discriminem as pessoas não heterossexuais); social e cultural (normas sociais e culturais que favorecem a heterossexualidade em detrimento da homossexualidade, por exemplo, com o estabelecimento de privilégios, valores sociais, religiosos, culturais, pela mídia, nos livros etc.); pelo heterocentrismo (pressuposição de que todas as pessoas sejam ou venham a se tornar heterossexuais, e que a heterossexualidade é a única forma de manifestação válida e normal da sexualidade); e, finalmente, pela interiorização da homofobia nos próprios sujeitos LGBTTTT (as pessoas homossexuais, elas próprias, interiorizam os preconceitos, as normas sociais homofóbicas e passam a desvalorizarem e a detestarem a si mesmos ou outros homossexuais a sua volta).

A homofobia ainda pode desencadear diversas outras conseqüências, como: inibir a capacidade de criação de relações próximas ou íntimas com outros sujeitos

de prostituição, como relatado no documentário “*Basta um dia*” da ABIA – Associação Interdisciplinar de Aids, produzido por Vagner de Almeida (ABIA, 2006).

³⁷ Palestra proferida pelo Prof. Dr. Fernando Silva Teixeira Filho em 9 de junho de 2009 na cidade de Ourinhos – SP, como parte integrante da devolutiva social da pesquisa intitulada “Adolescências e sexualidade”, financiada pelo Plano Nacional de Combate às DSTs/Aids.

sejam eles do mesmo sexo ou do sexo oposto; limitar as relações educacionais e familiares; dificultar o reconhecimento e valorização de uma identidade LGBTTT; aumentar a probabilidade de uma iniciação sexual devido a intensa pressão normativa a que são submetidos/as, aumentando os riscos de uma gravidez na adolescência ou de infecção por doenças sexualmente transmissíveis e HIV/Aids; justificar a adoção de ações violentas, tanto físicas quanto verbais, para com sujeitos que se auto-reconhecem ou são definidos como LGBTTT; impedir o desenvolvimento social a partir do silenciamento das idéias teóricas, perspectivas de desestabilização de uma norma sexista, heteronormativa e generificada, opções religiosas, manifestações artísticas e culturais; não reconhecer lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros como sujeitos humanizados e detentores de direitos humanos; causar a vulnerabilidade desses sujeitos frente as drogas e álcool; ou negar-lhes benefícios que aos heterossexuais são outorgados sem maiores dificuldades. Sendo assim, ações efetivas que possam problematizar os porquês das desigualdades e representações depreciativas instituídas para seres humanos que, simplesmente, desejam vivenciar suas afetividades da mesma maneira que aos heterossexuais são possíveis, não podem ficar relegadas as margens da democracia.³⁸

Isso posto, se faz necessário, e urgente, problematizar o preconceito como uma categoria construída pela cultura e atentar para as organizações de poder que os institui. A desconstrução de representações sociais negativas acerca das diferenças sexuais poderia auxiliar no processo de reconhecimento, e auto-reconhecimento, de sujeitos que vivem suas sexualidades a partir de uma formatação que não possui legitimidade social, e contribuir para o processo de inclusão desses sujeitos na categoria de cidadão e cidadãs de direitos.

No decorrer do filme são várias as cenas onde os colegas de escola de Pedro demonstram aversão e desprezo à homossexualidade. Contudo, é na cena mais conflituosa que a suspeita dos colegas se torna fato. Na saída da escola um garoto aborda Pedro para uma conversa. Esse garoto, provavelmente, é o primeiro homem com quem Pedro se relacionou. O antigo caso cobra uma postura de Pedro para que ele assuma o relacionamento dizendo que ainda gosta dele. Nesse momento, os estudantes começam a se aglomerar nas janelas do colégio para observarem a discussão, quando

³⁸ Palestra proferida pelo Prof. Dr. Fernando Silva Teixeira Filho em 9 de junho de 2009 na cidade de Ourinhos – SP, como parte integrante da devolutiva social da pesquisa intitulada “Adolescências e sexualidade”, financiada pelo Plano Nacional de Combate às DST/Aids em 2008.

vêm o garoto beijar Pedro. A partir daí, gritos e chacotas são direcionados a Pedro. O adolescente foge do local às pressas.

Segundo Abramovay, Castro e Silva (2004), o preconceito e discriminações direcionadas a sujeitos homossexuais, são legitimados por padrões culturais que cultivam hierarquias e moralismos em nome de uma virilidade exacerbada. As autoras ainda argumentam que em nossa sociedade muitos dos preconceitos e discriminações de ordem sexista tendem a ser naturalizados. Essa “naturalização” não permite com que essas ações sejam compreendidas necessariamente como violentas.

No Brasil, entre 1963 e 2001, 2.092 pessoas foram assassinadas por serem homossexuais. Em 2003 foram registrados 125 assassinatos de homossexuais contra 169 em 2004 (JUNQUEIRA, 2007, p. 60). Ao refletirmos sobre a relação entre escola, formação crítica e cidadania, seriam esses os resultados de uma educação heterossexista?

Já segundo levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB, 2008) entre 1980 e 2005, 2.511 homossexuais foram assassinados com requintes de crueldade. A homofobia é a mola propulsora para esses crimes e, segundo seus agressores, a expressão “matei porque odeio gays”, passa a justificar esses atos de indignação, aversão e violência contra “outras sexualidades”. Dentre os mecanismos escolhidos para a “eliminação social” de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis ou transgêneros são observados dezenas de tiros ou facadas, uso de múltiplas armas, tortura prévia, e diversas formas de agressão física (ABIA, 2006; FOLHA ON LINE, 2008³⁹; GGB, 2004, 2008).

Dentre os espaços sociais propícios para a análise da homofobia, as instituições escolares também se caracterizam como ambientes onde a manifestação dessa forma de violência pode se tornar aparente. Sérgio Carrara et. al (2006) relatam em pesquisa realizada durante a 9ª Parada do Orgulho LGBTTTT de São Paulo em 2005, que 32,6% dos entrevistados identificaram a escola e a faculdade como espaços de marginalização e exclusão, e 32,7% afirmaram terem sido discriminados por educadores/as ou colegas.

Contudo, é preciso levar em consideração que dependendo do lugar, bairro, cidade, região, raça/etnia, gênero, classe social, etc., as formas em que a homofobia se apresenta são diferenciadas. É complicado considerarmos como similares as ações

³⁹ Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/comportamento/ult561u37.shtml>
Acesso em: 29. Maio. 2008.

discriminatórias vivenciadas por um sujeito homossexual, acadêmico, de classe média e que não contesta os padrões de gênero vigentes, ou seja, não se apresenta com um comportamento ou atitudes que “firam” sua masculinidade, quando, em contraposição, falamos das relações de preconceito presentes na vida de uma travesti negra, com uma situação sócio-econômica baixa, e que acabou abandonando os estudos por questões de sobrevivência (física e simbólica). Os resultados da homofobia são altamente variáveis e dependentes do sexo, gênero, orientação homossexual, raça/etnia, classe social e idade (RAMOS, 2005; RIOS, 2007). As travestis, por exemplo, se constituem em um grupo altamente vitimizados (GGB, 2008; RAMOS, 2005).

No final dos anos 1990 no Brasil observamos as primeiras experiências nacionais em relação a construção de políticas públicas em defesa dos homossexuais. O Disque Defesa Homossexual (DDH), criado em 1999 na Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro, é uma dessas iniciativas (RAMOS, 2005).

Outra reflexão proposta por pesquisadoras da UNESCO aponta que, embora apareçam com menor frequência nos discursos dos sujeitos, comentários depreciativos sobre as lesbianidades sofrem a mesma carga social depreciativa quando comparadas a homossexualidade masculina. Contudo, as autoras hipotetizam que essa “invisibilidade” discursiva das lesbianidades seria consequência da “maior censura social e consequente vulnerabilidade negativa das mulheres envolvidas nessa relação” (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 286).

Entretanto, é preciso levar em consideração que nossa sociedade sexista, e a heterossexualidade compulsória por ela instituída, pode se apresentar mais sufocante para os homens. A cobrança que um menino recebe, desde a mais tenra idade, para que se revele como homem e assuma tal representação em seu grupo, é muito enfatizada. Os incentivos à demonstração de violência para provar sua masculinidade, a grande cobrança em relação a expressar sua heterossexualidade ainda nos primórdios do adolecer, muitas vezes os encorajando a uma iniciação sexual, etc., são algumas das atitudes esperadas e enfatizadas para os homens. Assim, quando um sujeito renuncia a esses comportamentos, passa a sofrer uma forte carga discriminatória tendo sua sexualidade constantemente colocada em “xeque”.

As mulheres, em contra partida, vêem suas sexualidades serem minuciosamente controladas. A elas não são incentivadas a descoberta de seus corpos, seus desejos e os prazeres que este pode propiciar. O recato e a decência são discursos e práticas que instituem suas posições sociais como “mulheres”. Quando uma mulher se reconhece e

se assume como lésbica, em muitos casos, sua sexualidade pode passar a ser considerada como propondo um “desafio” para os homens. Estes acabam por conceber uma hiper-heterossexualidade que, de tão potente, pode reordenar o desejo homossexual lesbiano à vivência heterossexual. Ao contrário das relações que muitos homens estabelecem quando confrontados com a homossexualidade masculina (repulsa e estigmatização), às lesbianidades são por eles consideradas como uma “fase transitória” da vida da mulher “mal amada” (SWAIN, 2007).

De volta ao filme. Na partida final do campeonato interescolar, Pedro não aparece na escola. Os amigos até questionam sua ausência, pelo fato de ele ser um dos melhores jogadores do time, contudo, reconhecem que seria muita coragem sua aparecer na escola e enfrentar os amigos depois do fato ocorrido (cena onde outro garoto beija Pedro em frente à escola). Nesse momento, o professor de Educação Física pede para o time entrar em quadra mesmo sem Pedro. O professor deixa a escola e vai à casa do adolescente. Na casa do aluno, o professor o encontra em seu quarto. Pedro relata que não quer mais voltar para a escola. O professor o questiona que se ele não voltar não é o time quem vai perder o campeonato, mas é Pedro quem vai carregar uma derrota maior por não ter enfrentado seus amigos e compreendido que a homossexualidade não é um problema ou algo para se envergonhar.

