

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

FELIPE RODRIGO CALDAS

**O QUE PODE *SEX EDUCATION* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ARTE**

Brasília
2025

FELIPE RODRIGO CALDAS

O QUE PODE *SEX EDUCATION* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade de Brasília, na Área de Concentração em Arte, Imagem e Cultura, Linha de Pesquisa de Educação em Artes Visuais (EAV), como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Artes Visuais.
Orientador: Prof. Dr. Cayo Honorato

Brasília
2025

Espaço reservado para ficha catalográfica

A large, empty rectangular box with a black border, centered on the page. It is intended for a catalog card or a similar document.

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. CAYO HONORATO (PPGAV - UnB)
Orientador/Presidente

PROFA. DRA. CARINA FLEXOR
(PPGAV - UnB) Examinador Titular Interno

PROF. DR. LUTIERE DALLA VALLE
(PPGE - UFSM) Examinador Titular Externo à
Instituição

PROFA. DRA MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI
(PPGE/FaE/UFPel) Examinador Titular Externo à
Instituição

PROFA. DRA. THERESE HOFMANN
(PPGAV - UnB) Examinador Suplente

FELIPE RODRIGO CALDAS

**O QUE PODE *SEX EDUCATION* NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ARTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade de Brasília, na Área de Concentração em Arte, Imagem e Cultura, Linha de Pesquisa de Educação em Artes Visuais (EAV), como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Cayo Honorato



Figura 1 - Cartaz da série - Criadora
Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings,
Produtora Eleven Film, 2019

*Em homenagem a todos aqueles que viveram seus
piores momentos nos bancos escolares!*

*"Para minha esposa Priscila, companheira de todas as horas,
e para Bernardo, meu 'bacuri', minha cria cheirosa,
com muito amor e gratidão!"*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por seu amor por mim;

À minha companheira, Priscila França, por me apoiar e incentivar em todos os momentos, mesmo nos dias mais difíceis. Por acolher os meus anseios e as minhas perturbações identitárias, que surgiram ao longo deste processo. Obrigado pela paciência, pelos conselhos, pelos silêncios respeitosos quando eu precisei de espaço, e por nunca deixar que eu me sinta sozinho. Você foi, e é minha maior base e minha inspiração diária;

Ao meu filho, meu bacuri, minha fonte *in loco* de pesquisa. Obrigado pelos abraços apertados, pelos mundos construídos no Minecraft e por me lembrar, todos os dias, que a vida é cheia de criatividade e possibilidades;

Ao meu pai, Valdeci Caldas, que, em momentos difíceis da nossa vida, me abraçou e pediu que eu não desistisse. Mesmo diante de tantas dificuldades para estudar, ele acreditou que eu conseguiria. Obrigado por dizer que as minhas limitações não iriam me parar e por me levar até a Unicentro para efetivar a matrícula no curso de Arte, mesmo preferindo que eu escolhesse veterinária ou agronomia;

À minha mãe, por me manter continuamente em suas orações, por me incentivar a levar a vida com mais leveza e pelos abraços quentinhos. Sua

sabedoria ultrapassa qualquer livro, e suas lições de vida não estão escritas em palavras, mas em gestos de amor e dedicação; Ao atencioso Prof. Dr. Cayo Honorato, meu orientador. Obrigado pelo direcionamento, pela sua disponibilidade e valiosa orientação. Sou grato por cada etapa que você conduziu, por sua paciência e por acreditar nesta pesquisa, mesmo quando eu duvidei de mim;



Figura 2 - Frame da série (Temporada 1, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019

Agradeço à minha diretora, Daniella Cristine Santos, pela imensa compreensão e por acreditar que professores da Educação Básica podem produzir pesquisa. Obrigado por todo o apoio e incentivo durante esta caminhada;

À professora Dra. Carina Flexor, por sua valiosa participação nas bancas de qualificação e defesa, por seu direcionamento atento e pelos preciosos apontamentos. Ao professor Lutiere Dalla Valle, por indicar caminhos importantes para a pesquisa e por sua presença nas bancas de defesa e qualificação;

À professora Dra. Maristani Polidori Zamperetti e à professora Dra. Thérèse Hofmann, por aceitarem o convite para a banca de defesa, pela generosidade de tempo e pelo comprometimento em contribuir para elevar a qualidade desta pesquisa;

Aos professores do programa, cujos ensinamentos e contribuições enriqueceram significativamente minha formação;

Ao meu querido amigo Leandro Alves Garcia, pelas *meets*, pelas ligações e pelas mensagens trocadas. Obrigado pelas palavras de incentivo, pelos apontamentos sempre honestos e pela amizade sincera que se construiu ao longo desse processo;

Ao meu pai, Valdeci Caldas, que, em momentos difíceis da nossa vida, me abraçou e pediu que eu não desistisse. Mesmo diante de tantas dificuldades para estudar, ele acreditou que eu conseguiria. Obrigado por dizer que as minhas limitações não iriam me parar e por me levar até a Unicentro para efetivar a matrícula no curso de Arte, mesmo preferindo que eu escolhesse veterinária ou agronomia;

À minha mãe, por me manter continuamente em suas orações, por me incentivar a levar a vida com mais leveza e pelos abraços quentinhos. Sua sabedoria ultrapassa qualquer livro, e suas lições de vida não estão escritas em palavras, mas em gestos de amor e dedicação;

Aos meus irmãos, Laise, Bruno, Aquila e Sahra, lembrem-se: eu fui o primeiro da família a fazer faculdade, mas não serei o último. Nós podemos. Esta conquista é, também, de vocês;

E, claro, aos meus amigos e amigas: Denise, Pierri, Yohana, Sandra, Léo, Murilo e Jaque. Sou imensamente grato por ter vocês ao meu lado. Pelo companheirismo e apoio constante ao longo desta caminhada, tornando-a mais leve, alegre e cheia de significados;

"Ver - como parte da vida (de um aprendizado) cotidiana - e dar sentido ao que vemos é uma prática que se aprende de muitas maneiras, a partir de muitas fontes.

Ao naturalizar certas ideias e valores, nossa história/trajetória cultural vai configurando, gradativamente, nosso modo de ver o mundo, ou seja, predispondo-nos a vê-lo de determinadas maneiras.

Mas o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos.

Por essa razão, ver é - deve ser - um processo ativo e criativo."

(Irene Tourinho e Raimundo Martins, 2011)

RESUMO

Esta tese investiga o que professores/as de Arte podem aprender com/a partir da série *Sex Education*, sob a perspectiva das pedagogias culturais, enfatizando seu potencial como dispositivo para provocar reflexões críticas sobre dinâmicas escolares e práticas pedagógicas. A pesquisa se insere em um contexto educacional marcado pelo silenciamento de questões relacionadas à identidade de gênero e à diversidade sexual nos currículos e políticas educacionais, com ênfase no estado do Paraná, onde essas temáticas são frequentemente marginalizadas e invisibilizadas. Nesse cenário, a escolha da série se justifica por sua abordagem de temáticas que dialogam diretamente com as dinâmicas de exclusão, poder e silenciamento vivenciadas cotidianamente nos espaços escolares. De caráter qualitativo, a pesquisa contou com a realização de grupos focais envolvendo professores/as de Arte. Nesses encontros, foram utilizados disparadores que fomentaram debates articulando as experiências profissionais dos participantes com as problemáticas apresentadas pela série. Como metodologia, foi adotado o método PROVOQUE, que possibilitou exercícios de análise visual crítica e inventiva, incentivando os/as participantes a problematizarem, pensarem criticamente e questionarem interpretações suscitadas pelas imagens. Esses exercícios buscaram desnaturalizar o olhar e deslocar estereótipos de gênero e sexualidade retratados e produzidos pelas narrativas da série. O principal objetivo da pesquisa é identificar os aprendizados construídos na/a partir das imagens e narrativas presentes na série e compreender como essas representações podem sensibilizar educadores/as para refletirem sobre as diversas formas de violência presentes no ambiente escolar, especialmente aquelas relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Além disso a pesquisa visa destacar estratégias pedagógicas que integrem essas reflexões às práticas docentes, promovendo um ensino mais inclusivo e transformador.

Palavras-chave: Pedagogias Culturais; Formação Docente; Violência escolar; Gênero e sexualidades; *Sex Education*.

ABSTRACT

This thesis investigates what Art teachers can learn from/through the series *Sex Education*, from the perspective of cultural pedagogies, emphasizing its potential as a device to provoke critical reflections on school dynamics and pedagogical practices. The research is situated within an educational context marked by the silencing of issues related to gender identity and sexual diversity in curricula and educational policies, with a particular focus on the state of Paraná, where these topics are often marginalized and rendered invisible. In this scenario, the choice of the series is justified by its approach to themes that directly dialogue with the dynamics of exclusion, power, and silencing experienced daily in school settings. The qualitative investigation involved focus groups with Art teachers. During these sessions, prompts were used to foster debates that connected the participants' professional experiences with the issues presented by the series. As part of the methodology, the PROVOQUE method was employed, allowing the application of exercises in critical and inventive visual analysis, enabling participants to problematize, critically think, and question interpretations provoked by/in the images. These exercises aimed to denaturalize the gaze and challenge stereotypes of gender and sexuality depicted and produced in/by the series' narratives. The main objective of the research is to identify the learnings constructed from/through the images and narratives in the series and to understand how these representations can sensitize educators to reflect on the various forms of violence present in school environments, especially those related to gender and sexuality. Additionally, the research seeks to highlight pedagogical strategies that integrate these reflections into teaching practices, promoting more inclusive and transformative education.

Keywords: Cultural Pedagogies; Teacher Education; School violence; Gender and sexualities; Sex Education.

RESUMEN

Esta tesis investiga lo que los/as profesores/as de Arte pueden aprender con/a partir de la serie *Sex Education*, desde la perspectiva de las pedagogías culturales, enfatizando su potencial como dispositivo para provocar reflexiones críticas sobre las dinámicas escolares y las prácticas pedagógicas. La investigación se sitúa en un contexto educativo marcado por el silenciamiento de cuestiones relacionadas con la identidad de género y la diversidad sexual en los currículos y políticas educativas, con un enfoque especial en el estado de Paraná, donde estas temáticas suelen ser marginadas e invisibilizadas. En este escenario, la elección de la serie se justifica por su enfoque en temas que dialogan directamente con las dinámicas de exclusión, poder y silenciamiento vividas cotidianamente en los espacios escolares. La investigación, de carácter cualitativo, incluyó la realización de grupos focales con profesores/as de Arte. En estos encuentros, se utilizaron disparadores para fomentar debates que articularan las experiencias profesionales de los/as participantes con las problemáticas presentadas en la serie. Como parte de la metodología, se empleó el método PROVOQUE, que permitió la aplicación de ejercicios de análisis visual crítico e inventivo, posibilitando que los/as participantes problematizaran, reflexionaran críticamente y cuestionaran interpretaciones provocadas por/en las imágenes. Estos ejercicios buscaron desnaturalizar la mirada y cuestionar los estereotipos de género y sexualidad representados y producidos en/por las narrativas de la serie. El principal objetivo de la investigación es identificar los aprendizajes construidos en/a partir de las imágenes y narrativas presentes en la serie, y comprender cómo estas representaciones pueden sensibilizar a los/as educadores/as para reflexionar sobre las diversas formas de violencia presentes en el entorno escolar, especialmente aquellas relacionadas con las cuestiones de género y sexualidad. Además, la investigación busca destacar estrategias pedagógicas que integren estas reflexiones en las prácticas docentes, promoviendo una enseñanza más inclusiva y transformadora.

Palabras clave: Pedagogías Culturales; Formación Docente; Violencia escolar; Género y Sexualidades; *Sex Education*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz da série - Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019.....	4
Figura 2 - Frame da série (Temporada 1, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon.....	7
Figura 3 - Composição do autor. Personagens da série <i>Sex Education</i> , Colagem Digital, 2025.....	20
Figura 4 - Fotografia do Autor - Formatura do 4º Ano, Escola Municipal Maria José Kukul dos Anjos. 1997.....	23
Figura 5 - Eu. Fotografia. 2020.....	24
Figura 6 - Criança. Fotografia. 1994.....	27
Figura 7 Formatura 8ª Série A. Fotografia. 2001.....	28
Figura 8 - Print de Tela Inicial Netflix. 2025.....	40
Figura 9 - Otis e Eric chegam a escola. Frame. <i>Sex Education</i> (Temporada 1, Ep. 1) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021.....	53
Figura 10 - Wiccano e Hulkling - personagens do HQ "Vingadores - A Cruzada das Crianças". Fonte: Reprodução. EL PAÍS, 2019.....	74
Figura 11 - Cartaz Roda Bicha - Fonte - www1.folha.uol.com.br , 2021.....	76
Figura 12 - Trecho do Livro "O Avesso da Pele" - Fonte - www1.folha.uol.com.br 2021.....	78
Figura 13 - Trecho do Livro "O Avesso da Pele" - Fonte https://revistaoeste.com/ 2024.....	78

Figura 14 - Travesti da lambada e deusa das águas (acrílica, óleo e Spray sobre tela), 2013. - Fonte: QUEERMUSEU,2017.....	80
Figura 15 - Layout da página https://professor.escoladigital.pr.gov.br/genero_diversidade_sexual	117
Figura 16 - Otis Milburn, 2023. Fotografia. Fonte: https://f5.folha.uol.com.br/	149
Figura 17 - Maeve, 2023. Fotografia. Fonte: https://f5.folha.uol.com.br	150
Figura 18 - Otis convida Eric Effiong para jogar Smash Bros. Frame. <i>Sex Education</i> (Temporada 1, Ep. 5) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019.	152
Figura 19 - Hope. Montagem com Frame. <i>Sex Education</i> (Temporada 1, Ep. 5) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019.	154
Figura 20 - Postura corporal de Adam frente a figura de Eric e Maeve. Frame. <i>Sex Education</i> (Temporada 1, Ep. 4) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019.	157
Figura 21 - Eric e Adam. Frame. Colagem do autor. 2025	159
Figura 22 - Maeve. Frame.	160
Figura 23 - Adam. Frame. Colagem do autor. 2025	160
Figura 24 - Eric. Frame. Colagem do Autor. 2025	163
Figura 25 - Eric. Frame. Colagem do Autor. 2025	165
Figura 26 - Eric. Frame. Colagem do Autor. 2025	166

Figura 27 - O corpo de Eric está projetado na direção contrária a Adam. *Frame. Sex Education* (Temporada 4, Ep. 4) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2023 168

Figura 28 - Eric. *Frame*. Colagem do Autor. 2025 171

Figura 29 - Eric e Otis. *Frame*. Colagem do Autor. 2025 174

Figura 30 - Maeve relata à Otis as mentiras contadas sobre ela. *Frame. Sex Education* (Temporada 1, Ep. 5) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019 176

Figura 31 - Maeve de Moletom. *Frame*. Colagem do Autor. 2025 178

Figura 32 - Maeve e seu material. *Frame*. Colagem do Autor. 2025 180

Figura 33 - Maeve vestida para a formatura. *Frame*. Colagem do Autor. 2025 181

Figura 34 - Maeve e o Uniforme Novo. *Frame*. Colagem do autor. 2025 182

Figura 35 - Maeve e Otis. *Frame*. Colagem do Autor. 2025 183

Figura 36 - Cal observa a destruição do banheiro desativado. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 1) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 184

Figura 37 - Hope observa a destruição do banheiro desativado. Enquadramento sugere superioridade. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 1) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 185

Figura 38 - Armários são pintados de cinza. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 186

Figura 39 - Uma linha amarela. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 186

Figura 40 - Aimee, Maeve, Lily e Ola caminham, uma linha amarela divide o corredor. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 186

Figura 41 - Ordem - *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 186

Figura 42 - Hope e Jackson conversam sobre as mudanças na escola. *Print. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 187

Figura 43 - Cal é abordado por Hope ao andar de skate no corredor. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 188

Figura 44 - Figura 45 - Qual a finalidade da linha? *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 189

Figura 45 - Hope Discrusa. *Frame*. Colagem do Autor. 2025 192

Figura 46 - Hope Dança. *Frame*. Colagem do Autor. 2025 194

Figura 47 - Vivienne, vigilância, controle e aliados. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 3) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 198

Figura 48 - Hope recebe Lili, Ola, Maeve e Cal, sua postura expansiva fala. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 3) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021 199

Figura 49 - Hope recebe Lili, Ola, Maeve e Cal, sua postura expansiva fala. Print. *Sex Education* (Temporada 3, Ep. 3) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings..... 200

Figura 50 - Binder. *Frame*. *Sex Education* (Temporada 3, Ep. 3) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021..... 201

Figura 51 - Estilo Cal. *Frame*. Colagem do Autor. 2025..... 203

Figura 52 - Cal Uniformizado. *Frame*. Colagem do autor. 2025..... 206

Figura 53 - Rahim. *Frame*. Colagem do Autor. 2025..... 209

Figura 54 - Jackson Marchetti Canta. *Frame*. Colagem do Autor. 2025..... 210

Figura 55 - O famoso trio. *Frame*. Colagem do Autor. 2025..... 215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise do Material disponibilizado aos professores - 1^a Série
do EM - 3º Trimestre 69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas em relação a Identidade de Gênero dos/as respondentes dos formulários	131
Gráfico 2 - Respostas em relação a Sexualidade dos/as respondentes dos formulários	132
Gráfico 3 - Primeira Pergunta da Segunda Parte do Questionário.....	134
Gráfico 4 - Segunda Pergunta da Segunda Parte do Questionário	135
Gráfico 5 - Terceira Pergunta da Segunda Parte do Questionário.....	135
Gráfico 6 - Quarta Pergunta da Segunda Parte do Questionário.....	136
Gráfico 7 - Quinta Pergunta da Segunda Parte do Questionário.....	136
Gráfico 8 - Sexta Pergunta da Segunda Parte do Questionário.....	137
Gráfico 9 - Sétima Pergunta da Segunda Parte do Questionário.....	137

Lista de Abreviaturas

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise Documental
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBN	Central Brasileira de Notícias
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CCM	Colégios Cívicos Militares
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério
da Saúde	
CP	Conselho Pleno
CREP	Curriculo da Rede Estadual Paranaense
DEDUC	Diretoria de Educação
DCE	Diretriz Curricular Estadual
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Ensino Médio
FILO	Festival Internacional de Teatro de Londrina
GS	Gestão Escolar
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IES	Instituições de Ensino Superior
FUNDEPAR	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
JORESP (JORESP)	Jornada Regional de Educação Sexual do Paraná
MEC	Ministério da Educação
MMA	<i>Mixed Martial Arts</i>
MB	Movimento Brasil Livre
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+	Complementação ao PCN para Ensino Fundamental e Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNG	Portable Network Graphics
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RCEMP	Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná
RCO+Aulas	Registro de Classe On Line
RCO	Registro de Classe Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECNS/MS	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Ministério da Saúde
SMED/POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEPPIR/PR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SAA	Setor de Articulação Acadêmica
SIGO	Sistema Integrado de Gestão e Ouvidoria
SPM/PR	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
STF	Supremo Tribunal Federal
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UTPR	Universidade Estadual do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: A JORNADA PESSOAL NA CONSTRUÇÃO DA TESE.....	21
INTRODUÇÃO	33
CAPÍTULO 1 - OUTROS MODOS DE APRENDER: PEDAGOGIAS CULTURAIS E VISUALIDADES COTIDIANAS FORA DO CURRÍCULO OFICIAL	54
1.1 UM PONTO DE PARTIDA: AS PEDAGOGIAS CULTURAIS	55
1.2 NARRATIVAS VISUAIS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	60
1.3 IMAGENS EXCLUIDAS: QUANDO VISUALIDADES SÃO SILENCIADAS	65
1.4 QUESTÕES DE CURRÍCULO, QUESTÕES POLÍTICAS	83
1.5 VISUALIDADES, CONTRAVISUALIDADES, AÇÕES DE RESISTÊNCIA	92
CAPÍTULO 2 - AVANÇOS E OMISSÕES: O LUGAR DO GÊNERO NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS	99
2.1 CARTOGRAFIAS DO SILENCIAMENTO: GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO	100
2.1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	102
2.1.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	105
2.1.3 DIRETIRZES CURRICULARES ESTADUAIS	110
2.1.4 CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE - CREP E REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ	112
2.2 ENTRE SILENCIOS E REFLEXOS: OS TRAMAS INVISÍVEIS NOS MATERIAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA PROFESSORES/AS NO PARANÁ	114

TRAMAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS PARA DESVELAR NARRATIVAS	122
3.1 REVISÃO DA LITERATURA E ANÁLISE DOCUMENTAL	123
3.2 GRUPO FOCAL	123
3.3 ANÁLISE DE IMAGENS: PROVOQUE!	125
CAPÍTULO 4 - RESISTÊNCIAS E APRENDIZAGENS: O QUE REVELAM OS RESULTADOS DA PESQUISA	128
4.1 PRIMEIRO CONTATO COM OS PARTICIPANTES	129
4.1.1 OS QUESTIONÁRIOS COMO SELEÇÃO DE PARTICIPANTES, O QUE ELES NOS DIZEM?	Erro!
Indicador não definido.	
4.1.2 SELEÇÃO DE PARTICIPANTES PARA OS GRUPOS FOCAIS	Erro!
Indicador não definido.	
4.2 PERCEBENDO <i>SEX EDUCATION</i>	148
4.3 ESTRANHANDO - QUESTÕES NORTEADORAS	155
4.4 DIALOGANDO - VIOLÊNCIAS E RESISTÊNCIAS EM <i>SEX EDUCATION</i>	156
4.4.1 CENA 1 - DIALOGANDO COM ADAM GROFF, ERIC EFFIONG E MAEVE WILEY	156
4.4.2 CENA 2 - DIALOGANDO COM MAEVE	175
4.4.3 CENA 3, 4, 5 e 6 - DIALOGANDO COM HOPE	184
4.4.4 CENAS 7, 8 E 9 - DIALOGANDO COM CAL	197
4.5 COMPARTILHANDO - <i>SEX EDUCATION</i>	216
5 - A CAMINHO DE NOVAS POSSIBILIDADES: CONSIDERAÇÕES, NÃO FINAIS	227
REFERÊNCIAS .	236



Figura 3 - Composição do autor. Personagens da série *Sex Education*, Colagem Digital, 2025

E

NTRE VIVÊNCIAS E
REFLEXÕES: A JORNADA
PESSOAL NA CONSTRUÇÃO
DA TESE

Me aproprio dos versos da música “Meninos e Meninas”, do cantor Jão, lançada em 2021, para situar minha autoria nesta tese. *“Eu vim do interior e ainda tem tanto nesse mundo que eu não aprendi e que eu não sei. Olha só, mas meu coração é grande e cabem todos os meninos e as meninas que eu já amei”*. E foi nesse ato de encontrar-me em textos de outros, em vivências alheias, que fui compreendendo, aos poucos, minha própria trajetória.

No dia 9 de fevereiro de 2009, eu, um homem cis, sulista, de cabelos cacheados, calçando All Star, calça jeans e camiseta, entrei pela primeira vez em uma sala de aula como professor. Esse momento me fez revisitar meu percurso formativo enquanto aluno, trazendo à tona memórias que, até hoje, ressurgem sempre que entro em uma nova turma. Mesmo após 15 anos, sempre que estou diante de uma classe desconhecida, é como se fragmentos do Felipe estudante percorressem minha mente.

Formado em Arte pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, meu Trabalho de Conclusão de Curso teve como foco a relação entre os corpos e o espaço escolar através da dança. Esse foi meu ponto de partida para investigar como o ensino da dança pode ampliar possibilidades no ambiente educacional.

Gosto de dizer a amigos/as, alunos/as e colegas de pesquisa que, já na graduação, algo me fazia perceber a presença de corpos dissidentes na escola, mesmo sem compreender que esses questionamentos diziam respeito à minha própria experiência enquanto aluno. No mestrado, essa inquietação continuou presente, mas agora desdobrada no estudo da *body art* e suas aplicações no ensino de Arte.

A escolha do objeto desta pesquisa se entrelaça a um percurso pessoal, a anseios profissionais e à pesquisa acadêmica. Dessa forma, ao vivenciar situações de violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, agora na posição de professor, sou constantemente levado a relembrar experiências de discriminação sofridas enquanto aluno. Perceber que práticas de exclusão, expressas em agressões físicas, piadas homofóbicas, olhares repreensivos ou em discursos



disfarçados de neutralidade institucional, ainda persistem, gerou questionamentos que orientam esta pesquisa.

Entre as diversas formas de violência presentes na escola, risos debochados, olhares de reprovação, tratamentos diferenciados por parte de colegas ou professores/as, castigos injustificáveis e agressões físicas compõem um cenário recorrente para aqueles/as que não se encaixam nas normas de gênero e sexualidade. Junqueira (2009) discute como a suposta neutralidade das instituições escolares não apenas permite, mas agrava essa realidade, pois a omissão da escola diante dessas violências contribui para sua perpetuação.

As habilidades socioemocionais, como autoconhecimento, autocuidado, responsabilização, trabalho em equipe e empatia, são delineadas nas Competências Gerais da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Essas competências não apenas contribuem para o desenvolvimento integral dos/as jovens, mas também favorecem reflexões sobre identidade, relações interpessoais e reconhecimento da diversidade.

Nesse sentido, a escola precisa assumir um papel ativo na promoção dessas habilidades, não apenas integrando-as às práticas pedagógicas, mas também criando espaços de diálogo que possibilitem discussões críticas sobre gênero e sexualidade. Ao compreender que a formação escolar não se restringe ao desenvolvimento cognitivo, mas envolve também aspectos emocionais e sociais, é possível construir ambientes mais acolhedores e atentos às experiências dos/as estudantes.

No que diz respeito à sexualidade, a BNCC não apresenta avanços concretos, limitando-se a reafirmar discussões já abordadas nos PCN, publicados no final da década de 1990. Ainda que esses documentos tenham proposto diretrizes importantes, como o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a desconstrução de estereótipos de gênero, na prática, tais orientações enfrentaram dificuldades para se consolidar no cotidiano escolar.

Durante meus primeiros anos como docente, em 2009, percebi que, mesmo estando presentes nos documentos oficiais, essas diretrizes eram frequentemente tratadas como temas sensíveis. Em muitas ocasiões, eram evitadas nas discussões pedagógicas ou relegadas a conteúdos complementares, sem um aprofundamento que realmente impactasse as dinâmicas escolares. Essa resistência não se deve apenas às pressões sociopolíticas que visam manter padrões tradicionais, mas também expõe lacunas significativas na formação docente.

Muitos cursos de licenciatura ainda não contemplam, de forma crítica, discussões sobre diversidade, gênero e sexualidades, o que limita a preparação dos/as futuros/as professores/as para lidar com a pluralidade presente nas escolas. Essa ausência formativa reflete-se na insegurança dos/as docentes ao abordar esses temas em sala de aula, resultando, muitas vezes, no silenciamento ou na reprodução de discursos normativos que reforçam exclusões.

Em diversas reuniões pedagógicas das quais participei em escolas de Educação Básica, frequentemente ouço professores/as classificarem

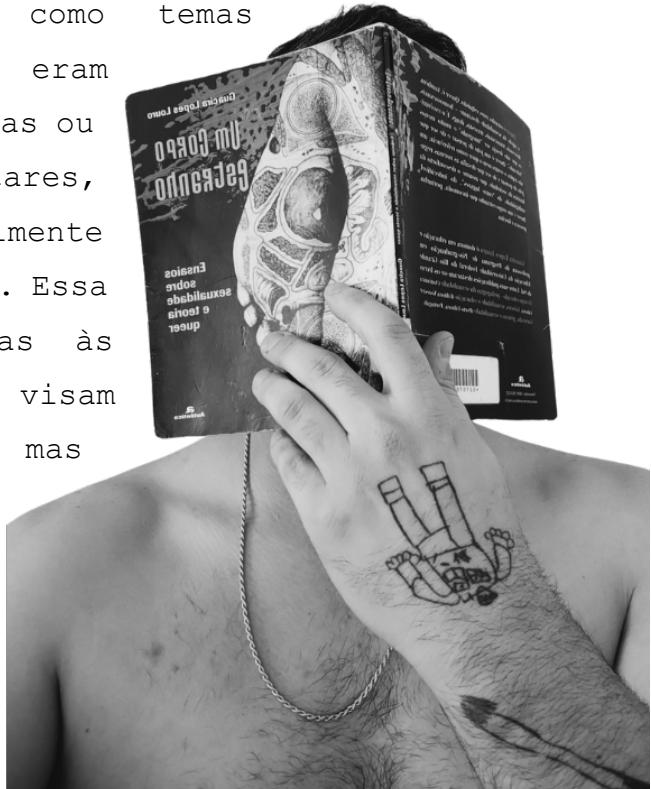


Figura 5 - Eu. Fotografia. 2020

esses temas como polêmicos ou irrelevantes para a prática docente. Ao mesmo tempo, era comum receber comentários que reforçavam estereótipos e marginalizavam alunos/as dissidentes de gênero e sexualidade. Frases como “aquele esquisito do 9º ano”, “sabe aquela que não sabe se é menina ou menino” e até mesmo “tenho medo de falar com aquele lá, vai que eu falo errado e vou preso, porque agora é tudo assim” revelaram o tom de indiferença e de desconhecimento dos/as docentes em lidar com essas questões. Essa postura de resistência resultou não apenas na omissão de discussões sobre diversidade, mas também na reprodução de abordagens superficiais que limitavam qualquer transformação real no ambiente educacional.