A omissão que, em muitos casos, se faz presente no discurso das diferenças sexuais acaba reafirmando as identidades sexuais referentes aos padrões de gênero dos sujeitos, sendo que, não raro, os portões e muros da escola tentam exercer a função de um “filtro social” em relação à diferença. Esse fato, aliado a outros, pode contribuir para a evasão do/a educando/a da escola, afinal, o “patinho feio” deve abandonar sua família e procurar seu lugar no mundo⁴⁰.

Junqueira (2007, p. 61) relata que nos EUA 28% dos estudantes homossexuais abandonam a escola antes de obter o diploma. Em pesquisa realizada no Brasil pela UNESCO, alguns relatos também fazem referência ao índice de evasão escolar por parte de alunos homossexuais (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 286-287).

⁴⁰ Referente à fábula escrita por Hans Christian Andersen que narra a história de um cisne que nasce em meio a uma família de patos. Seus irmãos e outros membros de sua comunidade (galinheiro) vivem incomodando-o com chacotas, piadinhas e conclusões a respeito de suas “diferenças”. O “patinho diferente” abandona o galinheiro e segue rumo a encontrar seu lugar no mundo. Durante sua jornada descobre que não era um pato, mas sim um cisne retornando ao galinheiro para afirmar que sua aparente diferença era apenas uma outra forma de existir e se relacionar com o mundo. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Patinho_Feio

Em outro trabalho Rogério Junqueira (2009) ainda argumenta que, na escola, a homofobia interfere na relação professor/a – aluno/a; afeta o bem estar da comunidade escolar; dificulta o aprendizado; produz intimidação, insegurança e diminui a autoconfiança; promove segregação, estigmatização e isolamento; favorece o abandono e a evasão escolar; reduz oportunidades e prejudica a inserção no mercado de trabalho; conduz a maior vulnerabilidade em relação a chantagens, assédios, abusos, DSTs e Aids; e dificulta a integração das famílias homoparentais⁴¹ na comunidade escolar (JUNQUEIRA, 2009, p. 29).

Durante a conversa com seu professor de Educação Física Pedro fala que o educador não sabe o que ele sente. O professor rebate a afirmação do adolescente e diz que sabe bem, por que também é gay. Ao ouvirem toda a conversa, os pais do adolescente entram no quarto. Os pais de Pedro, ao contrário da negação, acabam por apoiar o filho na descoberta de sua homossexualidade. Sua mãe relata que nunca sonhou em ter um filho gay, mas Pedro é o filho que ela sempre sonhou ter e acrescenta que só terá que mudar um pouquinho os sonhos dela. A conversa com os pais faz com que Pedro se sinta amparado e apoiado perante sua família. Nesse momento, o adolescente se dirige até a escola para retomar seu lugar no time de futebol.

Nesse meio tempo, os alunos que fazem parte do time da escola, durante uma pausa na partida, culpabilizam Pedro por não ter aparecido relatando que ele deveria ter enfrentado a situação. Em outros recortes de cena, algumas alunas apóiam a postura de Pedro ao refletir que quando ele precisou de apoio, ninguém esteve ao seu lado. Quando Pedro finalmente chega à escola e entra no ginásio, os amigos e amigas o recebem com festa. O filme acaba com a seguinte fala do professor de Educação Física:

“Quanto foi o jogo? Quem ganhou? Pedro conseguiu reverter o placar? Isso não importa. O importante é que um campeão tem que saber vencer as suas competições internas. Um vencedor se faz pelo reconhecimento dos outros e pelo seu próprio e todos nós, em nossas vidas, podemos ser campeões” (Cena final).

Propiciar uma formação que potencialize o pensamento crítico para que reivindicações de direitos que foram historicamente negados às sexualidades não heterocentradas possam ser requeridos, é um dever dos setores institucionais que tem

⁴¹ Famílias constituídas por casais LGBTTT.

como objetivo a promoção da cidadania. Com isso, às diversas instituições públicas, sejam elas direcionadas ao desenvolvimento de uma educação formal ou não, não cabe a omissão em relação à construção de espaços nos quais as diferenças, sejam elas étnico/raciais, sexuais, religiosas, sociais ou de gênero, possam se manifestar.

Segundo Junqueira (2007, 2009), a promoção de ações educacionais que problematizem representações sexistas encontra apoio na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Programa Nacional de Direitos Humanos II, No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Plano Nacional de Políticas para Mulheres e no Programa Brasil sem Homofobia. Vale ressaltar que várias instituições e organizações não governamentais como os grupos GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), a ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids), GGB (Grupo Gay da Bahia), CORSA (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor) e Grupo Arco-Íris, também se encontram engajadas no desenvolvimento de ações políticas e educacionais para a promoção da visibilidade e combate a posicionamentos sociais homofóbicos.

Uma das mais recentes iniciativas governamentais que tem como proposta uma série de ações para a efetivação do combate a homofobia no cenário brasileiro, é o projeto intitulado Brasil sem Homofobia (BSH). Esse projeto, viabilizado pela articulação entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, se constitui em uma das bases para a ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania. O BSH visa promover a cidadania de gays, lésbicas, transgêneros (travestis e transexuais) e bissexuais⁴², a partir da equiparação de direitos e combate a violência homofóbica, afirmando como princípios a produção de conhecimentos voltados às políticas públicas de combate à violência e discriminação. Seu texto parte do princípio de que a promoção de Direitos Humanos e o combate a homofobia é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE A DISCRIMINAÇÃO, 2004).

Dentre as ações intencionadas pelo BSH nos âmbitos Jurídico, de Promoção de Direitos, Cooperação Internacional e Promoção da Saúde e da Cultura, o projeto estabelece algumas diretrizes que norteariam o desenvolvimento de ações não discriminatórias na Educação. Assim, a elaboração de diretrizes para que os sistemas de

⁴² Definição utilizada pela proposta.

ensino possam implementar propostas de promoção da cidadania dos GLTB⁴³; o apoio e divulgação na produção de materiais específicos para a formação de professores/as; o estímulo à pesquisa e difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e discriminação contra GLTB; e o incentivo a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação homofóbica, são proposituras previstas por esse documento (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p. 22 - 23).

No âmbito educacional, o BSH vai ao encontro dos princípios básicos da educação formal e seus ideais de promoção de uma educação que possibilite o desenvolvimento integral do/a educando/a, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996). A instituição escolar deveria, portanto, assumir sua função e promover o reconhecimento e valorização das diversificadas formas de pensamento, culturas e modos de existência.

Contudo, de acordo com o BSH, a violência contra homossexuais também é instituída pela escola e esse é um dos primeiros passos a serem reconhecidos rumo à superação dos preconceitos e reconhecimento das diferenças como constituinte de nossa sociedade. Segundo Abramovay, Castro e Silva (2004), em muitas situações os próprios professores e professoras se omitem frente às agressões contra homossexuais, ou colaboram para a reprodução dessa violência.

Para as autoras, na representação popular, a compreensão do que seria preconceito e discriminação se diferenciam. Assim, atitudes preconceituosas não estariam relacionadas com materializações explícitas de segregação e violência, ao contrário das ações discriminatórias. Esse pensamento diferenciado em relação ao que se configuraria como preconceito ou discriminação, não permite levar em consideração a tênue barreira entre suas constituições e seus reais efeitos na demarcação do “outro” como anormal, contribuindo para a interpretação do preconceito como algo intrínseco à natureza humana (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004).

Os dados apontados por uma pesquisa da UNESCO realizada com adolescentes sobre sexualidades demonstram que, no espaço escolar, a discriminação contra homossexuais é nítida. Ela seria inclusive avalizada pela instituição, ou pela omissão dos educadores e educadoras frente a situações de violência. Ou ainda, através dos

⁴³ Sigla utilizada pela proposta para se referir a gays, lésbicas, transgêneros (transexuais e travestis) e bissexuais.

valores sociais que instituem diversas representações sobre a homossexualidade, como, por exemplo, a de que a homossexualidade seria um pecado, doença ou opção, ou pela crença de que sujeitos LGBTTTT são pervertidos e causadores de desordem na escola (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 284-301).

Junqueira (2007) argumenta que na escola, a homofobia não é só consentida mas também ensinada. A instituição escolar reproduz representações sociais e é um espaço de construção de valores e preconceitos. Com isso, seria pertinente rever os processos pedagógicos e a atuação docente frente às diferenças sexuais, ou seja, é preciso reconhecer a escola como parte do problema para então poder questioná-la. O autor complementa que ações e projetos que se lancem em favor da sexualidade e que proponham a desconstrução da fixidez das identidades de gênero e sexuais, são de inquestionável importância devido ao fato de que na formação inicial de educadores/as, temas relativos à promoção da multiplicidade sexual e de gênero não são abordados.

Dentre as dificuldades encontradas para se estabelecer um diálogo sobre as diferenças sexuais e a homofobia no contexto escolar, várias crenças e/ou justificativas infundadas podem ser utilizadas com o objetivo de afastar a inclusão dessas temáticas do currículo escolar como: “sexo e diversidade sexual não precisam ser discutidos na escola” (esses temas também não fazem parte da formação do cidadão?), “a escola não é lugar para gays, lésbicas e travestis” (E quais seriam estes locais? Em guetos, na rua e no mercado sexual?), “falar de maneira respeitosa sobre a homossexualidade pode fazer com que jovens se tornem homossexuais” (Porque então os homossexuais não se tornam heteros?), “a homossexualidade é uma doença, e devemos impedir que alguém se torne homossexual” (Quem, quando e onde essa definição foi realizada e com quais intencionalidades?), “não temos gays nem lésbicas em nossas escolas” (E precisamos “ter” algo para poder refletir sobre?), “a escola não pode demonstrar respeito pelos homossexuais para evitar problemas com as famílias” (Com quais famílias?; os homossexuais não provém de núcleos familiares?), “não existem diretrizes sobre diversidade sexual além dos PCNs” (E os documentos já citados no presente trabalho?), etc (JUNQUEIRA, 2009, p. 29-31).

Ao problematizar as representações sobre gêneros e sexualidades presentes no filme governamental “*Pra que time ele joga?*”, objetivamos desconstruir alguns desses conhecimentos distorcidos sobre as diferenças de gêneros e sexuais que, muitas vezes, são acionados em situações escolares onde a sexualidade se faz presente. Assim, destacamos o quanto materiais audiovisuais educativos poderiam ser incluídos nos

planejamentos pedagógicos para visibilizar o tema e refletir sobre como os condicionantes sociais são influentes na construção de nossos (des)conhecimentos sobre diversos assuntos.