A BNCC apresenta diretrizes que sugerem valorizar a inclusão de gênero e sexualidade no currículo. No entanto, essa valorização limita-se a pontos gerais na introdução, como o respeito à diversidade e a promoção da equidade, sem que essas diretrizes se traduzam em conteúdos específicos ou práticas pedagógicas concretas. Por exemplo, as Competências Gerais da Educação Básica mencionam o respeito à diversidade cultural e o combate a preconceitos de maneira ampla, sem abordar diretamente a importância de enfrentar desigualdades de gênero e sexualidade.

Como consequência, essas discussões são tratadas de forma genérica e frequentemente diluídas em uma abordagem transversal, o que impede sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Em vez de incentivar práticas transformadoras, a transversalidade muitas vezes relega essas questões a menções pontuais, deixando de enfrentar as desigualdades estruturais que impactam as relações escolares e perpetuam exclusões.

As discussões sobre gênero e sexualidade na educação têm sido alvo de polêmicas, especialmente impulsionadas por movimentos conservadores que tentam minimizar a abordagem dessas temáticas no ambiente escolar. Em resposta a essa pressão, a BNCC adota uma postura que busca equilíbrio político, mas que acaba sendo mais conciliadora do que transformadora. Em vez de propor mudanças

significativas, a BNCC repete orientações já presentes nos PCN, transferindo às escolas e aos/as professores/as a responsabilidade de decidir como e até que ponto esses temas serão trabalhados.

Na prática, a ausência de políticas claras voltadas à formação docente e ao apoio institucional compromete a efetividade das diretrizes da BNCC. Sem uma estrutura que garanta suporte pedagógico e capacitação, discussões sobre gênero e sexualidade acabam sendo marginalizadas ou tratadas de forma superficial. Essa lacuna gera um cenário em que muitos/as professores/as, por falta de preparo ou recursos, evitam abordar essas temáticas, reforçando a exclusão e o silenciamento no ambiente escolar. Sobretudo no atual contexto sociopolítico, a discussão sobre gênero e sexualidades nas escolas torna-se essencial para prevenir atos de violência e promover o respeito à diversidade.

Como destacam Xavier (2023) e Dias (2022), a ausência dessas temáticas nas práticas pedagógicas alimenta dinâmicas de exclusão, agravando os riscos enfrentados por indivíduos regularmente agredidos devido à sua orientação sexual. Nesse cenário, as escolas têm um papel indispensável como espaços de acolhimento e conscientização, capazes de transformar as relações interpessoais e combater preconceitos que ameaçam vidas.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que, se um documento que orienta o funcionamento das escolas em âmbito nacional não aborda essas questões de maneira clara e explícita, torna-se difícil esperar que escolas e professores/as assumam o papel de transformar comportamentos reafirmados ano após ano. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a configuração escolar tende a reforçar a masculinidade hegemônica¹, entendida como um padrão que valoriza

¹ É caracterizada por um conjunto de traços e comportamentos considerados "masculinos" que são associados ao poder e à dominação, como a agressividade, a competitividade, a racionalidade, a autoconfiança e a independência, além da sexualidade ativa e heterossexual. Esses traços são valorizados em detrimento de outros, como a sensibilidade, a vulnerabilidade, a cooperação e a empatia, que são associados à feminilidade e considerados menos desejáveis para um homem. A masculinidade hegemônica é construída em relação à feminilidade e é promovida e

atributos como força e autoridade, enquanto marginaliza outras formas de expressão de gênero.

Além disso, as interações diárias entre professores/as e alunos/as, as normas disciplinares que privilegiam comportamentos considerados adequados e as dinâmicas de poder nos espaços escolares contribuem para perpetuar essas normas. Muitas vezes, essas práticas seguem sem serem questionadas, reforçando desigualdades e exclusões de forma sistemática.

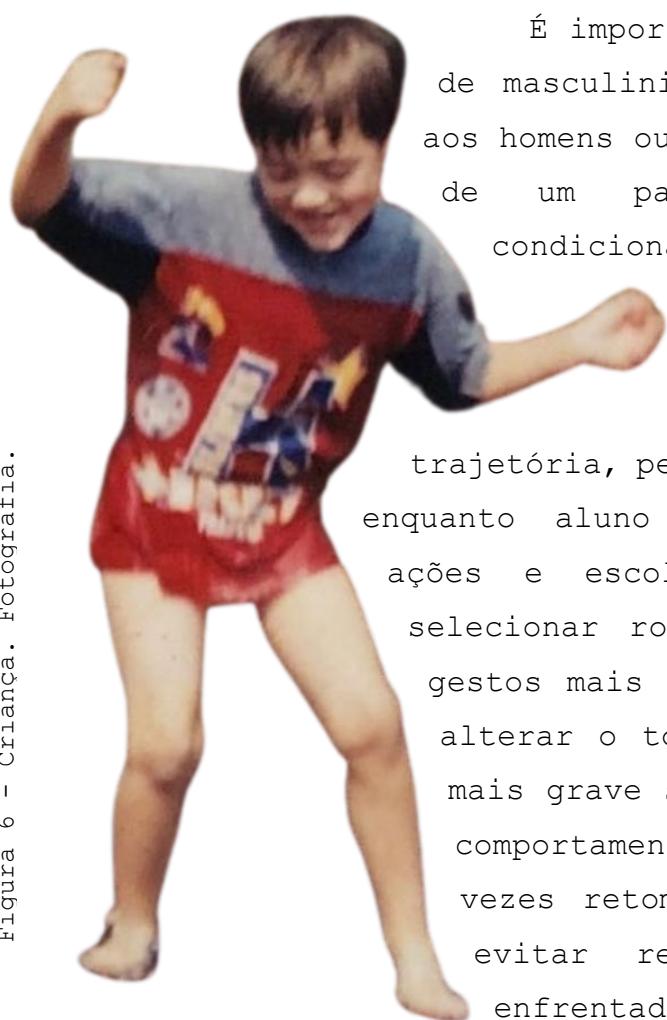


Figura 6 - Criança. Fotografia.

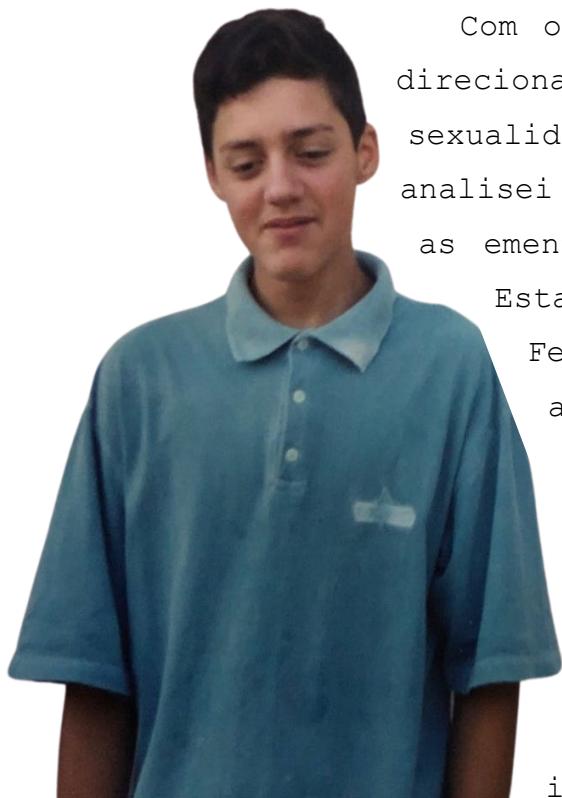
É importante compreender que o conceito de masculinidade hegemônica não é inerente aos homens ou à masculinidade em si. Trata-se de um padrão socialmente construído, condicionado por contextos históricos e culturais, que pode se transformar ao longo do tempo.

Refletindo sobre minha trajetória, percebo como as violências que vivi enquanto aluno moldaram profundamente minhas ações e escolhas. O cuidado excessivo ao selecionar roupas, o esforço para controlar gestos mais expansivos e até a tentativa de alterar o tom da minha voz para que soasse mais grave são exemplos claros disso. Esses comportamentos foram estratégias que por vezes retomei, mesmo como professor, para evitar reviver as exclusões e dores enfrentadas na escola como aluno. O medo de que essas situações se repetissem me levou a ajustar quem eu era, em busca de aceitação e segurança.

Os avanços na formação de professores/as em relação à

reproduzida por práticas e instituições sociais, como a educação, a mídia, a religião e a política. Pode ser internalizada pelos homens, que se esforçam para se enquadrar nesse padrão de masculinidade, mas também pode ser resistida e questionada por aqueles que não se identificam com ela.

diversidade de gênero ainda são limitados, evidenciando uma lacuna significativa nas grades curriculares. Muitos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas específicas que incentivem uma reflexão crítica sobre gênero e sexualidade. Essa ausência compromete a preparação de futuros/as docentes para enfrentar as demandas da diversidade presente no ambiente escolar.



Com o objetivo de explorar a relevância e o direcionamento das orientações sobre gênero, sexualidade e diversidade nos currículos, analisei Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e as ementas dos cursos de Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste e da Universidade Federal do Litoral do Paraná. Os documentos analisados demonstram a ausência de conteúdos sistemáticos e aprofundados sobre essas temáticas, indicando uma lacuna formativa que limita a capacidade dos/as docentes de integrar essas questões às práticas pedagógicas.

Esse cenário não ocorre de forma isolada, mas reflete um contexto político mais amplo que impacta diretamente as políticas educacionais. Durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), documentos como a *Resolução CNE/CP n.º 2, de 2015*, voltados à formação inicial e continuada de professores/as, incluíam conceitos alinhados à diversidade e pluralidade, evidenciando uma preocupação em integrar essas temáticas à formação docente.

A partir de 2019, no governo Jair Bolsonaro, observou-se uma mudança significativa, com a exclusão de termos como gênero e sexualidade de documentos normativos. A *Resolução CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2019*, que substituiu a de 2015, manteve a finalidade, mas eliminou conceitos centrais relacionados à diversidade. Essa exclusão não apenas sinaliza uma ruptura ideológica, mas também

reforça o silenciamento institucional de temas cruciais para a formação de professores/as, limitando as possibilidades de enfrentar desigualdades estruturais no ambiente escolar.

Durante minha infância e juventude, sempre me percebi transitando entre as fronteiras de gênero e subjetividade, brincando com objetos e jogos ora atribuídos socialmente aos *piás*, ora às meninas. Essas normatizações, que determinam como meninos e meninas devem ser, agir e brincar, marcaram profundamente minha trajetória enquanto pessoa identificada com o gênero masculino.

Entretanto, nenhuma dessas experiências foi mais impactante do que as violências sofridas por conta do timbre agudo da minha voz ou pelas formas como eu andava, sentava, corria e gesticulava. As performances do meu corpo, muitas vezes percebidas como inadequadas para o que se esperava de um *piá*, tornaram-se alvos constantes de julgamento e exclusão.

Essas cobranças também atravessam os pátios, corredores, salas de aula e outros espaços escolares. Autores como Guizzo (2013), Junqueira (2009a; 2009b; 2010; 2013a) e Louro (1997; 2000; 2008) dedicam-se a analisar como práticas de violência e exclusão, incluindo a homofobia, se manifestam nesses ambientes. Eles destacam que violências, como agressões físicas, exclusão social, silenciamentos e atos homofóbicos, não estão restritas às relações entre alunos/as, mas são frequentemente legitimadas pelas ações ou omissões de docentes. Essa legitimação ocorre quando professores/as minimizam situações de discriminação, ignoram denúncias ou reforçam estereótipos em suas práticas pedagógicas.

Silva (2003) caracteriza essas intervenções violentas nas escolas como resultantes de um tipo de aprendizagem informal, que opera por meio do currículo oculto. Segundo o autor, "[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais" (p. 78). Essas aprendizagens, embora não explicitadas, moldam comportamentos,

reforçando normas e hierarquias que perpetuam as dinâmicas de violência no ambiente escolar.

Por exemplo, o currículo oculto pode ser observado quando professores/as ignoram apelidos homofóbicos ou reproduzem, em sala de aula, discursos que reforçam a masculinidade hegemônica, como valorizar comportamentos de competitividade entre meninos enquanto desencorajam expressões de afeto ou sensibilidade.

Por vezes, os sujeitos que, voluntária ou involuntariamente, escapam das normas heteronormativas são posicionados de forma periférica no ambiente escolar, sendo frequentemente vistos como *sujeitos problemas*. Essa marginalização é reforçada por práticas institucionais, como o currículo escolar, os programas de formação docente e a divisão das áreas e atividades escolares segundo padrões de gênero, que tendem a perpetuar normas heteronormativas (Louro, 1997).

Um exemplo claro disso é a separação por gênero em aulas de educação física, onde atividades como futebol são priorizadas para meninos e dança para meninas, reforçando estereótipos comportamentais desde cedo. Além disso, as habilidades sociais e cognitivas são estimuladas de forma desigual: meninos são incentivados a assumir papéis de liderança e a adotar posturas assertivas, enquanto meninas são direcionadas a atividades que envolvem cuidado, empatia e colaboração. Essa segmentação não apenas limita o desenvolvimento integral dos/as estudantes, mas também reforça normas excludentes que moldam a forma como gênero e sexualidade são percebidos e vividos na escola.