CAPÍTULO IV

OUTROS FILMES PODERIAM SER UTILIZADOS PARA PROBLEMATIZAR AS DIFERENÇAS SEXUAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES?

Nesse capítulo apresentaremos os caminhos metodológicos e os resultados de uma pesquisa que objetivou coletar informações acerca de títulos de filmes, governamentais e comerciais, referentes à temática das diferenças sexuais, que poderiam ser utilizados em trabalhos de educação sexual nas escolas. Para tal, realizamos uma pesquisa de caráter quantitativo em *web sites* de órgãos governamentais ligados as áreas da saúde e educação, e um levantamento videográfico em periódicos científicos, *sites* de cinema e *blogs* de filmes sobre sexualidades.

No que se refere aos materiais comerciais fílmicos, relataremos os caminhos que nos levaram até as videolocadoras da cidade de Presidente Prudente – SP. Esses estabelecimentos nos permitiram analisar quais dos títulos pesquisados poderiam ser encontrados em seus acervos, facilitando assim o acesso a esses materiais por profissionais da educação comprometidos com uma educação sexual problematizadora.

4.1 Construindo a cena: em busca dos filmes

Ao nos lançarmos na busca de filmes que pudessem ser utilizados por professores/as nas escolas com o intuito de estabelecer um diálogo sobre as sexualidades, optamos por realizar a coleta de dados utilizando a Rede Mundial de Computadores (internet). Essa ferramenta de pesquisa possibilitou acessar algumas bases de dados referentes à produção governamental fílmica das áreas da saúde e educação, bem como consultar possíveis títulos de filmes comerciais sobre sexualidades em periódicos nacionais, *blogs* e *web sites*.

A pesquisa junto aos órgãos governamentais se restringiu a uma consulta em acervos videográficos que podem ser encontrados junto aos *web sites* do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério da Saúde (MS). A escolha por pesquisar materiais fílmicos oriundos do MEC se justifica devido ao nosso objetivo principal: como nossa meta é pensar em possibilidades didáticas para a utilização de materiais audiovisuais, e visto que a sexualidade é tema presente em documentos normativos da Educação Brasileira, é coerente que nossa pesquisa tenha sido direcionada,

primeiramente, para a esfera educacional. Nesse sentido, foi possível analisar as movimentações do MEC no que se refere à produção e divulgação de material audiovisual fílmico sobre o tema para subsidiar o trabalho docente.

Nosso direcionamento para o MS se deve pelo conhecimento de que um dos materiais governamentais que visa estabelecer o diálogo escolar com a homossexualidade foi produzido por esse ministério em parceria com algumas ONGs (Organizações Não-Governamentais), tratando-se do filme *“Pra que time ele joga?”*. Como já discutido, esse material, ao trazer como título uma expressão popular que visa questionar o pertencimento identitário sexual de determinado sujeito, se constitui em uma produção interessante que poderia ser incluída no planejamento escolar visando problematizar as construções sociais de identidades e preconceitos referentes às vivências afetivas de sexualidades não heterocentradas. Haja visto que o MS também possui como tradição a produção de material educativo, inclusive fílmico, para divulgar conhecimentos sobre diversos temas da sexualidade humana como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, saúde reprodutiva, HIV/Aids, métodos contraceptivos, dentre outros, pudemos verificar se, para o tema das diferenças sexuais, outros materiais, além do citado, poderiam ser encontrados em seu acervo.

Visando restringir a busca, elaboramos um recorte temporal para analisar a produção audiovisual fílmica elaborada por esses dois órgãos federais entre os anos de 1998 e 2008. Esse período de dez anos nos possibilitou verificar quais produções didáticas audiovisuais foram confeccionadas após tentativas governamentais de inserção da temática da sexualidade e “diversidade sexual” nas escolas, como o documento sobre Orientação Sexual dos PCNs (BRASIL, 1998) e a implementação do projeto Brasil sem Homofobia (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE A DISCRIMINAÇÃO, 2004).

Para o levantamento dos filmes comerciais elaboramos uma listagem contendo títulos de filmes sobre diferenças sexuais e, posteriormente, entramos em contato com algumas videolocadoras da cidade de Presidente Prudente – SP com a intenção de consultar seus acervos videográficos para tomar nota de quais títulos poderiam ser encontrados nesses estabelecimentos. A especificação de como a lista foi elaborada, bem como a descrição dos passos que nos levaram às videolocadoras, serão explicitadas no item 4.2.2 da presente Dissertação intitulado “Os filmes comerciais sobre as diferenças sexuais”.

4.2 Luz, Câmera, Ação: sobre os resultados obtidos

4.2.1 Os vídeos governamentais sobre diferenças sexuais

Durante nossa pesquisa junto ao site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e através da utilização de um espaço em sua página da *web* para realizar buscas sobre conteúdos do *site*, percebemos que esse órgão federal não disponibiliza nenhum espaço para catalogação e divulgação de uma possível produção audiovisual sobre a temática da sexualidade. Contudo, é possível encontrar em suas páginas um interessante *link* que nos direciona para um ambiente virtual, assinado pelo Governo Federal, denominado “Domínio Público”.

O Domínio Público, de acordo com as próprias definições desse ambiente virtual, se configura como uma “Biblioteca Virtual Desenvolvida com Softwares Livres” (DOMÍNIO PÚBLICO, 2008). Ao “navegar” por suas páginas encontramos um espaço destinado a pesquisas sobre os conteúdos nele existente. Nesse espaço é pedido que o “visitante” selecione o tipo de material que deseja consultar. A consulta pode ser realizada dentre 4 categorias: 1. Imagem; 2. Som; 3. Texto; ou 4. Vídeo.

De acordo com nossas intenções de pesquisa, realizamos uma busca de materiais na categoria denominada “Vídeo”. Como resultado, o site nos disponibilizou uma série de materiais do projeto “TV Escola” categorizados por áreas temáticas de interesse. Assim, ao consultar todas as categorias temáticas fornecidas, selecionamos 5 vídeos que poderiam subsidiar o trabalho pedagógico em educação sexual, sendo que um desses materiais encontra-se dividido em três partes.

Dos vídeos selecionados, dois (2) se referem a temas específicos sobre sexualidade, tratando-se dos vídeos “*Violência Sexual*” e “*Juventude e sexualidade*”, este último dividido em três partes. Os outros materiais selecionados não fazem referência específica a temática, mas poderiam ser utilizados para problematizar alguns de seus “encaminhamentos”. Tratam-se dos vídeos “*Mulheres – visão do esporte*”, que poderia ser utilizado para debates acerca das relações de gênero; “*Viva a Diferença*”, para reflexões sobre inclusão e cidadania; e “*Violência que Rola*”, que poderia ser utilizado para iniciar um debate escolar acerca da violência e como ela atinge sujeitos LGBTTT em sua vertente homofóbica. Sobre os anos de produção desses materiais, nenhuma referência foi encontrada. Dessa maneira, apresentamos ao leitor/a os cinco (5) materiais encontrados. Os resultados de nossa pesquisa podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro1: Resultados da pesquisa por vídeos no site “Domínio Público”⁴⁴

Categoria de pesquisa	Área temática	Título
TV Escola	Ética	Violência Sexual (Direitos Humanos)
TV Escola	Salto para o futuro	Juventude e Sexualidade (Ensino Médio: entre jovens e estudantes) partes: 1, 2 e 3
TV Escola	Educação Física	Mulheres (Visões do Esporte)
TV Escola	Escola/Educação	Viva a Diferença
TV Escola	Ética	Violência que Rola (Direitos Humanos)

A partir dos resultados apresentados percebe-se que os órgãos governamentais da área da educação consultados parecem não estar atentos para a necessidade de produção de materiais audiovisuais que possam subsidiar a inclusão de debates sobre diferentes aspectos da vida relacional humana, nas escolas. Quando analisamos essa produção em relação à área da sexualidade, embora alguns documentos governamentais legislem em favor da inserção dessa temática no currículo escolar, políticas públicas voltadas para a elaboração de materiais que pudessem auxiliar profissionais da área da educação a construir conhecimentos e metodologias interventivas para a área da educação sexual, seriam de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, apesar das poucas referências encontradas, os vídeos “*Juventude e Sexualidade (Ensino Médio: entre jovens e estudantes)*” e “*Mulheres (visão do esporte)*” poderiam ser incluídos em ações pedagógicas comprometidas em problematizar as categorias “gênero” e “sexualidade” como construtoras de diversas desigualdades sociais, e contribuir para a análise crítica de como esses marcadores atuam para a legitimação de uma ordem social que justifica a inferioridade do gênero feminino, ou a “anormalidade” das identidades LGBTTT, em favor da manutenção de uma matriz cultural heterossexista e discriminatória.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> Acesso em: 07. Outubro. 2008.

Como não encontramos nenhuma referência a materiais audiovisuais fílmicos no site do MEC, mas somente na página do Domínio Público, entramos em contato via e-mail tanto com o Ministério da Educação (MEC) quanto com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nosso contato intencionou tomar conhecimento se, realmente, esses órgãos não disponibilizavam nenhum material didático audiovisual para que educadores e educadoras, que fazem parte de sua rede de profissionais, pudessem planejar uma intervenção pedagógica na área da educação sexual contando com o auxílio de imagens e sons. Curiosamente, mesmo ao explicitar os objetivos de nossa pesquisa para os respectivos serviços de ouvidoria, e estabelecendo sua intrínseca relação com a Educação, nenhuma resposta foi emitida.

Nossas buscas sobre materiais governamentais junto ao Ministério da Saúde (MS) nos direcionou ao *web site* da Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008). A Biblioteca Virtual constitui-se em uma base de dados que nos permite realizar pesquisas utilizando descritores ou palavras-chave, que devem ser digitadas em um espaço reservado à pesquisa. Os resultados das buscas são disponibilizados em três categorias de interesse:

1. Coleção de publicações
2. Coleção de vídeos
3. Portal de textos completos

Essas três categorias de organização do conteúdo do *site* são denominadas de “Literatura técnico-científica em saúde”.

Com isso, nos focamos em observar os resultados obtidos na pesquisa para a categoria “Coleção de vídeos”. Para a realização da busca foram utilizados alguns descritores que nos permitiram elaborar uma lista dos vídeos que fazem menção à sexualidade e as diferenças sexuais. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: Sexualidade; Educação Sexual; Orientação Sexual; Preconceito Sexual; Homofobia; Sexo; Diversidade Sexual; Diferenças Sexuais; Transgêneros/Transgeneridades; Transexuais/Transexualidade; Travestis/Travestilidade; Intersexuais/Intersexualidade; Hermafroditas; Homossexualidade; Bissexualidade; Heterossexualidade. A escolha dos descritores foi realizada com base em termos evidenciados na leitura sobre a literatura consultada durante a fase bibliográfica da pesquisa ora apresentada.

Com os resultados da pesquisa elaboramos uma listagem com os títulos dos vídeos encontrados e seus respectivos anos de produção. Dentre os vídeos pesquisados em cada descritor, alguns foram repetidos devido a sua catalogação por mais de uma palavra chave.

Objetivando complementar nosso trabalho, também entramos em contato com o MS via e-mail, o que nos permitiria tomar nota de títulos que, por motivos diversos ou devido à atualização da base de dados consultada, não estivessem disponíveis no momento da pesquisa. Contudo, a exemplo do MEC, não obtivemos resposta.

Os vídeos filmicos encontrados no acervo da Biblioteca Virtual em Saúde estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 2: Resultados da pesquisa por vídeos no site “Biblioteca Virtual” do Ministério da Saúde⁴⁵

DESCRIPTOR	QUANTIDADE	TÍTULOS/ ANO DE PRODUÇÃO
Sexualidade	6	Sexo: informações que ajudam. Sexo: uma questão de qualidade de vida. 2000 Ficar por dentro! [s. d.] ⁴⁶ Pare, pense, use: métodos contraceptivos. 1990 Minha vida de João. 2003 Adolescentes discutem sexualidade com a sua turma: gravidez e anticoncepção na adolescência. 2005 Aparelho urinário, crescimento fetal retardado, sexualidade na adolescência, endometriose. 1996
Educação Sexual	6	Sexo: informações que ajudam. Sexo: uma questão de qualidade de vida. 2000

⁴⁵ Disponível em: <http://bvsm2.saude.gov.br/metaiah/search.php> Acesso em: 06. Outubro. 2008.

⁴⁶ Sem data.

		Gravidez na adolescência: quando a menina troca as bonecas pelo bebê. 1998 Reprodução humana: sistemas que garantem a renovação da vida. 1998 Reprodução humana. 1984? Projeto amor à vida: educando pela paz. 2001 Repertório: prevenir é a solução. [s. d.]
Sexo	4	Métodos anticoncepcionais: sexo não precisa ser sinônimo de gravidez. 1998 Sexo: informações que ajudam. Sexo: uma questão de qualidade de vida. 2000 Gravidez na adolescência: quando a menina troca as bonecas pelo bebê. 1998 Adolescência: aprendendo a fazer sexo seguro. 1998
Homossexualidade	2	Para que time ele joga? 2002 Ritos e ditos de jovens gays. 2002
Preconceito Sexual	1	Ritos e ditos de jovens gays. 2002
Diversidade Sexual	0	
Diferenças Sexuais	0	
Transexuais/ Transexualidade	0	

Bissexualidade	0	
Travestis/ Travestilidade	0	
Transgêneros/ Transgeneridades	0	
Intersexuais/ Intersexualidade	0	
Hermafroditas	0	
Heterossexualidade	0	

Tratando-se de um órgão governamental ligado à área de saúde pública, é notável que a maior parte do material encontrado faça referência ao caráter biológico da sexualidade. Nesse sentido, temas como gravidez na adolescência, prevenção de doenças ou descrição dos aparelhos reprodutores são recorrentes. Os vídeos “*Sexo informações que ajudam. Sexo: uma questão de qualidade de vida*” (2000); “*Ficar por dentro*” ([s.d.]); “*Adolescentes discutem sexualidade com a sua turma: gravidez e anticoncepção na adolescência*” (2005); “*Gravidez na adolescência: quando a menina troca as bonecas pelo bebê*” (1998); “*Reprodução humana: sistemas que garantem a renovação da vida*” (1998); “*Repertório: prevenir é a solução*” ([s.d.]); “*Métodos anticoncepcionais: sexo não precisa ser sinônimo de gravidez*” (1998); e “*Adolescência: aprendendo a fazer sexo seguro*” (1998), são exemplos dessas produções. Para o vídeo “*Projeto amor à vida: educando pela paz*” (2001), informações sobre seu conteúdo não foram encontradas.

Entretanto, em comparação com o escasso material que pode ser encontrado nos órgãos da área da Educação, o MS se mostra produtivo na elaboração de materiais educativos audiovisual, inclusive demonstrando uma tímida atitude na elaboração de materiais que podem ser utilizados para problematizar as diferenças sexuais nas escolas. Dos vídeos encontrados na Biblioteca Virtual do MS, um (1) propõe discussões sobre as questões de gênero: “*Minha vida de João*” (2003); e dois (2) fazem menção especificamente às diferenças sexuais, inclusive explicitamente em seus títulos: “*Pra que time ele joga?*”, produzido em 2002, e o filme “*Ritos e ditos de jovens gays*”, também do mesmo ano. Como o filme “*Pra que time ele joga?*” já foi apresentado ao

leitor/a no terceiro capítulo do presente trabalho, descreveremos a sinopse do segundo material sobre diferenças sexuais encontrado junto ao *site* do MS.

“*Ritos e ditos de jovens gays*” nos oferece uma tela viva que desvenda a vivência do jovem homossexual em tempos de Aids, demonstrando seus sofrimentos, alegrias, angústias e sonhos. O vídeo é construído sobre as palavras dos próprios jovens que contam suas experiências, suas vidas e a coragem com que enfrentam uma sociedade injusta e opressiva⁴⁷. Embora seja um material encontrado no site do MS, o vídeo foi elaborado por Vagner de Almeida, da ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids.

Mesmo ao estabelecer um recorte temporal para realizar nossa pesquisa, a saber, entre os anos de 1998 e 2008, encontramos alguns materiais que datam de épocas anteriores. Como o resultado da pesquisa se mostrou incipiente, acreditamos ser benéfico visibilizar esses materiais em nossos resultados. Assim, os filmes “*Reprodução humana*”, de 1984; “*Pense, pense: use métodos contraceptivos*” de 1990, e “*Aparelho urinário, crescimento fetal retardado, sexualidade na adolescência, endometriose*”, de 1996, também podem ser encontrados na base consultada. O material produzido anterior ao ano de 2002 se mostrou diretamente relacionado com o conhecimento biológico-científico sobre a sexualidade humana.

Embora nossa pesquisa tenha caráter quantitativo no sentido de quantificar a produção audiovisual fílmica produzida, faz-se necessário, em pesquisas futuras, realizar uma análise detalhada do conteúdo desses materiais visando problematizar os discursos construtores dos saberes e verdades sobre a sexualidade, que são divulgados a partir dessa tipologia de iniciativa “didática”.

Ao visitarmos o site da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo também encontramos alguns materiais audiovisuais sobre sexualidade catalogados em um pequeno acervo videográfico. Entretanto, no que se refere a vídeos sobre diferenças sexuais, nenhum material foi encontrado.

Nesse acervo os vídeos que podem ser encontrados se apresentam categorizados em descritores fornecidos pelo próprio *site*. Dessa maneira, as pesquisas não possibilitam com que o visitante digite suas próprias palavras-chave. Ao acessar os descritores que fazem referência a temática da sexualidade humana, o *site* nos

⁴⁷ Baseado na sinopse do vídeo. Disponível em: <http://www.abiaids.org.br/cedoc/publicacoes/artigos.aspx?lang=pt&mid=6&smid=2&siid=10&fg=V%C3%ADdeos> Acesso em: 25. Fevereiro. 2010.

direcionou a uma relação de materiais audiovisuais que poderiam ser consultados. Os descritores relacionados à sexualidade disponibilizados pelo *site* foram: aborto; adolescência; anticoncepcionais; corpo humano; doenças sexualmente transmissíveis; gravidez; parto; reprodução; saúde da mulher; sexualidade; síndrome da imunodeficiência adquirida; técnicas de diagnóstico obstétrico e ginecológico.

Ao efetuarmos uma busca em todos os descritores fornecidos, nenhum material sobre diferenças sexuais foi encontrado, nem mesmo relacionados aos cuidados da saúde sexual da população LGBTTT. Segundo suas sinopses, todos os vídeos demonstraram uma preocupação relacionadas a aspectos biológicos do tema (fato inclusive evidenciado a partir de seus títulos, e dos descritores em que estavam catalogados). O fato de essa secretaria se encontrar diretamente ligada à divulgação de conhecimentos preventivos, fisiológicos e informativos sobre a sexualidade e seus cuidados, pode ser o motivo da ausência de materiais que possibilitem reconhecer as identidades LGBTTT como possibilidades existenciais.

Quadro 3: Resultados da pesquisa por vídeos no *site* da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo⁴⁸

TÍTULO	ANO DE PRODUÇÃO
A doença venérea ataca	[s.d.] ⁴⁹
A gravidez na adolescência	[s.d.]
A incrível máquina humana	1989
Aborto	1985
Aids	[s.d.]
Aids e a mulher	[s.d.]
Aids: a melhor defesa é a informação	[s.d.]
Aids: é bom estar informado	[s.d.]
Aids: normas de biossegurança para profissionais de saúde	[s.d.]
Aids: o código pirata	[s.d.]
Aids: um alerta à vida	[s.d.]

⁴⁸ Disponível em: http://portal.saude.sp.gov.br/content/acoes_videos_saude.mmp Acesso em: 07. Outubro. 2008.

⁴⁹ Sem data.