Ao revisitar minhas vivências, percebo que muitas das violências sofridas na infância se repetem em diversos espaços, incluindo o ambiente escolar. Essas experiências me levaram a refletir sobre os processos de construção da masculinidade e a minha própria trajetória enquanto homem bissexual. Essa autorreflexão não apenas orienta os estudos desenvolvidos nesta tese, mas também me posiciona como alguém que busca contribuirativamente para a transformação dessas

realidades, promovendo práticas que rompam com esses ciclos de violência.

Steinberg (2015, p. 226) entende que "[...] o pesquisador se vê como um acadêmico apaixonado que se liga emocionalmente com aquilo que está procurando conhecer e entender". A partir dessa perspectiva, a pesquisa não se limita à análise objetiva, mas convida o pesquisador a revisitar e (re)significar suas próprias vivências como parte essencial do processo investigativo. Reconhecer que as experiências pessoais moldam a forma como vemos o mundo permite integrar subjetividade e reflexão crítica, ampliando as possibilidades de interpretação e construção de conhecimento no contexto da pesquisa.

Em vez de tentar negar essa influência subjetiva, eles podem optar por usá-la como um ponto de partida para explorar questões mais amplas e reconhecer que suas próprias histórias e perspectivas são moldadas por fatores sociais, culturais e políticos. Portanto, inicio aqui a jornada de compreender e desenvolver formas de enfrentar as heranças e correntes conservadoras que ainda persistem na Educação Básica. Essas práticas, que incluem a exclusão de temas como diversidade, gênero e sexualidades nos currículos e a resistência de parte da comunidade escolar, buscam minimizar os avanços democráticos e progressistas conquistados nos últimos anos. Meu principal objetivo é contribuir para a minimização dos casos de violência relacionados ao gênero, às quais muitos/as alunos/as são expostos durante os anos de escola.

Ao longo deste texto, o uso da primeira pessoa no singular e no plural reflete diferentes perspectivas presentes na construção da tese. A primeira pessoa do singular representa meu eu autoral, que compartilha vivências, reflexões e experiências que fundamentam este trabalho. Por outro lado, o uso da primeira pessoa do plural reconhece a presença ativa do orientador, cujas sugestões, direcionamentos e decisões contribuíram de forma significativa para

as escolhas e encaminhamentos deste processo, evidenciando a parceria colaborativa que sustentou o desenvolvimento da pesquisa.

I

NTRODUÇÃO

As violências de gênero e sexualidades continuam sendo um problema persistente nas sociedades contemporâneas, sendo amplamente reproduzidas e reforçadas no espaço escolar. Essas dinâmicas se manifestam de diversas formas, incluindo agressões físicas e verbais, discriminações sutis, exclusões, silenciamentos, marginalizações e até violências sistemáticas (Wright; Falek; Greenberg, 2024).

No Brasil, o campo de pesquisas em violência escolar está consolidado, com contribuições significativas de autores como Sposito (1998), Costa (1992, 2004), Charlot (2002), Meyer (2003, 2004), Louro (2004, 2007) Cézar (2004), Bento (2006), Camardo e Mariguela (2007), Junqueira (2009), Silva (2009) Cavaleiro (2009), Crochik (2015), Finco et al. (2017), Corrêa et al. (2019), Dias et al. (2020), Giordano (2021), Carvalho (2003). Essas investigações abordam temas como exclusão escolar, dinâmicas de poder e os impactos das desigualdades sociais no ambiente educacional. Apesar de avanços, as pesquisas ainda apontam lacunas importantes, especialmente no que se refere às especificidades das violências de gênero na prática pedagógica e na formação docente (Cassiano; Zimmermann, 2023; Silva; Martelli; Sandri, 2023).

Essas lacunas são ampliadas pelos desafios enfrentados por professores/as, que precisam lidar com o fato de que os alunos/as aprendem muito além do espaço escolar. Mídias como vídeos, filmes, redes sociais e séries vinculadas em plataformas de *streaming* não apenas influenciam os discursos e comportamentos dos estudantes, mas também impactam diretamente as dinâmicas escolares.

Os estudos de Ribeiro e Gomes (2020), Torres et al. (2020) e Borges (2022) aprofundam a análise das violências de gênero nesse contexto, explorando como essas experiências são vividas e testemunhadas por sujeitos marginalizados no ambiente escolar. No entanto, a literatura ainda carece de investigações que articulem artefatos culturais, como séries e filmes, às práticas pedagógicas e à formação de professores/as. Esse cenário se torna especialmente

relevante ao considerarmos que esses artefatos integram a construção do imaginário dos estudantes, oferecendo oportunidades para questionar normas sociais, desconstruir estereótipos e ressignificar exclusões.

Utilizo o termo *vivida* para definir a experiência direta, pessoal e subjetiva de um evento, ou seja, aquilo que a pessoa sente, enfrenta e experimenta em primeira pessoa. Por exemplo, um/a estudante que sofre bullying na escola tem uma experiência vivida dessa violência, pois ele/a é o sujeito diretamente impactado pela situação. O termo *presenciado* diz respeito à posição de quem testemunhou um evento, mesmo sem estar diretamente envolvida/o nele, como alguém que observa ou percebe uma situação de violência ocorrendo com outra pessoa.

Torres et al. (2020) investigam as sexualidades no ambiente escolar, analisando como a violência ética² e as disputas por reconhecimento afetam diretamente a experiência de alunos/as LGBTQIAPN+. A pesquisa evidencia que, no contexto escolar, práticas de exclusão baseadas em preconceitos de gênero e sexualidade criam ambientes hostis, nos quais sujeitos são deslegitimados e frequentemente silenciados.

Entretanto, os autores também identificaram que esses mesmos espaços podem se transformar em locais de resistência, onde o reconhecimento da diversidade sexual é reivindicado por meio de iniciativas pedagógicas inclusivas e políticas institucionais. Exemplos como projetos que promovem a valorização da diversidade ou formações continuadas voltadas a questões de gênero e sexualidade mostram que o ambiente escolar tem potencial para desconstruir

² A violência ética, conforme explorada por Judith Butler, refere-se à violência que não é física, mas que resulta do não reconhecimento de determinados indivíduos como sujeitos. Essa forma de violência é exercida através de quadros normativos que excluem ou marginalizam certos corpos, tornando-os abjetos. Esses corpos, que não se conformam às normas hegemônicas, sofrem uma violência que é justificada eticamente, mas que possui efeitos particularmente danosos. A violência ética, portanto, é uma consequência da falta de reconhecimento e da imposição de normas que desumanizam e precarizam determinadas vidas. (Butler, 2015).

exclusões e abrir caminhos para a transformação social. Dessa forma, a escola se configura como um campo de tensões e disputas, onde práticas de exclusão coexistem com possibilidades concretas de mudança, dependendo das ações implementadas e das resistências enfrentadas.

O debate sobre a violência no ambiente escolar exige compreender que essas dinâmicas não se limitam a manifestações explícitas, como agressões físicas ou verbais, mas também operam de forma sutil por meio de relações de poder e práticas simbólicas, muitas vezes naturalizadas. Nesse sentido, é importante reconhecer que as violências escolares podem ser simultaneamente explícitas e sutis, interagindo de maneiras que impactam profundamente as relações entre educandos/as, educadores/as e gestores/as. Práticas simbólicas, como a omissão de situações discriminatórias, o silêncio institucional frente a denúncias ou a invisibilização de narrativas dissidentes, são exemplos concretos de como desigualdades são reproduzidas no ambiente escolar. Esses comportamentos, embora nem sempre reconhecidos como formas de violência, perpetuam exclusões e dificultam a construção de espaços educacionais mais inclusivos.

A violência interpessoal direta, presente na vida social de modo facilmente perceptível, penetra o cotidiano escolar, provocando grande impacto nas relações e na sua organização interna; todavia, não obstante a evidente gravidade desse fenômeno, a escola também é permeada pela violência invisível, intrínseca à estrutura social e naturalizada nas relações que se desenvolvem conforme sua determinação (Silva, 2019, p. 141).

Essa percepção demanda o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de abordar de maneira crítica tanto as violências explícitas quanto as simbólicas, ampliando as estratégias de enfrentamento no ambiente escolar. Violências físicas, como agressões e insultos, são mais fáceis de identificar, uma vez que se manifestam de forma visível e direta. Em contrapartida, as violências simbólicas, que operam por meio de dinâmicas de poder,

exclusão e controle, requerem um olhar mais atento por parte de professores/as e gestores/as.

Essas práticas pedagógicas podem incluir formações continuadas que sensibilizem os/as educadores/as para identificar comportamentos excludentes, estratégias de mediação que promovam o diálogo entre os/as alunos/as e projetos que integrem questões de diversidade e equidade ao currículo escolar. Dessa forma, torna-se possível construir um ambiente escolar mais acolhedor e atento às diferentes formas de violência.

Compreender como a violência, seja ela explícita ou invisível, se articula com valores e práticas institucionalizadas que reproduzem desigualdades estruturais exige uma análise crítica. Essa análise deve considerar o impacto dos discursos culturais, incluindo aqueles disseminados por mídias e tecnologias.

No cotidiano escolar, materiais pedagógicos e livros frequentemente reforçam estereótipos de gênero, apresentando narrativas que consolidam papéis tradicionais e marginalizam expressões dissidentes. Essas dinâmicas influenciam a forma como os indivíduos se relacionam dentro e fora do ambiente educacional, naturalizando exclusões e dificultando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de contribuir para uma formação docente mais sensível às dinâmicas de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Estudos recentes (Cassiano; Zimmermann, 2023; Silva; Martelli; Sandri, 2023) evidenciam a marginalização dessas questões nas práticas educativas, refletindo a ausência ou a insuficiência de debates sobre gênero e diversidade nas grades curriculares. Essa lacuna compromete a formação inicial dos/as docentes, dificultando o preparo para lidar com experiências de discriminação vividas por alunos/as. Sem uma abordagem consistente, essas práticas pedagógicas tendem a perpetuar dinâmicas de exclusão, deixando de reconhecer as desigualdades estruturais que marcam o ambiente escolar. A pesquisa busca, portanto, propor

caminhos que integrem esses debates às formações iniciais e continuadas, contribuindo para a construção de práticas educativas mais inclusivas e transformadoras.

Diariamente, somos expostos a uma infinidade de imagens que se disseminam em quase todos os ambientes. A popularização dos smartphones tornou esse acesso ainda mais imediato, facilitado pelos aplicativos de redes sociais digitais disponíveis em dispositivos móveis conectados. Em qualquer tempo e lugar com acesso à internet, as pessoas compartilham conteúdos, interagem em plataformas digitais e constroem suas percepções a partir dessas experiências visuais.

Essa dinâmica se reflete no comportamento de crianças e jovens, que frequentemente utilizam dispositivos móveis em espaços como shoppings, praças e restaurantes, muitas vezes acompanhados de seus pais. Com base em minha experiência, diversas vezes observei meu filho assistindo vídeos e *shorts*³ no YouTube ou desenhos na Netflix, enquanto jantávamos com amigos ou viajávamos de carro.

Lembro-me de uma vez em que meu filho, empolgado, compartilhou uma ideia que teve após assistir a uma propaganda no YouTube, comumente exibida antes ou durante vídeos mais longos. "Veja, papai! Vamos comprar nessa loja, porque lá eles devolvem todo o nosso dinheiro como cashback."

Essa situação, mais do que me fazer questionar a frequência dele nesses dispositivos, despertou reflexões sobre os aprendizados que essas narrativas midiáticas promovem. O que Bernardo absorve ao assistir a esses vídeos? *Peppa Pig* ensina desrespeito ou apenas reflete padrões comportamentais de crianças? Ele aprende com *Peppa Pig*? E por que preferimos que eles assistam *Caillou*?

De acordo com Cunha (2008) apud Freisleben e Valle (2023), as imagens e outros artefatos culturais não são neutros. Eles participamativamente dos processos de constituição dos modos de agir,

³ Shorts são vídeos curtos, de 15 a 60 segundos, com formato de celular (retrato) numa pegada meio TikTok / Reels do Instagram. Fonte <https://agilso.com/36-30-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-shorts-do-youtube>

influenciando tanto a percepção de mundo quanto as práticas sociais. Nesse contexto, torna-se essencial problematizar os conteúdos consumidos por crianças e jovens, compreendendo como essas narrativas midiáticas moldam subjetividades e impactam o ambiente escolar.

Dessa forma, nos parece importante compreender que os processos de aprendizagem extrapolam os muros das escolas (Freisleben e Valle, 2023) e “a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (Silva, 1999, p. 140).

A escolha da série *Sex Education* como objeto de estudo justifica-se por seu alcance cultural e pela maneira inclusiva como aborda temas sensíveis. A série explora diversidade sexual, identidades de gênero e desigualdades sociais.

Sex Education é uma série de comédia dramática britânica, criada por Laurie Nunn e lançada em 2019 na plataforma de streaming Netflix. Com uma abordagem inclusiva e aberta, a série explora temas relacionados à sexualidade e identidade de gênero, como disfunção erétil, orgasmo feminino, masturbação, consentimento sexual e aborto. Além disso, episódios abordam questões como bullying, conflitos familiares e as pressões sociais enfrentadas por jovens para se adequarem a padrões de comportamento. Esses temas são apresentados por meio de personagens com diferentes orientações sexuais e identidades de gênero. O tom irreverente da narrativa torna esses tópicos mais acessíveis e menos estigmatizados, especialmente para o público adolescente.

1

N SÉRIE

SEX EDUCATION

Sex Education

2019 | **16** | 4 temporadas | Comédia

Graças à mãe terapeuta, Otis sabe tudo de sexo. Para aproveitar isso, a rebelde Maeve propõe abrir uma clínica de terapia sexual na escola.

Estrelando: **Asa Butterfield, Gillian Anderson, Ncuti Gatwa**

Criação: **Laurie Nunn**



A abordagem inclusiva da série *Sex Education* oferece um ponto de partida valioso para compreender como narrativas audiovisuais podem desafiar estigmas relacionados à sexualidade e ao gênero, aspectos que frequentemente se entrelaçam com as dinâmicas de violência nos espaços escolares.

Ao retratar personagens que enfrentam bullying e pressões sociais, a série reflete realidades vividas por estudantes LGBTQIAPN+, destacando como essas experiências podem ser amplificadas ou mitigadas pelo ambiente escolar, especialmente quando mediadas por práticas pedagógicas sensíveis e transformadoras.

Diante das dinâmicas que envolvem a produção e reprodução da violência nos espaços escolares, torna-se necessário refletir criticamente sobre a postura assumida pela escola nesse processo, como explorado a seguir.

De acordo com Dadico (2023), essa instituição não é apenas um local destinado a combater as violências que ocorrem dentro de seus muros, mas também um agente fundamental no enfrentamento das formas estruturais de violência. Essas formas de violência, que se manifestam em múltiplas expressões, como exclusão, desigualdades sociais e estigmatizações, não apenas afetam o ambiente escolar, mas também reverberam para além dele. No ambiente escolar, sujeitos não são apenas estudantes, funcionários/as e professores/as, mas também participantes ativos na perpetuação ou interrupção da violência social.

Alguns permanecem como observadores passivos de situações de conflito, o que, segundo o autor, caracteriza uma forma de conivência com a agressão: "Frise-se que mesmo quem 'apenas' observa uma situação de violência, sem reagir, é também conivente, senão apoiador mesmo, da agressão" (Dadico, 2023, p. 80).

Na escola, práticas de controle, vigilância e marginalização aparecem em diversas formas, questionando sua posição como uma

instituição que tanto reproduz quanto pode combater desigualdades. Essas práticas incluem a padronização de uniformes, a regulamentação do uso de banheiros, a ausência de respeito aos nomes e pronomes sociais e políticas disciplinares seletivas.

Além disso, essas dinâmicas se refletem nos discursos de educadores/as, nos materiais didáticos, nas regras escolares e em ações que deslegitimam performances que fogem das normatividades de gênero (Cadilhe, 2017, p. 48). Essa ambiguidade no papel da escola perpetua desigualdades, enquanto limita as possibilidades de construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

A ausência de conteúdos específicos sobre gênero e violência nas grades curriculares dos cursos de licenciatura e nas diretrizes de formação continuada revela uma lacuna significativa. (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017).

A Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, menciona questões de gênero e diversidade na formação de professores/as, mas não apresenta estratégias concretas para sua inclusão efetiva nos currículos de formação, limitando-se a uma abordagem genérica e pouco aprofundada. Os estudos de Bento et al. (2023) e Mendel e Miranda (2023) evidenciam a marginalização das questões de gênero e sexualidade nos espaços de formação docente.

No entanto, nos currículos estaduais do Paraná, como o Curriculo da Rede Estadual Paranaense – CREP (2021) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – RCEMP (2021), as questões de gênero são abordadas de forma superficial, aparecendo apenas em introduções e conceitos gerais que sugerem uma educação inclusiva e respeitosa com as diferenças. Essa omissão contribui para a manutenção de uma educação que não enfrenta de maneira eficaz as violências de gênero, deixando alunos/as e professores/as sem suporte adequado (Silva; Martelli; Sandri, 2023; Freitas, 2021).

A violência interpessoal direta, presente na vida social de modo facilmente perceptível, penetra o cotidiano escolar, provocando grande impacto nas relações e na sua organização interna; todavia, não obstante a evidente gravidade desse fenômeno, a escola também é permeada pela violência invisível, intrínseca à estrutura social e naturalizada nas relações que se desenvolvem conforme sua determinação (Silva, 2019, p. 141).

A neutralidade, omissão ou abstenção dos/as professores/as, frequentemente abordadas em estudos sobre o tema, manifestam-se de forma concreta na prática escolar. Em minha trajetória, recordo-me de situações nos diferentes níveis da Educação Básica em que a ausência de intervenção por parte dos/as educadores/as diante de violências sofridas por mim ou por colegas exemplificaram essa postura. Embora essas atitudes muitas vezes não sejam intencionais, elas refletem um contexto mais amplo, no qual os/as professores/as, muitas vezes pressionados/as por um cenário político polarizado, sofrem riscos de represálias, com exposição e violência, o que pode reforçar a neutralidade docente e, consequentemente, perpetuar exclusões e silenciamentos.

As experiências marcantes na escolarização não se referem somente aos conteúdos programáticos, mas sim às situações do cotidiano vividas no interior da escola com colegas e professores/as. Experiências essas que têm a ver com a forma como constituímos nossa identidade social, especialmente as de gênero e sexuais. As experiências que envolvem o gênero e a sexualidade se dão em diversos momentos e espaços escolares. É difícil dizer onde começam e onde terminam as questões de gênero e sexualidade na escola, pois fazem parte das relações de poder da escolarização, através do uso de uniformes, das normas escolares, do uso do espaço e do tempo, mas também nos relacionamentos, nos modelos de amizade e namoro, nas expectativas e fantasias sobre destinos futuros. (Balestrin e Soares, 2015, p. 50)

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central tanto na formação das subjetividades quanto na reprodução das normas sociais hegemônicas. No entanto, essas dinâmicas vão além do ambiente escolar, dialogando com contextos como a família, os

meios de comunicação e os artefatos culturais. A educação, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um processo amplo, que envolve diferentes espaços e formas de aprendizagem, interligando práticas escolares a influências externas.

Cadilhe (2017) nos alerta para os modos com que os artefatos culturais participam de maneira frequente na orientação e reafirmação da heteronormatividade, limitando as representações das diversidades sexuais e de gênero. Esses artefatos, muitas vezes, transmitem de maneira implícita ou explícita, uma pedagogia das sexualidades, tanto dentro quanto fora da escola. O autor também aponta como performances homoafetivas, como beijos ou demonstrações de afeto entre pessoas do mesmo sexo, ainda são alvo de críticas e permanecem pouco representadas em novelas, propagandas e outros programas de TV aberta.

Judith Butler (1990, 1993, 2015, 2016), em seus estudos sobre a teoria do reconhecimento e o relato de si, oferece uma abordagem essencial para analisar as dinâmicas que permeiam as violências nos espaços escolares. Para Butler (2015), a negação do reconhecimento e a impossibilidade de um sujeito relatar sua própria experiência configuram formas de violência ética. Essa violência, além de silenciar identidades dissidentes, deslegitima a subjetividade dos indivíduos, aprofundando processos de exclusão.

Torres, Saraiva e Gonzaga (2020) evidenciam como a violência ética se manifesta no espaço escolar, especialmente quando jovens LGBTQIAPN+ são impedidos de expressar seus sofrimentos. Esse silenciamento decorre de desprezo, ameaças ou coações emocionais, criando uma dinâmica que reforça a LGBTfobia e mantém os sujeitos dissidentes à margem. Ao negar a esses jovens a possibilidade de narrar suas dores, o ambiente escolar torna-se um espaço de exclusão, intensificando a invisibilidade e a marginalização social, confirmado a premissa de que a violência ética perpassa não apenas o corpo, mas afeta diretamente a integridade do 'eu' que narra.

Essa violência surge sempre que um jovem gay é impedido de narrar seu sofrimento, seja na sua escola, seja em outro lugar. O impedimento dá-se pelo desprezo do coletivo, pelas ameaças do outro, pelas coações emocionais do sujeito ou por tantos modos em que a mudez fabrica silêncios e medo. Portanto, temos a violência ética operando em favor da LGBTfobia. (Torres; Saraiva; Gonzaga, 2020, p.4)

As marcas deixadas por essas experiências ultrapassam o espaço educacional, impactando negativamente a autoestima, as relações interpessoais e a autopercepção dos indivíduos. Essas dinâmicas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que abordem criticamente tanto as formas sutis quanto as explícitas de violência, por meio de projetos que promovam o diálogo, formações continuadas voltadas para a inclusão e atividades que questionem normas sociais excludentes.

Nas conversas em sala de aula, muitos alunos/as mencionavam filmes e séries de plataformas de streaming, contrastando com minha experiência de consumir novelas e filmes em formatos mais convencionais. Essa diferença de hábitos midiáticos evidenciava uma mudança geracional, destacando como a mídia contemporânea influencia a formação cultural de maneiras distintas. Essa reflexão me levou a questionar o que eles aprendem por meio desses conteúdos e como essas narrativas midiáticas participam na construção de seus modos de ver e de ser visto/a. Integrar essas preferências aos debates escolares pode abrir caminhos para práticas pedagógicas que dialoguem com os repertórios culturais dos/as estudantes.

Os/as alunos/as demonstram como essas produções culturais ocupam um papel significativo em suas vidas. Foi durante essas conversas que conheci a série *Sex Education*, frequentemente mencionada nas discussões dos estudantes do Ensino Médio. Reconhecida por abordar temas como diversidade e sexualidade, a série surgia em debates e reflexões, muitas vezes acompanhada de spoilers, que despertaram meu interesse.

Essas interações motivaram a escolha do tema desta tese, que se propõe investigar o que professores/as de Arte podem aprender com/a partir da série *Sex Education*, sob a perspectiva das pedagogias culturais, enfatizando seu potencial como dispositivo para provocar reflexões críticas sobre dinâmicas escolares e práticas pedagógicas.

As conversas com os/as alunos/as evidenciaram que os aprendizados adquiridos fora do espaço tradicional da sala de aula frequentemente chegam à escola, moldando imaginários, identidades e dinâmicas pedagógicas. Essa compreensão levou à exploração da potencialidade pedagógica de séries como *Sex Education*, como hipótese de que reflexões críticas, problematizações e a ampliação dos horizontes educacionais, podem ser disparado por esses artefatos.

Encontrei a série na Netflix após pesquisar pelo título mencionado pelos/as alunos/as. Curiosamente, ela não aparecia nas recomendações personalizadas do meu perfil, o que chamou minha atenção para a lógica dos algoritmos de recomendação. Lucena et al. (2022) explicam que algoritmos em plataformas como a Netflix tendem a limitar a diversidade de consumo cultural, restringindo conteúdos com base no histórico de navegação e reforçando bolhas de preferências pessoais. Essa dinâmica revela como a curadoria digital não apenas afeta o que consumimos, mas também determina aquilo que deixamos de acessar.

Shoshana Zuboff (2016) descreve como os algoritmos coletam e processam dados dos usuários para criar perfis personalizados, antecipando gostos e comportamentos com o objetivo de maximizar o tempo de consumo na plataforma. Esses algoritmos são projetados para recomendar conteúdos com base no histórico de visualização, nas preferências e nos comportamentos de cada usuário. No entanto, essa personalização excessiva pode restringir a exposição a diferentes tipos de conteúdo e opiniões, reforçando vieses e interesses comerciais e políticos das plataformas.

Conforme apontam Hallinan e Striphas (2016), os algoritmos em plataformas de streaming não apenas organizam a experiência dos espectadores, mas também moldam a forma como a cultura é consumida e interpretada. Dessa maneira, as recomendações personalizadas acabam reforçando hábitos e preferências preexistentes, o que faz com que uma série apareça para um usuário, mas não para outro.

A disponibilidade de conteúdos em plataformas de streaming também está relacionada a questões de licenciamento e distribuição regional. A Netflix, por exemplo, firma contratos de distribuição que variam conforme o país, resultando em bibliotecas distintas para diferentes regiões.

Esses fatores evidenciam como a mediação cultural e a influência tecnológica no acesso às produções culturais moldam as formas de consumo.

Conforme aponta Jenkins (2006), as mídias digitais segmentam e direcionam produtos culturais para públicos específicos, influenciando não apenas a maneira como os conteúdos são consumidos, mas também como são incorporados às práticas sociais.

No caso de *Sex Education*, os temas, o formato e as narrativas foram intencionalmente desenvolvidos para dialogar com adolescentes, refletindo seus interesses e experiências. Essa segmentação contribui para criar um espaço de identificação, no qual a identidade dos jovens pode contemplar questões como sexualidade, gênero e saúde emocional, frequentemente ausentes em outros espaços educativos. Para os educadores, compreender como esses conteúdos são recebidos e ressignificados no cotidiano dos estudantes pode abrir caminhos para práticas pedagógicas mais alinhadas às vivências culturais desse público.

O problema de pesquisa desta tese emerge da constatação de que, nas escolas de Educação Básica, as questões relacionadas a gênero e sexualidade, especialmente as subjetividades dissidentes, são frequentemente silenciadas ou marginalizadas. Muitos/as professores/as relatam sentir-se despreparados para abordar esses

temas em sala de aula, apesar de sua crescente presença em artefatos culturais, como séries, filmes e imagens que circulam entre os/as estudantes.

Devido às restrições impostas pela classificação indicativa e pelas normativas institucionais, a *Sex Education* não pode ser oficialmente incluída no ambiente escolar como objeto de análise. Diante desse contexto, esta pesquisa investigou a potencialidade pedagógica das narrativas da série, explorando o que professores/as de Arte da Educação Básica podem aprender com/a partir de *Sex Education* e como esses aprendizados podem influenciar suas práticas pedagógicas.

Esta tese argumenta que a série *Sex Education* funciona como um dispositivo pedagógico na formação de professores/as de Arte. Por meio de suas narrativas provocadoras, a série interroga as normas sociais naturalizadas, desestabiliza olhares estabelecidos e sensibiliza os/as professores/as para a necessidade de considerar atos de violência nos espaços escolares.

Entendemos como dispositivo aquilo que tem potência para movimentar o pensamento, como um meio que convida a falar, sentir, escrever, expressar de maneiras diferentes, de ressignificar referências ao esmiuçar o que se encontra em seus repertórios. Esses dispositivos podem ser constituídos por imagens, artefatos visuais, objetos que disparam experiências pedagógicas etc., ou seja, que movimentam processos cognitivos conectivos ao fomentarem a prática de estabelecer relações. (Freisleben e Valle, 2023, p. 8)

Esta pesquisa visa contribuir ao campo das pedagogias culturais, explorando o potencial pedagógico de artefatos midiáticos, como a série *Sex Education*, na formação docente. Além disso, a tese propõe oferecer caminhos teóricos e metodológicos que facilitem a integração de reflexões sobre gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas, com o objetivo de romper com as dinâmicas de exclusão e silenciamento presentes no ambiente escolar.