Amor viva a vida (Aids)	[s.d.]
Até debaixo d'água	[s.d.]
Atualização em terapia anti-retroviral	1997
Continuar vivendo (Aids)	[s.d.]
Diafragma: uma escolha possível	[s.d.]
Diferenças – Parcerias discordantes ⁵⁰	1997
Doenças sexualmente transmissíveis	[s.d.]
Doenças sexualmente transmissíveis (ELETROPAULO)	[s.d.]
Doenças sexualmente transmissíveis (NUTES/UFRJ)	[s.d.]
E agora Aurora?	1998
É ou não é?	2001
Exame ginecológico	1978
Introdução a série mulher	1985
Jornada de 9 meses	[s.d.]
Mancha de baton (Aids)	1995
Menina moça (Adolescente)	[s.d.]
Menopausa	[s.d.]
Nascimento em foco	2002
O amor e a vida nos tempos da Aids	[s.d.]
O direito de viver o aborto	[s.d.]
O seguro morreu de velho (Aids)	1992
Patologias ginecológicas	[s.d.]
Planejamento familiar (FRESBRASGO)	[s.d.]
Planejamento familiar (NUTES/UFRJ)	1985
Por quê não (Aborto)	[s.d.]
Pré-natal	1985
Prevenção DST/Aids – Casa da Aids	[s.d.]
Prevenção e controle da Aids e outras infecções virais na prática odontológica	[s.d.]

⁵⁰ Referente a relacionamentos afetivos/sexuais onde apenas um dos sujeitos é soropositivo para o vírus HIV.

Quem tem peito pra isso?	[s.d.]
Quero me proteger	1998
Questão de vida: debate sobre aborto	[s.d.]
Reprodução humana	[s.d.]
Reprodução humana: sistemas que garantem a renovação da vida	1999
Rubéola relação médico-paciente (gravidez)	1976
Sexualidade da mulher	1985
Todos os dias são seus (Aids)	1991
Trabalhando com gestantes	[s.d.]
Um filme sem sentido (Aids)	1988
Vídeo da gravidez	[s.d.]
Viva a vida (Aids)	[s.d.]

Dos cinquenta e um (51) vídeos encontrados no site da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, trinta e três (33) não disponibiliza identificação sobre seus anos de produção. A maior parte dos materiais encontrados também se refere ao caráter biológico do tema, onde a prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids constitui a maioria de seus enredos. Dos materiais encontrados atinentes ao recorte temporal da pesquisa, apenas 5 foram confeccionados entre 1998 e 2008, tratando-se dos vídeos: “*E agora Aurora?*” (1998); “*Quero me proteger*” (1998); “*Reprodução humana: sistemas que garantem a renovação da vida*” (1999); “*É ou não é?*” (2001); e “*Nascimento em foco*” (2002).

Embora materiais audiovisuais sobre sexualidades possam ser encontrados nas esferas governamentais, os resultados de nossa pesquisa evidenciaram a precariedade de pensamentos políticos educacionais voltados para a construção de materiais de apoio pedagógico, para uso docente, no que se refere a problematização de aspectos culturais relacionados à construção e estigmatização de determinadas identidades sexuais.

Dos poucos materiais produzidos entre os anos de 1998 e 2008 que poderiam ser incluídos em ações pedagógicas de uma educação sexual problematizadora em relação à construção identitária LGBTTT, encontramos os vídeos “*Pra que time ele joga?*” (2002), “*Ritos e ditos de jovens gays*” (2002) e “*Minha vida de João*” (2003), assinados

em parceria com o Ministério da Saúde. Em contra partida, o Ministério da Educação e Cultura, mesmo reconhecido como um órgão específico da área da Educação se mostrou precário no que se refere à produção de materiais audiovisuais didáticos para subsidiar o trabalho docente.

Será que a não produção fílmica governamental, ou até mesmo impressa, sobre as diferenças sexuais e de gêneros também não poderia ser considerada como um efeito da homofobia? Quais os interesses em não elaborar e/ou divulgar materiais que possam demonstrar que a sexualidade não deve ser encarada como um “problema” nem ao menos ter sua configuração modelada, única e exclusivamente, pela heterossexualidade? Por que os discursos educativos sobre a sexualidade se encontram atrelados predominantemente ao discurso biológico sobre o tema?

A construção de nossa sociedade também é inscrita em uma ordem de gênero e sexualidade que tendem a doutrinar comportamentos ou evidenciar o quanto o “desvio de uma norma” é algo “antinatural”. Os discursos que pregam a heterossexualidade como padrão de vida não somente estigmatizam sujeitos LGBTTT, mas também as mulheres e homens e/ou mulheres heterossexuais que não se “enquadram” ou não querem se enquadrar nos padrões estabelecidos como “corretos”. Como a legitimidade da heterossexualidade é chancelada pelo estado, não é novidade que o discurso sobre as diferenças encontre dificuldades para adentrar ao espaço escolar. Também poderíamos analisar que a perspectiva que aborda a sexualidade na escola através do viés da prevenção se configura em mais uma norma que tende a legitimar condutas e comportamentos reconhecidos como heterossexuais. Afinal, quais os espaços dos discursos preventivos destinados a visibilizar os cuidados relativos à saúde sexual e prevenção de doenças para a população LGBTTT? Podemos mesmo falar em educação para cidadania se nem todos os sujeitos sociais podem ser considerados como cidadãos uma vez que suas vivências, prazeres, culturas, modos de vida e existência não são reconhecidos como possíveis? Por que as culturas LGBTTT despertam tanta insegurança para a heterossexualidade?

Essas são questões que não procuram chegar a uma resposta, mas sim, suscitar reflexões. É somente a partir de perguntas que podemos evidenciar as intencionalidades dos discursos culturais que procuram construir posições sociais específicas para que os sujeitos as ocupem em prol do desenvolvimento de uma sociedade que é constantemente policiada e controlada pelo poder estatal. Qual a dificuldade em reconhecer que a sexualidade e os desejos não deveriam estar atrelados a políticas

estatais ou, até mesmo, educacionais? Quem disse que o estado, ou a escola, devem legislar sobre a sexualidade e os afetos? Com que intencionalidade esse exercício de poder é acionado? Enfim, pesquisas e reflexões que se debrucem sobre essas questões podem se tornar produtivas no que se refere a problematizar porque os espaços sociais trazem como pressuposta a noção de heterossexualidade e qual o envolvimento do estado nessa definição.

Mesmo ao contar com uma produção fílmica governamental incipiente para ser utilizada como suporte pedagógico para a educação sexual que defendemos alguns filmes comerciais, a exemplo do filme “*Desejo Proibido*” já citado no presente trabalho, poderiam suprir essa “falta” e serem utilizados como recurso de apoio ao trabalho de professores e professoras. Nesse sentido, nossa pesquisa se estendeu a um levantamento de títulos que poderiam ser visibilizados para tal objetivo. No tópico que segue essa Dissertação, exporemos os materiais encontrados.

4.2.2 Os filmes comerciais sobre as diferenças sexuais

Para o levantamento dos filmes comerciais, buscamos informações oriundas de artigos científicos, *web sites* e *blogs* relacionados às diferenças sexuais, e contato com colecionadores de filmes sobre a temática. Essa nova pesquisa visou à elaboração de um “*check list*”, uma lista de vídeos contendo títulos que trazem como temática principal em seus enredos, histórias específicas sobre as vivências das sexualidades não heterossexuais. O enredo dos filmes foi o critério utilizado para a escolha dos títulos. Assim, somente enredos que traziam como tema central experiências ou vivências relacionadas às sexualidades LGBTTT, foram levados em consideração para a construção do *check list*. Os enredos foram analisados de acordo com as sinopses dos filmes fornecidas pelas fontes consultadas. A lista elaborada contou com um total de 510 títulos. Essa lista foi então entregue as videolocadoras da cidade de Presidente Prudente – SP, que aceitaram participar da pesquisa.

A opção por levantar os títulos de vídeos comerciais somente em Presidente Prudente - SP se justifica numa tentativa de facilitar o acesso e a utilização futura desses materiais por educadores e educadoras comprometidos com a educação sexual nesse município.

Durante a etapa da pesquisa de campo, e visando quantificar o número de estabelecimentos comerciais que prestassem serviços de locação de material

audiovisual, entramos em contato com a prefeitura municipal da cidade com a finalidade de conseguir uma listagem com os nomes e endereços das videolocadoras legalmente cadastradas no município. Sendo assim, fomos instruídos a elaborar um ofício explicitando os objetivos da pesquisa e formalizar nosso pedido junto à prefeitura a fim de conseguir tal documento para darmos sequência ao nosso trabalho. O ofício elaborado foi então encaminhado à seção de protocolo da prefeitura municipal de Presidente Prudente – SP e posteriormente despachado à seção competente.

A listagem fornecida pela prefeitura nos apresentou a 30 estabelecimentos comerciais que prestavam serviços de locação e/ou venda de materiais audiovisuais. A lista continha os nomes e endereços dos comércios, contudo os telefones não foram disponibilizados. Ao visitar esses endereços, percebemos que uma boa parte das locadoras de vídeo já não mais existia, talvez devido ao impacto gerado pela pirataria. Dos 30 estabelecimentos comerciais cadastradas, apenas cinco (5) puderam ser encontrados, sendo que destes quatro (4) se mostraram interessados em participar da pesquisa. Vale ressaltar que dentre os estabelecimentos cadastrados, muitos deles não se constituíam em videolocadoras, mas sim em fornecedores de materiais para elas.

Para cada uma das quatro (4) videolocadoras foi entregue um *check list* contendo os 510 títulos de filmes comerciais que tratam da temática das diferenças. Juntamente com as listas, um termo de esclarecimento contendo o título da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos e uma breve explicação para auxiliar seu preenchimento; e um termo de autorização para que os responsáveis por cada estabelecimento pudessem demonstrar ciência de sua participação, também foram disponibilizados.

A lista foi elaborada contendo a especificação dos títulos dos filmes que pesquisamos, sendo que na frente de cada título enunciado encontravam-se dois espaços: “SIM” e “NÃO”. Para os vídeos que pudesse ser encontrados nos acervos consultados, era pedido que o/a participante fizesse uma marcação no espaço “SIM”. Sendo o contrário, para os vídeos não existentes em seus acervos, era pedido que fosse realizada uma marcação no espaço especificado com a palavra “NÃO”. Também deixamos claro para os/as participantes que, caso tivessem conhecimento de outros materiais que abordassem a temática especificada, e que não estivessem citados em nossa lista, eles/elas poderiam acrescentá-los ao final do documento.

Após o período de um mês, voltamos a entrar em contato com as locadoras para reavermos o *check list* e observamos quais dos títulos nele enunciado poderiam ser encontrados nos acervos desses estabelecimentos. Os dados gerados a partir dessa fase

da pesquisa encontram-se descritos no quadro a seguir. Nele, as videolocadoras participantes estão classificadas como L – A (Locadora A), L – B (Locadora B), L – C (Locadora C) e L – D (Locadora D).