Hall (2016) destaca que as representações veiculadas pelos meios de comunicação podem influenciar como entendemos e interpretamos a realidade, reforçando ou desafiando normas sociais e relações de poder desiguais. Nessa direção, Queiroz (2005, p. 51) afirma que

a mídia é uma importante fonte de informação sobre o mundo para muitas pessoas, imagens equivocadas ou pouco realistas das minorias sexuais têm um efeito nocivo, já que promovem uma ilusão de que estas pessoas não experienciam alegrias, problemas cotidianos ou emoções humanas. [sic]

Queiroz (2005) destaca que imagens equivocadas ou estereotipadas podem ter efeitos prejudiciais, ao criar a ilusão de que determinados grupos não experimentam alegrias, desafios cotidianos ou emoções humanas. Tais representações limitam as possibilidades de reconhecimento e legitimação de suas histórias.

No entanto, como apontam Tourinho e Martins (2011), as representações midiáticas não são fixas nem recebidas de forma passiva. Os indivíduos interagem com essas representações, reinterpretando seus significados conforme seus contextos e experiências. Isso sugere que, ao mesmo tempo que as imagens estereotipadas podem construir uma visão limitada e prejudicial, a dinâmica de recepção ativa do público também abre espaço para a ressignificação e até mesmo a contraposição desses estereótipos. Dessa forma, a construção das representações não se restringe a uma lógica unilateral, mas é permeada por um jogo contínuo entre as imagens produzidas e as múltiplas interpretações que elas geram.

Cada indivíduo utiliza suas informações, conhecimentos, hábitos e referências para estruturar o sentido às coisas que visualiza, valorizando-as diferentemente, negociando seus significados de acordo com o contexto, sua trajetória cultural e seus interesses. (Tourinho; Martins, 2011, p. 55).

Neste processo de negociação, as pessoas não apenas recebem as mensagens transmitidas pelas representações midiáticas, mas também

podem questioná-las, subvertê-las ou ressignificá-las. Esse entendimento está fundamentado nas perspectivas de Hall (2016) e Ellsworth (2001), que enfatizam o caráter dinâmico e contestado das representações culturais. Ambos os autores destacam que as representações podem, simultaneamente, reforçar ou desafiar normas sociais e ideológicas, sendo moldadas pelas interações dos indivíduos com os conteúdos, conforme seus contextos e experiências.

Louro (2008) destaca a complexidade da relação entre discurso e imagem, afirmando que as imagens midiáticas não apenas representam a realidade, mas carregam significados ideológicos, culturais e sociais. Esses significados ultrapassam o que é visível imediatamente, demandando uma leitura crítica que analise as ideologias subjacentes e as intenções envolvidas em sua construção.

Dessa forma, a imagem deixa de ser um elemento neutro, passando a veicular discursos de poder, reforçar desigualdades ou até mesmo promover resistência. No ambiente escolar, essas camadas de significado apresentam uma oportunidade para que educadores/as estimulem uma leitura crítica, capacitando os/as alunos/as a questionar e problematizar as mensagens subjacentes nos artefatos culturais com os quais entram em contato.

Embora os discursos midiáticos possuam o poder de perpetuar visões distorcidas e reforçar desigualdades, os indivíduos que consomem esses conteúdos não são receptores passivos. Eles reinterpretam e ressignificam as representações, ajustando os significados conforme seus contextos culturais e experiências vividas. Essa interação ativa entre os/as espectadores/as e os conteúdos midiáticos revela como esses discursos podem ser questionados e até desafiados, dependendo das leituras críticas que surgem em diferentes cenários.

A produção cinematográfica, segundo Louro (2008, p. 82), tem sido eficaz “[...] na construção de meninas ingênuas e de mulheres fatais, de heróis corajosos e de vilões corruptos e dissolutos”. Essas narrativas estereotipadas manipulam percepções e emoções do

público. O ato de “[...] direcionar o olhar, construir simpatia e rejeição” por meio de estratégias como escolhas de atores, roteiros, iluminação e ângulos de câmera são exemplos de como as manipulações são utilizadas pelos/as realizados/as na linguagem cinematográfica, para que orientem percepções e emoções do público.

Na construção dessas narrativas, visões de gênero são empregadas em busca de moldar expectativas sobre masculinidade, feminilidade e sexualidade. Essas práticas naturalizam representações que legitimam ou questionam formas de ser e desejar, influenciando o imaginário cultural e reforçando ou subvertendo normas sociais.

Nesta tese, o referencial teórico foi organizado em dois capítulos principais. No primeiro capítulo, intitulado ***Outros modos de aprendizagem: pedagogias culturais e visualidades cotidianas fora do currículo escolar***, analisamos como a educação contemporânea enfrenta desafios significativos ao considerar as múltiplas formas de aprendizagem que ocorrem além do ambiente escolar. Sob uma perspectiva crítica, exploramos como imagens participam da formação de identidades e da produção de significados, constatando que certas visualidades e narrativas, principalmente aquelas que incluem representações de grupos minorizados, vozes dissidentes e narrativas que desafiam o status quo, são frequentemente silenciadas dos currículos oficiais.

A partir dessa compreensão inicial, o segundo capítulo, ***Avanços e omissões: o lugar do gênero nas normativas educacionais***, esclarece como os currículos e documentos norteadores escolares, em tensionamento contínuo, se tornam espaços de disputas de poder. Esses documentos são frequentemente moldados por agendas políticas que refletem os valores e interesses de grupos dominantes, resultando em uma representação desigual de culturas e identidades, o que acaba por excluir debates e discussões sobre gênero nos espaços escolares.

Esses dois capítulos oferecem respaldo para investigar o que professores/as de Arte podem aprender com *Sex Education* e como esses

aprendizados podem reverberar em prol de espaços escolares que respeitem as diferenças.

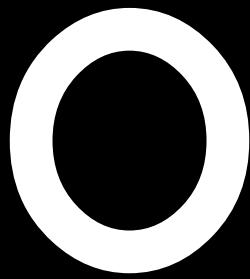
O capítulo ***Tramas metodológicas: caminhos para desvelar narrativas***, apresenta os passos de construção da pesquisa, evidenciando o método de análise de imagens **PROVOQUE**.

O capítulo ***Resistências e aprendizagens: o que revelam os resultados da pesquisa*** se dedicou a apresentar os dados coletados na etapa empírica da pesquisa, que envolveu o trabalho direto com professores/as da rede pública de ensino. Nesse processo, os conceitos utilizados para definir o que eles/as aprendem foram articulados com as teorias sobre o tema, permitindo um diálogo entre as experiências relatadas e os referenciais teóricos.

Em, ***a caminho de novas possibilidades: considerações, não finais***, articulamos as principais reflexões e resultados alcançados ao longo da pesquisa para discutir as contribuições teóricas e práticas do estudo para o campo da educação, além disso, o capítulo destaca os limites da pesquisa, apontando questões que não puderam ser aprofundadas, mas que podem ser exploradas em estudos futuros.



Figura 9 - Otis e Eric chegam a escola. Frame. Sex Education (Temporada 1, Ep. 1) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021



**UTROS MODOS DE APRENDER:
PEDAGOGIAS CULTURAIS E
VISUALIDADES COTIDIANAS
FORA DO CURRÍCULO OFICIAL**

1.1 UM PONTO DE PARTIDA: AS PEDAGOGIAS CULTURAIS

Autores como David Trend (1992), Henry Giroux (1994, 1995, 1999, 2004), Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2003), Peter McLaren (1997), Stuart Hall (1997), Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (1997, 2004), Viviane Camozzato e Marisa Vorraber Costa (2013), Fernando Hernández (2014), Irene Tourinho e Raimundo Martins (2014), Andrew Hickey (2015), Paula Andrade e Marisa Vorraber Costa (2015, 2016) e Lutiere Dalla Valle (2020) discutem os processos de aprendizagem que ocorrem além dos espaços escolares. Esses/as pesquisadores/as sustentam que as pedagogias culturais transcendem os limites da escola, oferecendo perspectivas mais amplas sobre os espaços de aprendizagem e a forma como influenciam a construção das subjetividades. Esse fenômeno se conecta às discussões sobre o conceito de Pedagogias Culturais, que ampliam a visão do que é educativo, incorporando influências culturais e sociais que moldam as identidades fora do contexto formal de ensino.

De acordo com Leonardo Charréu (2018, p. 53),

definimos por pedagogia cultural o conjunto de práticas e experiências de aprendizagem informal, envolvendo os mais diversos campos do saber, e que são veiculados pelas dinâmicas culturais não escolares da sociedade. Assim, os museus, os centros culturais, os teatros, os media (digitais e analógicos), entre muitos outros dispositivos contemporâneos, são hoje cruciais no modo como aprendemos muitas das coisas com as quais damos sentido à nossa existência e interpretamos o mundo.

Bortolazzo (2020), assim como Charréu (2018), destaca que o conceito de pedagogia ultrapassa o ambiente institucionalizado da escola, abrangendo contextos sociais e culturais que também participam da formação e transformação dos sujeitos. Essa ampliação do conceito desafia as visões tradicionais de ensino ao considerar os artefatos culturais como elementos fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas críticas. Ao reconhecer essas

instâncias, ambos os autores reforçam a importância de repensar o papel da educação em sua relação com a cultura e as dinâmicas sociais.

Essa ideia se reflete no crescente número de estudos que associam o termo *pedagogia* a outros conceitos, ampliando sua aplicação para além dos contextos formais de ensino, como *Pedagogia Queer* (Louro, 2003), *Pedagogia do Olhar* (Marcelo, 2009), *Pedagogias do Caminhar e do Escutar* (Witcomb, 2015), *Pedagogia das mulheres em movimento* (Sotero; Pereira; Santos, 2021), *Pedagogia Negra Feminista* (Sotero; Pereira; Santos, 2021), *Pedagogia dos terreiros* (Sotero; Pereira; Santos, 2021), *Pedagogias antirracistas*, (Sotero; Pereira; Santos, 2021) *Pedagogias do Corpo* (Evans; Rich, 2011), *Pedagogias da Sexualidade* (Louro, 2000), *Pedagogia da Mídia* (Kellner, 2023) *Pedagogias da Noite* (Silva, 2018) entre outras.

Camozzato e Costa (2013) descrevem a pluralização das pedagogias como um processo marcado por interesses e disputas dentro das sociedades, que busca definir os rumos dos modos de aprendizagem, orientando as trajetórias educativas dos/as indivíduos/as. Segundo Costa (2010, p. 135), uma das principais contribuições das pesquisas conduzidas sob a perspectiva dos Estudos Culturais em educação tem sido “a possibilidade de se abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes”.

Essa abordagem enfatiza a necessidade de compreender a educação como um campo de práticas que transcendem o limite da sala de aula, abrangendo diversos espaços sociais onde a aprendizagem ocorre de forma fluida e dinâmica. Segundo Costa (2010, p. 136), os estudos destacam “uma intensa proliferação de formas e intenções pedagógicas, assim como de modos de ser sujeito”. Essas pesquisas oferecem “contribuições substantivas e consistentes para pensar a educação sob novos ângulos e perspectivas, para além dos limites exclusivamente escolares” (Costa, 2010, p. 146).

Andrade e Costa (2017) apontam que o livro *Places of Learning* (Lugares de Aprendizagem), de Elizabeth Ellsworth (2005), marcou um avanço significativo ao demonstrar que os processos educativos se estendem muito além dos espaços escolares. A autora argumenta que as aprendizagens ultrapassam os espaços institucionais, destacando que o ambiente cultural desempenha um papel central na formação dos/as sujeitos/as e amplia as bases do que entendemos como pedagogia.

David Trend (1992), introduziu o termo de pedagogias culturais em seu livro *Cultural Pedagogy: arts, education, politics* (*Pedagogia Cultural: Artes, Educação, Políticas*). Giroux (2004) destaca que Trend não apenas cunhou o termo, mas o ampliou,

[...] o significado da pedagogia como uma prática política e moral, estendeu sua aplicação para além da sala de aula, tentando ao mesmo tempo combinar o cultural e o pedagógico como parte de uma noção mais ampla de educação política e estudos culturais (Giroux, 2004, p. 61).

David Trend (1992) argumenta que a centralidade da cultura e a ampliação da pedagogia para novos espaços transformam a relação entre educação e política, gerando novas dimensões para essa interação. Segundo o autor, a pedagogia é “um instrumento através do qual as pessoas se localizam, analisam seus ambientes e formulam planos para o futuro”, funcionando como “um método para se chegar além do individualismo, da competição e do consumo, sendo, portanto, uma ação profundamente política” (Trend, 1992, p. 7). Essa perspectiva ressalta o caráter político das práticas pedagógicas e enfatiza a importância da cultura como elemento constitutivo das experiências educativas. Assim, a pedagogia cultural questiona as normas estabelecidas e fomenta reflexões sobre os processos de aprendizado em espaços informais.

Shirley Steinberg e Joe Kincheloe foram fundamentais para a popularização do conceito de Pedagogias Culturais, que, desde os

anos 1990, ganhou força no campo acadêmico e passou a ser adotado em diferentes contextos, incluindo o Brasil (Andrade; Costa, 2017). Para Steinberg (1997), a Pedagogia Cultural é predominantemente gerada por artefatos midiáticos.

[...] a pedagogia cultural está estruturada pela dinâmica comercial, por forças que se impõem a todos os aspectos de nossas vidas privadas e das vidas de nossos/ as filhos/as. Os padrões de consumo moldados pela publicidade empresarial fortalecem as instituições comerciais como os professores do nosso milênio (Steinberg, 1997, p. 102).

Essa visão crítica evidencia como os artefatos culturais, muitas vezes mediados por interesses comerciais, tornam-se dispositivos pedagógicos que moldam comportamentos, identidades e subjetividades. Steinberg e Kincheloe (2004, p. 14) acrescentam que “áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.”.

Os/as autores/as alertam que a publicidade empresarial, nesse contexto, age como uma força pedagógica invisível, moldando hábitos e modos de ser, ao mesmo tempo em que as instituições comerciais passam a ser reconhecidas como novos/as professores/as. Essa dinâmica desafia-nos a compreender a extensão do poder cultural e como ele opera de forma significativa tanto fora quanto dentro dos espaços educativos formais.