Quadro 4: Resultados da pesquisa por vídeos nas videolocadoras do município de Presidente Prudente - SP

L – A 42 VÍDEOS	L – B 26 VÍDEOS	L – C 19 VÍDEOS	L – D 7 VÍDEOS
A cor púrpura	2: 37	A cor púrpura	A espaçonave das loucas
A gaiola das loucas	A cor púrpura	A gaiola das loucas	As Branquelas
A lei do desejo	Gaiola das loucas	A garota dos meus sonhos (Gray matters)	Cazuza – o tempo não para
Amnésia: The James Brighton Enigma	A garota dos meus sonhos (Gray matters)	As branquelas	E se eu fosse você?
Antes do anoitecer	Amnésia: The James Brighton Enigma	Café da manhã em plutão (Breakfast on Pluto)	E se eu fosse você 2?
As Branquelas			O segredo de BorkeBack Mountain
Assunto de meninas (Lost and delirious)	Beleza roubada (Aids)	Cazuza – o tempo não para	
Beijando Jéssica Stein	C.R.A.Z.Y.	E seu eu fosse você?	Vovózona 2
Beleza roubada (Aids)	Cazuza – o tempo não para	E se eu fosse você 2?	
	Doubt		
Cazuza – o tempo não para	E se eu fosse você?	Imagine eu e você	
		Kinsey: vamos falar	

Desejo proibido	E se eu fosse você 2?	de sexo	
E se eu fosse você?		Madame Satã	
E se eu fosse você 2?	Galera do mal (Saved)	Milk – a voz da igualdade	
Eclipse de uma paixão (Total eclipse)	Garotos de programa	O cruzeiro das loucas	
Galera do mal (Saved)	Irmãos	O segredo de BrokeBack Mountain	
Imagine eu e você	Last days (Últimos dias)	Tudo sobre minha mãe	
Lei do desejo (La lley del deseo)	Madame Satã	Um amor quase perfeito (Le fate ignoranti)	
Longe do paraíso	Meu amor de verão (My Summer of Love)	Um cântico de amor	
Má educação	Milk – a voz da igualdade	Vovózona	
Madame Satã	O cruzeiro das loucas	Vovózona 2	
Meninos não choram (Boys don't cry)	O segredo de BrokeBack Mountain		
Meu amor de verão (My Summer of Love)	Para Wong Foo, obrigada por tudo – Julie Newman		

O cruzeiro das loucas	Saindo do armário (Get real)		
O fantasma			
O padre	Tudo sobre minha mãe		
O segredo de BrokeBack Mountain	Um dia de cão (Dog Day afternoon)		
Para Wong Foo, obrigada por tudo – Julie Newman	Vovózona Vovózona 2		
Philadélphia			
Preciso dizer que te amo			
Priscila – a rainha do deserto			
Será que ele é?			
Sobrou pra você			
Taboo			
Tiresia			
Todas as cores do amor (Gold fish			

memory)			
Traídos pelo desejo			
Transamérica			
Tudo sobre minha mãe			
Um amor quase perfeito (Le fate ignoranti)			
Um dia de cão (Dog Day afternoon)			
Vovózona			
Vovózona 2			

Devido as limitações governamentais referentes à produção audiovisual educativa para subsidiar debates e intervenções sobre educação sexual nas escolas, os filmes comerciais listados no quadro 4 poderiam ser pensados como ferramentas de apoio para inserir discussões acerca das diferenças sexuais no currículo escolar. Embora alguns desses filmes representem as sexualidades LGBTTT de forma cômica, muitas vezes estigmatizada e pautados em pressupostos que as negativizam, seus conteúdos poderiam, inclusive, servir como base para problematizações sobre como (e com quais objetivos) alguns discursos culturais pretendem justificar a naturalidade da heterossexualidade como única manifestação legítima de sexualidade, ao mesmo tempo em que relegam gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros ao universo das “anomalias” sociais.

Dos filmes encontrados nas videolocadoras do município de Presidente Prudente – SP, vinte e um (21) poderiam ser utilizados para reflexões sobre homossexualidades; nove (9) para discussões sobre transgeneridades (Travestis, Transexuais, *Drag Queens*)⁵¹; seis (6) para problematizações sobre relações de gêneros; e quatorze (14) para propor reflexões sobre práticas e/ou comportamentos considerados como (homo)“sexuais”. Entretanto, vale ressaltar que a utilização desses recursos não deve se fazer alheia aos conhecimentos produzidos por trabalhos acadêmicos e sociais que fundamentam as discussões sobre a construção cultural das sexualidades e dos gêneros a partir de estudos científicos das áreas da Antropologia, Ciências Sociais, Educação, Filosofia e Psicologia Social. No quadro abaixo apresentamos os filmes divididos de acordo com nossa categorização.

Quadro 5: Filmes categorizados por área temática de discussão

Homossexualidades (21)	Sexualidades e suas configurações⁵² (14)	Transgêneros (9)	Relações de gênero (6)
A espaçonave das loucas	2: 37	Café da manhã em plutão (Breakfast on Pluto)	As Branquelas
A gaiola das loucas	A cor púrpura	C.R.A.Z.Y.	E se eu fosse você?
A garota dos meus sonhos (Gray matters)	A lei do desejo (La ley del deseo)	Má educação	E se eu fosse você 2?
Amnésia: The James Brighton Enigma	Beijando Jéssica Stein	Para Wong Foo, obrigada por tudo – Julie Newman	Longe do paraíso
Antes do anoitecer	Beleza roubada (Aids)	Priscila – a rainha do deserto	Vovózona
Assunto de meninas (Lost and delirious)	Cazuza – o tempo não para	Tiresia	Vovózona 2
Desejo proibido	Dúvida (Doubt)	Transamérica	

⁵¹ Esse agrupamento foi realizado em uma tentativa de categorizar os vídeos encontrados, não desconsiderando que Travestis e Transexuais constituem grupos identitários distintos.

⁵² Filmes que tratam da temática da bissexualidade, comportamentos sexuais, ou que desvinculem determinada prática “sexual” como “denunciadora” de uma possível identidade LGBTTTT, foram acrescidos nessa categoria.

Eclipse de uma paixão (Total eclipse)	Galera do mal (Saved)	Tudo sobre minha mãe	
Garotos de programa	Kinsey: vamos falar de sexo	Um dia de cão (Dog Day afternoon)	
Imagine eu e você	Last days (Últimos dias)		
Irmãos	Sobrou pra você		
Madame Satã	Taboo		
Meninos não choram (Boys don't cry)	Todas as cores do amor (Gold fish memory)		
Meu amor de verão (My Summer of Love)	Um amor quase perfeito (Le fate ignoranti)		
Milk – a voz da igualdade			
O cruzeiro das loucas			
O fantasma			
O padre			
O segredo de BrokeBack Mountain			
Philadelphia			
Será que ele é?			

Os filmes comerciais apresentados no quadro 5, mesmo não elaborados com a finalidade específica de subsidiarem trabalhos educativos formais, poderiam ser visibilizados como recurso ao trabalho docente. Entretanto, como já relatado, a utilização de materiais audiovisuais na escola deve ser realizada de uma maneira planejada e intencional, não alocando esses recursos a partir de uma mera exibição, sem que discussões e debates de seus conteúdos sejam retomados em aulas. Outra indicação necessária é a atenção que deve ser disponibilizada para a classificação etária do material em questão. Ao buscar os filmes em videolocadoras, é interessante consultar sua classificação de censura, sendo que, antes da intervenção, os educadores/as devem assistir o material na íntegra para poderem planejar suas intervenções de uma maneira programada e articulada com os conteúdos a serem transmitidos.

Nossa proposta é que, antes de iniciar um debate ancorado em pressupostos científicos que buscam compreender a sexualidade e as diferenças sexuais a partir de sua dimensão cultural, educadoras e educadores exibam os materiais audiovisuais, na íntegra ou apenas a partir do recorte de cena que será trabalhado, e deixem com que os estudantes construam suas interpretações sobre o assistido sem uma intervenção prévia

do/a educador/a. Posteriormente, como nos propõe o método compreensivo de Joan Ferrés e o trabalho da professora Rosa Maria Bueno Fischer, o/a responsável pela intervenção deve introduzir problematizações (questões) acerca do material exibido para que os estudantes possam realizar um distanciamento de suas impressões iniciais. Após a problematização de questões referentes às diferenças sexuais, também seria interessante que o/a educador/a se lançasse em desconstruir, historicamente, as representações culturais das identidades LGBTTT desvendando as intenções sociais em pregar a heterossexualidade como única forma legítima de vivência da sexualidade.

Acreditamos que um trabalho nessa escala possa contribuir para a reconstrução do conhecimento sobre as sexualidades divulgado por discursos culturais favoráveis a manutenção de uma sociedade tradicionalista, discriminatória e preconceituosa. Ao desvendar os mecanismos culturais que tentam construir a noção de “anormalidade” em relação a práticas ou sexualidades LGBTTT, o processo educativo tornar-se-ia produtivo também no que se refere a desconstruir o preconceito como uma categoria natural e inerente ao comportamento humano. Essa ação educativa poderia contribuir para demonstrar o quando as normatizações sociais em torno das sexualidades constroem a representação de que configurações que transgridem ao modelo heterossexista não devem ser consideradas como naturais ou normais em nossa sociedade. Assim, poderíamos contribuir para o reconhecimento de que nossas crenças, valores e representações sobre o certo ou errado, normal ou anormal no exercício das afetividades, sentimentos, prazeres e fantasias são constantemente determinadas pelo contexto em que estamos inseridos, o que não permite, no entanto, que divulguemos como naturais as relações e comportamentos construídos durante a história da humanidade.

Considerações finais

A sexualidade é tema corrente no cotidiano escolar. Mesmo quando não inserida formalmente em seus currículos, ela nos contempla com sua presença nas relações construídas entre os/as estudantes, nas transgressões geradas por aquelas/es que não se adequam ao modelo proposto, e/ou nas discriminações e violências direcionadas a suas diferenças.

Durante o decorrer do século XX, a educação sexual faz suas primeiras aparições no que se refere a sua inclusão formal nas instituições escolares brasileiras.