Conforme Andrade e Costa (2015) e Andrade e Silva (2017), o conceito de pedagogias culturais foi introduzido no Brasil em 1997, na palestra *Kindercultura: a construção corporativa da infância*, apresentada pela norte-americana Shirley Steinberg. O evento ocorreu durante o IV Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular - Identidade Social e a Construção do Conhecimento, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) em colaboração com universidades como a Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação do professor Tomaz Tadeu da Silva.

Soares e Meyer (2002) destacam que o conceito de pedagogias culturais orienta a compreensão, problematização e reconhecimento do papel das imagens e das novas tecnologias na formação de identidades. Embora não constituam um modelo único e obrigatório, essas pedagogias mostram-se eficazes na constituição dos/as sujeitos/as.

Essas constatações embasam a análise desta tese sobre o papel das imagens seriadas, como as da série *Sex Education*, no desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e inclusivas. Sob a perspectiva das pedagogias culturais, as imagens não se limitam a transmitir conteúdos, mas são compreendidas como agentes ativos na construção de significados e na mediação de relações de poder.

Essas aprendizagens envolvem um complexo de forças e de processos que incluem instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música, e produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver a juventude, o corpo e a sexualidade; de conceber e de se relacionar com as autoridades instituídas; de conhecer o eu e o outro, e que redefinem mesmo os modos com que temos teorizado os processos de ensino e aprendizagem (Soares; Meyer, 2002, p. 139).

As configurações do processo educativo são tensionadas por diferentes instâncias, evidenciando que as pedagogias culturais, ao integrar influências externas à escola, precisam reconhecer as variadas formas de aprendizado que se desenvolvem fora do ambiente formal. Essa abordagem amplia e dinamiza a compreensão do ato de aprender.

Steinberg (2001) destaca que as escolas não podem desconsiderar os impactos de outros espaços pedagógicos, pois esses conhecimentos frequentemente são incorporados pelos/as sujeitos/as e reverberam no ambiente escolar. Apesar disso, o tema ainda carece de maior discussão.

As pedagogias culturais ampliam o entendimento da pedagogia em um sentido mais abrangente, ao "dialogar com diversos espaços sociais, interações, rotinas e discursos, incentivando a reflexão sobre o papel educativo das práticas culturais" (Watkins et al., 2015, p. 2). Elas também expandem as "fronteiras da pedagogia, não havendo, portanto, distinção entre aprendizagem formal e informal, institucional e cotidiana" (Watkins et al., 2015, p. 12).

Um aspecto destacado na literatura é que as pedagogias culturais criam conexões significativas entre o currículo e as vivências dos/as alunos/as. Santana et al. (2023) destacam que essas abordagens pedagógicas reconhecem e validam as experiências dos/as estudantes, promovendo maior participação e engajamento no processo de aprendizado. Esse reconhecimento é particularmente relevante para alunos/as de grupos minorizados, que frequentemente enfrentam desafios em ambientes educacionais que não contemplam ou refletem plenamente suas identidades culturais e sociais.

1.2 NARRATIVAS VISUAIS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

*Educar significa introduzir a cunha da diferença
em um mundo que sem ela se limitaria
a reproduzir o igual e o idêntico,
um mundo parado, um mundo morto.
(Tomaz Tadeu da Silva)*

Diversos meios de comunicação têm sido utilizados para que as imagens circulem em nosso cotidiano. Aparelhos de TV, celulares e tablets oferecem acesso a conteúdos variados, como séries, novelas, filmes, desenhos, imagens postadas em redes sociais, vídeos, memes e outros. Assim, os/as sujeitos/as contemporâneos/as estão em constante interação com as imagens. Frente a esta realidade, compreender que essas imagens participam da construção da

subjetividade dos/as indivíduos/as, podendo moldar a formação de suas identidades e percepções de mundo, se torna importante.

Freisleben e Valle (2023) destacam as mudanças contemporâneas nos espaços de aprendizagem sobre ser e constituir-se menina/mulher ou menino/homem. Segundo os autores, se antes essa construção ocorria

através da igreja, família, escola e outras instituições, na contemporaneidade, essa concepção amplia-se para além dessas instituições. Aprende-se, desde muito cedo, com uma legião de personagens criados pelas narrativas filmicas, produzidas pelos estúdios Disney e Marvel, como devem atuar a partir de categorias binárias (p. 4)

Durante (2014) observa que as imagens trazem consigo marcas de valores globais e locais e, ao serem consumidas, impactam as construções identitárias e as percepções sociais. Por meio dessas representações, os/as sujeitos/as são continuamente interpelados/as por novas formas de interpretar a si mesmos/as e seu papel no mundo, “construindo e legitimando concepções sobre gênero e sexualidades, raça, etnia e classe social” (Freisleben; Valle, 2023, p. 8).

Os sujeitos expostos/as a essas imagens não apenas as consomem, mas também se posicionam em relação a elas. Poon (2017) afirma que os símbolos visuais que permeiam nosso cotidiano são interpretados de forma subjetiva, com base nas convenções sociais que nos envolvem.

Esse processo está relacionado às representações simbólicas e sociais transmitidas por essas imagens. Souza (2012) aponta que as imagens são repletas de significados culturais que interpelam os sujeitos, oferecendo narrativas que moldam percepções, identidades e comportamentos.

Foucault (1982) descreveu a subjetivação como um processo contínuo de construção do sujeito, que envolve a internalização e a negociação de discursos e práticas sociais. Esse processo ocorre por meio da apropriação da obra ou do texto que o indivíduo recebe e interpreta. Chartier (1999, p. 13) complementa que é por meio dessa interação que o sujeito é interpelado/a e moldado/a pelas

representações culturais e simbólicas às quais se expõe. Butler (1990) argumenta que os processos de subjetivação envolvem a repetição de normas que conformam os corpos e os modos de ser.

As imagens, como mediadoras nos processos de subjetivação, criam um campo de tensão que desafia as narrativas dominantes e possibilita a contestação das normas estabelecidas. Esse caráter ambivalente das imagens é explorado por autores como Barthes (1984), que entende a imagem como uma forma de discurso visual, passível de diferentes leituras, dependendo do contexto e da interpretação do/a espectador/a.

A leitura das imagens envolve um processo ativo de atribuição de sentido, que pode tanto reproduzir ideologias dominantes quanto subvertê-las. Esse campo de tensão emerge do confronto entre as significações impostas e as possibilidades de ressignificação, especialmente no ambiente educativo.

De forma semelhante, Foucault (1988) destaca, em seus estudos sobre subjetividade e poder, que as imagens exercem uma função reguladora em regimes de controle social. Elas não apenas podem moldar a maneira como os sujeitos enxergam o mundo, mas são locais de veiculação de comportamentos e identidades. As imagens, tornam-se parciais, desempenhando um papel ativo na criação e transformação da subjetividade, participando de um processo contínuo de construção de significados (Reid, 2018).

Reconhecer as imagens como disparadores de aprendizagem é relevante para questionarmos por que determinadas representações visuais, como as de artistas europeus ou alinhadas a padrões hegemônicos, são legitimadas nos espaços escolares. Em contrapartida, representações que abordam temas como diversidade de gênero e sexualidades frequentemente são marginalizadas, tratadas de forma subversiva ou completamente excluídas.

Essa exclusão reflete disputas de poder e significados, conforme defendem autores críticos como Tomaz Tadeu da Silva (1999),

que veem o currículo como um campo de seleção que privilegia certas representações em detrimento de outras.

Nesse contexto, as imagens têm potencial de atuar como campo de mediação de significados e valores culturais, questionando percepções sobre identidades. Quando integradas ao currículo, tornam-se dispositivos que ampliam o processo de aprendizagem, promovendo reflexões críticas, emancipatórias e inclusivas. (Freire; Macedo, 2005; Gil-Glazer, 2021).

Como enfatiza Hernández (2009), posicionar-se criticamente diante das imagens contribui para a reconstrução de referências culturais e para um olhar mais crítico sobre si, o outro e o mundo. Esse processo envolve desconstruir "um olhar naturalizado", como propõem Freisleben e Valle (2009), e reconhecer como as representações visuais impactam subjetividades e dinâmicas sociais (Thompson, 1995).

Como observado por Freisleben e Valle (2023), narrativas visuais influenciam diretamente a formação de gestos, falas e atitudes, especialmente entre crianças. Minha experiência pessoal com meu filho evidencia como narrativas audiovisuais moldam práticas e imaginários. Ao assistir a filmes ou séries, ele frequentemente recria as histórias que vivenciou, utilizando bordões, figurinos improvisados e adereços feitos por ele. Essas práticas mostram como a cultura midiática participa da construção de identidades infantis, moldando a expressão e a criatividade.

Esse momento exemplifica como as crianças, influenciadas por narrativas audiovisuais e culturais, desenvolvem uma percepção apurada sobre identidade e representação. Tal afirmativa se concretiza em uma situação vivenciada após um exame de coleta de sangue, quando meu filho se recusou a usar um band-aid com a imagem de um menino de cabelos cacheados e óculos. Ao justificar, ele afirmou: *"Eu não vou usar esse band-aid, eu nem uso óculos."*

A escolha ou rejeição de determinados elementos visuais demonstra como elas associam sua própria imagem às referências que

consideram mais próximas de suas experiências ou aspirações, reforçando, assim, o impacto da cultura infantil no imaginário e comportamento das crianças.

Outro exemplo ocorreu durante um diálogo entre meu filho e um amigo, após especulações sobre um *short* que viram no YouTube. O conteúdo do vídeo tratava de um personagem da segunda temporada da série *Round 6*

Centenas de jogadores falidos aceitam um estranho convite para um jogo de sobrevivência. Um prêmio milionário aguarda, mas as apostas são altas e mortais. (Descrição da plataforma de streaming, 2021)

Apesar de a classificação indicativa da série *Round 6* ser para maiores de 16 anos, após seu lançamento no Brasil, em 2021, pela plataforma *Netflix*, foi comum observar crianças em pátios de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Séries Iniciais, brincando de *batatinha frita 1,2,3*, jogo apresentado na série. A série ultrapassou a classificação etária e chegou ao ambiente escolar. Um exemplo disso foi registrado na Escola Municipal Herbert José de Souza, no município de Ribeirão Pires.⁴, onde uma professora propôs o jogo em um plano de aula, adaptando-o para um contexto educativo mais adequado à faixa etária.

Freisleben e Valle (2023) esclarecem que as crianças “consumem produções que não são direcionadas a elas, inclusive aquelas que, conforme classificações indicativas, são exclusivas do público adulto.” (p. 3)

Ainda, durante a conversa, meu filho perguntou ao seu amigo sobre a personagem Hyun-ju (interpretada por Park Sung-hoon), a jogadora 120. A pergunta foi: *Se você assistiu mesmo a série, me diga, 120 é homem ou mulher?* O amigo respondeu: *É um homem que quer*

⁴ http://ribeiraopires.educaon.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Herbertjosedesouza_jardimII_edfisica_-sem39.pdf

ser mulher. Ele só tinha irmãs e, quando viu que queria ser mulher, foi expulso do exército e a família não acolheu ele.

A interação entre eles e narrativas audiovisuais evidencia como as imagens desempenham um papel central na construção de conceitos sobre gênero e sexualidade. A curiosidade do meu filho em relação à personagem Hyun-ju, da série *Round 6*, e a resposta interpretativa de seu amigo sobre a trajetória da personagem demonstram como, ao aprender com as imagens, as crianças processam, reproduzem e ressignificam representações culturais. No caso de Hyun-ju, a percepção da personagem como "um homem que quer ser mulher" reflete não apenas os conteúdos apresentados pelo *short*, mas também como crianças incorporam discursos sociais e culturais pré-existentes sobre identidade de gênero.

Diante do entendimento da participação das imagens nos processos de construção da autoimagem, do outro e do mundo, torna-se importante questionar acerca do silenciamento de determinadas narrativas visuais, especialmente aquelas que discursam grupos culturais minorizados ou marginalizados, nos espaços escolares.

1.3 IMAGENS EXCLUÍDAS: QUANDO VISUALIDADES SÃO SILENCIADAS

Imagens que compõem os livros didáticos, slides e outros materiais prescritos nos currículos oficiais, refletem decisões políticas e culturais que determinam o que é considerado conhecimento legítimo. Simultaneamente, essas escolhas definem quem tem direito a ser representado e quem sofre apagamentos nas referências escolares.

Um exemplo ilustrativo de que imagens e discussões que abordam temas como gênero e sexualidade, ou que utilizam estéticas consideradas grotescas, feias ou abjetas, são frequentemente alvo de proibição, é o Manual dos Colégios Cívicos Militares - CCM do Estado do Paraná, que orienta que cadernos, mochilas, estojos e outros

materiais escolares não contêm imagens de caveiras, monstros, símbolos associados a movimentos sociais ou políticos, ou que façam apologia a sentimentos como depressão, morte, suicídio e violência.

Além disso, o manual concede autonomia a gestores/as, equipes pedagógicas e professores/as para decidir em casos omissos, reforçando a subjetividade nas escolhas do que é permitido ou censurado. Nesse cenário, imagens consideradas legítimas são aceitas e promovidas, enquanto aquelas vistas como transgressoras frequentemente resultam em sanções contra quem tenta inseri-las no ambiente escolar. Esse mecanismo reflete não apenas o controle cultural presente no currículo, mas também a perpetuação de hierarquias que silenciam determinados discursos visuais.

Ao considerar que as imagens veiculadas em livros didáticos, materiais pedagógicos, apostilas, *PowerPoint*, filmes, vídeos e documentários, apresentam conteúdos e formas de viver, o currículo, ao invisibilizar representações visuais dissidentes, atua como um mecanismo de controle cultural. Esse controle contribui para a manutenção de hierarquias sociais e culturais dentro do ambiente escolar, na medida que restringe formas de representação. (Silva, 1999) Embora não seja o único fator, o currículo exerce um papel significativo na formação da subjetividade dos/as estudantes, promovendo determinados imaginários coletivos enquanto silencia outros.

Dentro do ambiente educacional, imagens já legitimadas pela história da arte emergem com maior frequência em materiais didáticos, pôsteres e outros recursos. Esses elementos despertam sensações, geram percepções e podem perpetuar estereótipos opressivos relacionados a masculinidade, feminilidade e raça (Hall, 1997). Nesse contexto, as representações visuais disponíveis aos/as alunos/as refletem predominantemente um padrão homogêneo e hegemônico, o que reforça a exclusão de vozes diversas e limita o espaço para narrativas alternativas.