Contudo, pautada em pressupostos exclusivamente biológicos, seus conteúdos não contemplaram a complexidade desse debate (ABAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004; FIGUEIRÓ, 1996, GOLDBERG, 1988). Nesse sentido, essa inserção contribuiu para a construção e divulgação de uma sexualidade destinada a fins reprodutivos e que deveria ter seus “segredos” desvendados somente depois do casamento.

Ao considerar a sexualidade somente a partir de sua possibilidade reprodutiva, como então reconhecer uma sexualidade infantil? Como explicar o fato de que, em diferentes sociedades, o considerado como “sexual” não pode ser generalizado? Quais os motivos sociais que nos levam a negar o prazer e as fantasias que a sexualidade nos convida a experimentar?

Durante o desenvolvimento da história ocidental, várias abordagens voltadas à educação sexual foram promulgadas com o objetivo de atender a princípios diversificados. Desde abordagens baseadas no ideário religioso-cristão, passando por perspectivas médico-higienistas, terapêuticas e “científicas”, seus conhecimentos não só pretenderam informar, como também construíram sujeitos específicos para fazer uso de seus corpos, gêneros e sexualidades a partir dos pressupostos políticos que estruturavam essas propostas (FIGUEIRÓ, 1996; FURLANI, 2008; RIBEIRO, 1994).

Contudo, devido às constantes transformações sociais e históricas que acometem as sociedades contemporâneas, a sexualidade passa a se manifestar publicamente e, com isso, são criadas muitas das bases que permitem desestabilizá-la como um aspecto restrito a vida biológica dos sujeitos. Sua preterida heterossexualidade é questionada e se desconstrói sobre os discursos que se propõem a sustentá-la. Lésbicas, gays, transexuais, travestis e transgêneros, mais do que se apresentarem como sujeitos que reivindicam reconhecimento social e jurídico, desestabilizam as “certezas” e “verdades” construídas historicamente em torno do exercício, vivência e relações a qual o modelo tradicional de sexualidade nos direcionou.

A partir desse contexto não se pode negar a existência de uma dinâmica sexual que desarticula suas “raízes” da biologia e da reprodução. Sua problematização, principalmente nos espaços escolares, deve possibilitar que seu caráter político e de relações sociais sejam trabalhados. Refletir sobre a multiplicidade das identidades de gêneros e sexuais; sobre os novos arranjos familiares; analisar os mecanismos de poder que a utilizam para justificar diversas formas de violência e invisibilidade; reconhecer sua manifestação na infância; e pluralizar as possibilidades para suas representações são

fatores cruciais para que, de fato, possamos falar em Democracia, Direitos Humanos e/ou Direitos Sexuais.

Ao partir de uma articulação entre diferenças sexuais e currículo, tentamos contribuir para o debate em torno da educação sexual nas escolas brasileiras. Acreditamos que a problematização da sexualidade, e o reconhecimento de sujeitos LGBTTT, possa se constituir em um “fator desencadeante” de discussões e debates para que os membros da comunidade escolar duvidem dos conhecimentos que carregam sobre suas próprias sexualidades e possibilitem com que a escola se transforme em um ambiente no qual a criatividade, a possibilidade de construção de novos conhecimentos, a inclusão e a formação social e humana possam fazer parte de sua estrutura.

Visando refletir sobre possibilidades teórico-metodológicas para inserir o trabalho sobre sexualidades nas escolas, apresentamos uma educação sexual pautada em pressupostos da teoria *queer*. Essa abordagem e roupagem epistemológica para se pensar em ações educativas, nos convida à dúvida e ao questionamento como possibilidades para a desconstrução de conhecimentos que, historicamente, foram institucionalizados e legitimados como verdades incontestáveis. Embora nossas escolas ainda se encontrem vinculadas a uma tradição neoliberal, que concebe a educação como uma formação técnica para o mercado de trabalho (LIMA, 2007), onde as “certezas” estruturam suas intervenções, aproximar de seus currículos concepções ou teorizações que proponham a dúvida e o questionamento, parece-nos algo promissor para a aclamada “melhoria da qualidade de ensino” e “educação para a cidadania”.

A abordagem *queer*, ao presumir que as diferenças sexuais, de gênero, étnico-raciais, de classe social, religiosas, dentre outras são construídas com base em diferentes discursos culturais, desmonta a representação de que esses marcadores seriam naturais, dados com o nascimento. O que se pretende com isso não é negar a existência de corpos biologicamente múltiplos, mas atentar para os conhecimentos que visibilizam uma de suas formas como padrão, remetendo outras possibilidades para o âmbito do “raro”, “exótico” ou, em muitos casos, “anormal”.

As diferenças devem ser compreendidas como produções sociais que se sustentam sobre a lógica de determinados discursos (FURLANI, 2005; SILVA, 2000, 2002). Ao modificarmos nosso ponto de vista, algumas “diferenças” passariam a ser consideradas como “normalidades”, fato que denuncia o caráter arbitrário com que as identidades sexuais LGBTTT são marcadas pela heteronormatividade.

Dentre os recursos pedagógicos que poderiam ser utilizados para inserirem esses conhecimentos na escola, sugerimos que materiais audiovisuais, tanto os confeccionados por iniciativa governamental quanto comercial, poderiam ser reconhecidos como dispositivos de apoio ao trabalho docente em diversas disciplinas curriculares. Em referência à educação sexual, esses materiais atuariam como facilitadores e desencadeadores de reflexões e problematizações acerca das diferenças sexuais e de gêneros, dos discursos construtores dessas diferenças, e dos processos sociais de estigmatização e discriminação com que as identidades sexuais, que fogem a compreensão heterossexual, são marcadas (JUNQUEIRA, 2007, 2009; LOURO, 2004; TEIXEIRA-FILHO, 2005). A problematização dessas e outras questões sobre sexualidades na escola podem contribuir para o desencadeamento de reflexões que demonstrem o quanto as práticas discursivas que envolvem a sexualidade possuem intencionalidades políticas que visam fabricar determinados sujeitos (e não outros).

Assim, por intermédio de um exercício desconstrutivo, demonstramos as potencialidades do trabalho com as (e através das) imagens para a área da Educação Sexual. Por intermédio da metodologia desconstrutiva proposta por Jacques Derrida, e ao utilizar como recurso didático para esse fim o filme governamental “*Pra que time ele joga?*” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002), nos lançamos em tentativas de desestabilização dos conhecimentos e representações cotidianas que remetem sujeitos LGBTTT a processos diversos de estigmatização e desigualdades sociais, jurídicas e escolares, bem como problematizar a heterossexualidade como uma identidade natural e pressuposta para todos os sujeitos.

Embora nosso trabalho possa ser considerado como um dispositivo teórico-metodológico que poderia ser utilizado para informar e subsidiar o trabalho docente nas escolas, várias questões investigativas ainda são suscitadas no que se refere a debates e pesquisas sobre educação sexual nas escolas. Será que pesquisas comprometidas em fornecer subsídios para professores e professoras serão realmente incorporadas nas práticas cotidianas escolares? Como a equipe gestora da escola se articula para promover projetos que visem o reconhecimento dos sujeitos em suas diferenças, e contribuam para a construção de um ambiente democrático onde todas as formas identitárias possam ser incluídas? Mesmo ao reconhecer a heterossexualidade como uma compulsão cultural, quais os saberes e discursos que sustentam as possibilidades de construção de resistências contra essa norma no cotidiano escolar? Enfim, qual a representação atual de educadores e educadoras sobre a sexualidade e sua

multiplicidade de configurações e como essas representações se articulam com seus planejamentos e suas práticas?

Reconhecer a multiplicidade da constituição de nossas sociedades, e duvidar dos discursos culturais que constroem “verdades” sobre determinados objetos ou pessoas, é uma tarefa, embora árdua, produtiva. É somente a partir dos questionamentos que poderemos construir novos conhecimentos. Para isso, poderíamos nos pautar em teorizações contemporâneas articuladas com nossas experiências empíricas. Afinal, Jean Piaget ou Sigmund Freud conseguem realizar uma leitura complexa e dinâmica de nossas sociedades, crianças e juventudes, atuais?

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALTAMNN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2001, p. 575-583.

_____. **Rompendo fronteiras de gênero: Maria (e) homens na Educação Física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

AMAZONAS, M. C. L. A; BRAGA, M. G. R. Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. **Ágora**, v. IX, n. 2, 2006, p. 177-191 Rio de Janeiro. Jul. dez.

ATHANÁZIO, N. S. C; CERNY, M. V. O curso de formação para educadoras/es sexuais – uma proposta de educação continuada. In: FURLANI, J. (Org.). **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças**. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008, p. 8-17.

BATISTELA, L. B., AZEVEDO, L. A. de, RODRIGUES, M. M. I. Filmes como recurso didático: sinopses. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007, p. 87 – 93.

BERNARDI, M. **A deseducação sexual**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1985.

BESSA, K. Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estético-políticas na constituição da subjetividade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, 2007, p. 257-283, jan./jun.

BORRILO, D. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BOZON, M. **Sociologia da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BRAGA, D. S. **A sexualidade no currículo da Escola fundamental – Travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola**

municipal em Belo Horizonte. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. **Cadernos Secad 4: Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/ MEC, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República: Brasília, 1988, art. 226.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. **Saúde e Prevenção nas Escolas:** guia para a formação de profissionais da saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Orientação Sexual.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF, 1998.

_____. **Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo.** Disponível em: http://portal.saude.sp.gov.br/content/acoes_videos_saude.mmp Acesso em: 07. Out. 2008.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 83-111.

BUGLIONE, S. **Casamento Gay.** In: Athos GLS. Postado em 14/ 03/ 2007. Disponível em: http://www.athosgls.com.br/comportamento_visualiza.php?contcod=19313 Acesso em: 24. Fev. 2010.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan:** sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. 2ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

_____. **J. Problemas do Gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, S. V. N.; FALKEMBACH, G. A. M. **YOU TUBE:** uma opção para uso do vídeo na EAD. In: Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias, 9, 2007, Porto Alegre.

Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 1 – 10. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/IXCicloPrograma.html> Acesso em: 14. Jun. 2009.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s)** – a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 1999.

CARRARA, S., RAMOS, S., SIMÕES, J. A., FACCHINI, R. **Política, Direitos, Violência e Homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006, p. 40 – 42.

CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa, 2007.

_____. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa, 2006.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. **Família**. Parte 3, Seção 2, Capítulo 2, Artigo 4, Parágrafo 2202, [s. d.]. Disponível em: <http://catecismo-az.tripod.com/conteudo/a-z/f/familia.html> Acesso em: 26. Jan. 2010.

CITELLI, A. O. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. Coordenador Adilson Citelli. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17 – 38.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

COSTA, J. F. **A inocência e o vício** – estudos sobre o homoerotismo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, R. P. **OS Onze Sexos**: as múltiplas faces da sexualidade humana. 3ª ed. São Paulo: Gente, 1994.

DALLACOSTA, A.; SOUZA, D. D.; TAROUÇO, L. M. R.; FRANCO, S. R. K. O vídeo digital e a Educação. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 15, 2004, Manaus. **Anais...** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2004. p. 438-447. Disponível em: <http://sbie2004.ufam.edu.br/> Acesso em: 14. Jun. 2009.

DINIS, N. F. Educação, cinema e alteridade. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 26, 2005b, p. 67-79.

_____. (Org.). Dossiê: Mídia e educação: a produção de novos sujeitos e novas pedagogias. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 26, 2005a. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/250> Acesso em: 20. Ago. 2009.

DINIS, N. F.; LIMA, F. M. Pra que time ele joga? a produção da identidade homossexual em um vídeo educativo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 49-59, 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/> Acesso em: 20. Ago. 2009.

DOMÍNIO PÚBLICO. **Biblioteca digital desenvolvida com Softwares livres**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> Acesso em: 07. Out. 2008.

DOVER, J. K. **A homossexualidade na Grécia antiga**. Tradução: Luís Sérgio Krausz. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

ELIAS, V. A. **Para além do que se vê: das transexualidades às singularidades na busca pela alteração corporal**. 2007. 298 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

EUA. **Desejo Proibido** (If The Walls Could Talk 2). Direção: Jane Anderson, Martha Coolidge, Anne Heche. Produção: Mary Kane. EUA: HBO/ Team Todd, 2000. 1 DVD (96 min.) DVD, son., color.

FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

_____. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

FIDALGO, J. **Brasil é campeão mundial de crimes contra homossexuais**. Folha On Line. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/comportamento/ult561u37.shtml> Acesso em 21. Mai. 2008.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: UEL, 1996.

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

_____. O Professor como Educador Sexual: interligando formação e atuação profissional. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e Educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p.115 – 151.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, 2002, p. 151-162.

_____. **Televisão & educação**: fruir e pensar a TV. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, C. Homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco. **Estudos Feministas**, 16, (3), 2008, p. 769-783, set/dez.

FOUCAULT, M. **A mulher/ os rapazes da história da sexualidade**. Extraído da História da Sexualidade v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Da amizade como modo de vida. Entrevista de Michel Foucault a R. Ceccaty. J. Danet e J. Le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied. Tradução de Wanderson flor do Nascimento. **Gai Pied**, n. 25, 1981, p. 38-39.

_____. **Historia da sexualidade**: a vontade de saber. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. O Verdadeiro Sexo. Prefácio do livro Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita. In: PANIZZA, O. **Herculine Barbin**: o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p. 1-9.

FOUQUÉ, C. **Homossexualismo**: o amor que não ousa dizer seu nome... . 2ª ed. Tradução Carvalho Macedo. Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia: Civilização Brasileira, 1958.

FRANCO, N. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

FRY, P.; MACRAE, E. **O que é homossexualidade?** São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

FURLANI, J. Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V.; SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007a, p. 46-58.

_____. (Org.). **Educação Sexual na Escola**: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008, p. 8-17.

_____. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. Mitos e Tabus Sexuais – Representação e Desconstrução no contexto da Educação Sexual. In: RIBEIRO, P. R. M; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual**: propostas para reflexão. Araraquara: FCL – UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 173-195.

_____. **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 132 – 158.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação sexual**: uma proposta, um desafio. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GREEN, J. N. **Além do Carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: UNESP, 2000.

GROSSI, M. P. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. **Cadernos Pagú**, (21), 2003, p. 261-280.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinatos de homossexuais no Brasil**: 2005. Disponível em www.ggb.br Acesso em 28. Mai. 2008.

_____. **Violação dos Direitos Humanos dos gays, lésbicas, travestis e transexuais no Brasil**: 2004. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/direitos.html> Acesso em: 6. Abr. 2010.

GUIMARÃES, L. G. **Corpo e Diversidade**: estudo sobre Orientação Sexual na escola. 2005. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

GWERCMAN, S. **Sim**: As três letras acima dividem o Brasil. E impedem que 6 milhões de gays tenham acesso aos mesmos direitos que o restante da população. Se todos somos iguais perante a lei, está certo alguns brasileiros terem mais benefícios que outros? Super Interessante, edição 202, julho de 2004. disponível em: http://super.abril.com.br/superarquivo/2004/conteudo_337755.shtml Acesso em: 24. Fev. 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 119 - 134.

JONES, D. M. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 111-126.

JUNQUEIRA, R. D. Escola e Homofobia. **Pátio**: revista pedagógica, ano XIII, n. 50, 2009, p. 28-31, mai/jul.

_____. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V.; SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007, p. 59-69.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 104 – 131.

LAQUEUR, T. **A invenção do sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LIMA, F. M. **O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar**: um estudo no curso de Licenciatura em Educação Física. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

LIMA, M. R. C. **Paulo Freire e a Administração Escolar**: a busca de um sentido. Brasília: Líber Livro, 2007.

LOURO, G. L. Cinema e sexualidade. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 81-98, 2008a.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

MAGALDI, S. A TV como objeto de estudo na Educação: idéias e práticas. In: FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 111-143.

MARTINI, E. D. **Dispositivo Pedagógico & Dispositivo da Sexualidade**: uma delicada relação. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Site oficial**. Disponível em: Acesso em: 07. Out. 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Biblioteca Virtual em Saúde**. Disponível em: <http://bvsm2.saude.gov.br/metaiah/search.php> Acesso em: 06. Out. 2008.

_____. **Pra que time ele joga?** Direção: Markus Ribeiro. Produção: 3 laranjeiras. Brasil: Ministério da Saúde, 2002. 1vídeo cassete (23'19" min.) VHS, son., color.

MISKOLCI, R.; SIMÕES, J. A. Apresentação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, 2007, p. 9-18, jan./jun.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A., SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005, p. 13-26.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, 1995, p. 27-35, jan./abr.

MOREIRA, M. F. S. Preconceito, sexualidade e práticas educativas. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 145-160.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9 – 40, 2000.

NUNES. C. A. **Desvendando a sexualidade**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

PAIVA, C. Imagens do homoerotismo masculino no cinema: um estudo de gênero, comunicação e sociedade. **Bagoas**, v.1, n. 1, 2007, p. 231 – 248, jul./ dez.

PEREIRA, M. E; ROHDEN, F; BRANDT, M. E; ARAÚJO, L; OHANA, G; BARRETO, A; KACOWICZ, A. (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília/Rio de Janeiro:SPM/CEPESC, 2007.

PFROMM NETTO, S. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2001.

PICAZIO, C. **Sexo secreto**: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998.

RAMOS, S. Violência e homossexualidade no Brasil: as Políticas Públicas e o Movimento Homossexual. In: GROSSI, M. P; BECKER, S; LOSSO, J. C. M; PORTO, R. M; MULLER, R. C. F. (Org.). **Movimentos Sociais, Educação e Sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 31-44.

RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: FURG, 2008.

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: FURG, 2008, p. 118-124.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

_____. (Org.). **Sexualidade e Educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RIBEIRO, A. I. M.; PRADO, V. M. Olhares transviados em cena: a iniciativa governamental fílmica no debate sobre as sexualidades junto ao espaço escolar. In: COLE – Congresso de Leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

RIOS, R. R. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre o preconceito e discriminação. In: LOPES, J. R. L; VENTURA, M; LEIVAS, P. G. C; LOREA, P. A; RIOS, R. R; BUGLIONE, S. (Org.). **Em Defesa dos Direitos Sexuais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado: 2007, p. 111-139.

ROSA, M. V. **Educação Física e Homossexualidade**: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos/UFSC. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SAFFIOTI, E. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, C.; BRUNS M. A. T.. **A Educação Sexual pede espaço**: novos horizontes para a práxis pedagógica. São Paulo: Ômega, 2000.

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil para a análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.

SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Vídeos em saúde**. Disponível em: http://portal.saude.sp.gov.br/content/acoes_videos_saude.mmp Acesso em: 07. Outubro. 2008.

SILVA, S. T. A. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O rei Leão. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. Coordenador Adilson Citelli. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004a, p. 81 – 108.

_____. Desenho animado e educação. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. Coordenador Adilson Citelli. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004b, p. 109 – 1131.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, M. C. C. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 11-23.

STOLTZ, T. Mídia, cognição e educação. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 26, p. 147-156, 2005.

SWAIN, T. N. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V.; SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo**,

gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007, p. 9-17.

TEIXEIRA-FILHO, F. S. **Do Estigma à Exclusão:** história de corpos (des)acreditados. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2005.

_____. Homossexualidade: (um) presente na família. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Homossexualidade e Educação Sexual:** construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007, p. 111 - 119.

THE WHITE HOUSE. **Family day 2009.** Disponível em: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Presidential-Proclamation-Family-Day-2009/ Acesso em: 27. Jan. 2010.

VAINFAS, R. **Casamento, amor e prazer no Ocidente cristão.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. Homoerotismo feminino e o Santo Ofício. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997, p. 115-140.

VALLE, L. R. L. D. Reiventando a Tv e o vídeo na escola: uma experiência com a TV Escola e os professores da rede estadual de ensino do Paraná. **Athena – Revista Científica de Educação.** Curitiba, v. 1, n. 1, 2003, p. 9-11, jun./set. Disponível em: <http://www.faculdadeexpoente.edu.br/pub/index.pub.php?s=conteudo&contid=9&subcontid=38> Acesso em: 14. Jun. 2009.

VARGAS, E. P.; SIQUEIRA, V. H. F. Sexualidade e corpo: o olhar do sujeito através das imagens em vídeo. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 15, supl. 2, 1999, p. 69-83.

WEEKS, J. Corpo e sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, v. 2, 2001, p. 460-482.

WORLD FAMILY ORGANIZATION. **Family.** Disponível: <http://www.worldfamilyorganization.org/about-vision.html> Acesso em: 26. Jan. 2010.