Por meio de análise de materiais utilizados nas escolas estaduais do Paraná entre os anos de 2016 e 2019, Domingos Filho (2018) investigou a presença de artistas homens, mulheres e queer em dois livros didáticos amplamente distribuídos aos/às alunos/as do Ensino Fundamental: *Arte em Interação* (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2013) e *Por Toda Parte* (Ferrari et al., 2013), ambos referenciando o PNLD 2016-2019. Os resultados apontaram uma representação desproporcional: *Arte em Interação* apresentou 133 artistas homens, 22 artistas mulheres e apenas 1 artista queer, enquanto *Por Toda Parte* trouxe 97 artistas homens, 26 artistas mulheres e nenhum artista queer. A ausência e apagamento de sujeitos da diversidade, naturalizam as desigualdades de gênero.

Filho (2018) baseia-se no conceito de dominação masculina de Bourdieu (2014) para problematizar os resultados de sua pesquisa. O autor aponta que o viés androcêntrico nos dois livros analisados evidencia um tipo de dominação masculina, que privilegia a produção cultural de homens em detrimento de mulheres e sujeitos queer. Em consonância com essa análise, Perrot (2007) argumenta que as contribuições das mulheres na história da arte são sistematicamente apagadas. Hernández (2007) complementa essa discussão ao afirmar que a ausência de diversidade reforça a ideia de que apenas determinadas formas de produção cultural e artística são válidas.

Representações limitadas a narrativas eurocêntricas e androcêntricas podem marginalizar vozes e perspectivas diversas, silenciando as experiências e expressões criativas de alunos/as pertencentes a grupos sub-representados (Delgado, 2020). Como consequência, o ensino da arte permanece restrito a essas perspectivas dominantes, negligenciando a riqueza e a diversidade cultural que existem além desse modelo hegemônico (Kishimoto, 2018).

Como discutido por Nelson (2019), quando as representações visuais nos materiais pedagógicos privilegiam um padrão homogêneo e hegemônico, elas reforçam a invisibilização de sujeitos cujas vivências não se alinham aos moldes dominantes. A ausência de imagens

que retratem a diversidade cultural, de gênero e racial limita as oportunidades dos/as estudantes de se reconhecerem nas narrativas educacionais, levando ao enfraquecimento da autoimagem e da autoestima de grupos sub-representados. É importante repensar o ensino da Arte, para que reflita uma gama inclusiva e diversa de perspectivas, reconhecendo a complexidade e a riqueza das produções culturais globais (Ladson-Billings, 2014).

No Paraná, desde 2022, foi instituída a plataforma RCO+Aulas, que disponibiliza aos/às professores/as do estado, recursos e materiais pedagógicos prontos. Esses materiais incluem planejamentos, apresentações em *PowerPoint*, exercícios e outros recursos organizados por componentes curriculares e séries, com o objetivo de uniformizar as práticas pedagógicas no estado.

Na página oficial da plataforma, são descritas as seguintes funcionalidades

Você conhece o RCO+Aulas? É um módulo de planejamento que está disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nele, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta on-line, é possível encontrar links para videoaulas, slides e listas de exercícios (Paraná, 2022).

Os materiais disponibilizados na plataforma são elaborados por indivíduos que não estão lecionando no momento, o que submete a organização do processo educativo a sujeitos externos ao espaço escolar. Essa dinâmica destaca uma desconexão entre a produção dos materiais e a prática pedagógica cotidiana. Como resultado, os/as professores/as são reduzidos/as à condição de aplicadores de materiais e slides prontos, reforçando o pressuposto de uma "separação entre tomadores/as de decisão e implementadores/as". Nesse modelo, entende-se que, mesmo quando as políticas são claras

e coerentes, eventuais falhas de implementação são atribuídas aos/às agentes executores, como os/as professores/as (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 410).

Ao examinar os slides disponibilizados para a disciplina de Arte no terceiro trimestre de 2024, voltados para a 1ª Série do Ensino Médio, foi possível identificar a seguinte configuração, conforme os dados organizados na Tabela 1, apresentada abaixo:

Tabela 1 - Análise do Material disponibilizado aos professores - 1ª Série do EM - 3º Trimestre

Aula	Conteúdo Principal	Objetivos	Atividades Propostas	Representação nas Imagens
1	História do Cinema	Explorar a origem do cinema e o impacto das tecnologias no seu desenvolvimento.	Produção de curtas-metragens inspirados no cinema inicial dos irmãos Lumière.	Louis e Auguste Lumière, Johnny Depp, figura masculina de um diretor.
2	Elementos da Linguagem Audiovisual	Conhecer e aplicar os elementos da linguagem audiovisual em produções práticas.	Produção de vídeos utilizando técnicas como follow e reverse follow.	Figura PNG feminina, cena de cinema com figura masculina, cena de cinema com figura feminina, cena de cinema com três homens, Charlie Chaplin
3	Elementos da Linguagem da Dança	Compreender o contexto histórico da dança e explorar os elementos básicos da linguagem da dança.	Analise de vídeos e experimentação de movimentos baseados nos elementos corporais, espaço e tempo.	Três imagens que apresentam grupos de mulheres dançando, grupos mistos dançando, duas imagens de bailarinas do teatro Guaira
4	Linguagem da Música e Dança	Identificar os elementos da música e dança; reconhecer sua integração em contextos históricos e culturais.	Experimentação de movimentos com música e objetos, como bolas de meia.	Homens em danças tribais, bailarinas da Curitiba Cia de Dança
5	Dança Contemporânea	Compreender a dança contemporânea e suas características; analisar obras dessa expressão artística.	Criação de coreografias explorando objetos cotidianos.	Isadora Duncan, Martha Graham, Merce Cunningham e Doris Humphrey, Gabriel Canda
6	Performance: Corpo e Contemporaneidade	Explorar o contexto histórico da performance e identificar suas características principais.	Planejamento de performances escolares abordando temas sociais.	Marina Abramovic, Hugo Ball, Yves Klein, Jackson Pollock, Renata Felinto, Desvio Coletivo, Elsa von Freytag
7	Happening e Arte Sensorial	Identificar o happening como expressão	Criação de happenings interativos com	Tadeusz Kantor, Claes Oldenburg, Melo Filho,

		artística e conhecer o Neoconcretismo.	participação do público.	Lygia Clark, Hélio Oiticica
8	Fluxus e Arte Conceitual	Compreender o movimento Fluxus e sua relevância; reconhecer a relação entre performances e arte conceitual.	Criação de manifestos escolares, discussão sobre a importância da arte.	Allan Kaprow, Yoko Ono, George Maciunas, Charlotte Moorman, Nam June Paik, Joseph Beuys, Wolf Vostell, Henry Flynt, Paulo Bruscky
9	Improvisação no Rap e Freestyle	Conhecer o subgênero freestyle e sua importância para o rap; experienciar um duelo de MCs.	Realização de batalhas de MCs, análise de critérios técnicos de avaliação como flow e criatividade.	Homens (MCs em batalha), Fabio Brazza, Charles Segat, Emicida, MC Onyx
10	Commedia Dell'Arte	Estudar a história e características da Commedia Dell'Arte; explorar improvisação na encenação.	Encenação de personagens como Arlequim, Pierrot e Colombina.	Paul Cézanne, Konstantin Somov
11	Improvisação no Teatro	Compreender a importância do improviso no teatro; realizar jogos teatrais de improvisação.	Criação de cenas improvisadas em grupos.	Grupos mistos de homens e mulheres
12	O Corpo no Teatro	Entender a expressividade corporal no teatro; explorar técnicas de preparação do corpo.	Prática de jogos teatrais envolvendo expressão corporal.	Jerzy Grotowski, Grupo LUME (mistos)
13	Arte Circense	Conhecer as técnicas do circo e sua influência na arte cênica.	Prática de atividades físicas baseadas em técnicas circenses.	Todas as imagens apresentam homens em práticas circenses tradicionais
14	Técnicas de Animação	Explorar métodos de animação, como stop motion e animação digital.	Criação de flipbooks e experimentação com técnicas de animação.	Émile Reynaud, Émile Cohl, Leonardo Cadaval, Álvaro Marins, Raul Pederneiras
15	Narrativa Audiovisual	Estudar diferentes tipos de narrativa e seu impacto no audiovisual.	Planejamento de storyboards para narrativas audiovisuais.	Indeterminado (foco técnico e narrativo)
16	Roteiro Audiovisual	Compreender a estrutura e importância do roteiro em produções audiovisuais.	Elaboração de roteiros simples com descrição de cenas e diálogos.	Indeterminado (foco em ferramentas de roteiro)
17	Planos e Ângulos na Linguagem Audiovisual	Estudar os diferentes enquadramentos e ângulos de câmera no audiovisual.	Prática de fotografia e filmagem utilizando ângulos variados.	Indeterminado (foco técnico em planos)
18	Fotografia e Estética Visual	Compreender a estética visual na	Produção de fotografias	Indeterminado (ênfase na estética e cenário)

		fotografia e sua aplicação em narrativas.	baseadas em temas estéticos definidos.	
--	--	---	--	--

Na análise dos slides do *PowerPoint*, foram contabilizadas 35 representações masculinas, incluindo artistas, ilustrações e imagens em formato PNG, enquanto o gênero feminino foi representado por 9 artistas e 6 ilustrações. Adicionalmente, identificaram-se apenas 4 representações ou artistas LGBTQIAPN+, além de 14 imagens que apresentavam grupos mistos. Para fins de análise, consideraram-se representações visuais todas as imagens em PNG ou ilustrações utilizadas nos materiais.

A predominância masculina é evidente, especialmente nas ilustrações que abordam temas históricos. Em contrapartida, as atividades práticas relacionadas à linguagem da dança apresentaram maior destaque para grupos femininos, como bailarinas. Essa discrepância reforça um padrão recorrente nos materiais pedagógicos: enquanto o masculino domina narrativas históricas e culturais, o feminino é frequentemente associado a áreas consideradas periféricas. Além disso, a presença quase insignificante de representações LGBTQIAPN+ evidencia a exclusão de narrativas dissidentes e marginalizadas no contexto educacional. Quando o currículo ignora representações que englobam diversidade cultural e social, os/as alunos/as podem não se sentir reconhecidos ou compreendidos (Riddle, 2023; Schwartz, 2018).

O cenário educacional brasileiro dos últimos 10 anos reflete um movimento crescente de censura que se manifesta também nas aulas de Arte no estado do Paraná. Esse contexto é marcado por ações coordenadas e alianças políticas destinadas a suprimir debates sobre questões ligadas ao guarda-chuva de gênero, como apontam Filho e Procópio (2023, p. 261). A articulação dessas ações evidencia uma tentativa sistemática de deslegitimar temáticas relacionadas à diversidade e à inclusão, restringindo o espaço para reflexões

críticas e fortalecendo narrativas conservadoras no ambiente escolar. Essa dinâmica compromete não apenas a pluralidade de vozes no currículo, mas também o papel transformador que o ensino de Arte pode desempenhar ao questionar estruturas sociais e culturais hegemônicas.

A repressão de expressões artísticas e literárias evidencia um campo de tensão característico dos conflitos culturais contemporâneos. De um lado, encontram-se artistas e artivistas empenhados em questionar regimes de violência historicamente perpetuados, utilizando suas produções como espaços de resistência e crítica social. Do outro, há organizações e indivíduos que buscam censurar e impedir o surgimento dessas manifestações, reafirmando estruturas de poder e silenciamento. Como destacam Filho e Procópio (2023), essa oposição reflete um embate mais amplo sobre quem tem o direito de narrar, de ser representado e de transformar as narrativas predominantes na história e na cultura.

Em 2017, a obra literária "*Enquanto o Sono Não Vem*", de José Mário Brandi, foi banida das escolas da grande Vitória, com alegações de que a obra promovia incesto. A obra "*Aparelho Sexual e Cia.*" de Philippe Chappuis e Hélène Bruller, que explora a autodescoberta durante a puberdade, também foi censurada. Jair Bolsonaro, candidato à presidência na época, classificou "*Aparelho Sexual e Cia.*" como parte do chamado "kit gay", distribuído pelo Ministério da Educação. O termo "kit gay" se refere a uma série de materiais educativos que, de acordo com a classificação feita por Bolsonaro e outros opositores, seriam usados para promover a "ideologia de gênero" nas escolas. Esses materiais incluíam vídeos e livros que abordavam questões de sexualidade, gênero e diversidade sexual. O termo foi utilizado de forma pejorativa e ficou associado a uma campanha de resistência à inclusão de temas sobre gênero e sexualidade no currículo escolar. (Human Rights Watch, 2022)

Outro exemplo notável de censura ocorreu na Bienal do Livro de 2019, quando o prefeito Marcelo Crivella proibiu a presença de

“Vingadores: A Cruzada das Crianças” no evento. Os fiscais da Secretaria Municipal de Ordem Pública não encontraram exemplares do livro, pois ele já havia esgotado. Como um ato de resistência, o influenciador Felipe Neto comprou todos os livros e os distribuiu gratuitamente ao público presente (Malta; Flexor; Costa, 2020).

O prefeito teceu críticas ao livro, considerando-o um material impróprio por conter uma cena de dois personagens homens se beijando (Figura 10). A justificativa do prefeito era proteger as crianças (Jucá, 2019).



Figura 10 - Wiccano e Hulkling - personagens do HQ “Vingadores - A Cruzada das Crianças”. Fonte: Reprodução. EL PAÍS, 2019.

Outros livros infantis e juvenis, como "*O Menino que Espiava por Dentro*", de Ana Maria Machado, e "*O Menino Sem Pátria*", de Luiz Puntel, foram acusados de promover ideologias de esquerda, levando à sua remoção das escolas do Rio de Janeiro.

Essas instâncias de censura são amplificadas por outras ocorrências pelo país. Por exemplo, a Câmara Legislativa do Distrito Federal aprovou, em primeiro turno, o Projeto de Lei n.º 1.958/18, que proíbe manifestações artísticas e culturais com teor pornográfico ou que difamem símbolos religiosos em espaços públicos do Distrito Federal.

A live "Roda Bicha" (Figura 11), com o lançamento da campanha "*Criança Viada Show*" que deveria acontecer em 14 de maio de 2021, foi censurada pela Prefeitura de Itajaí, em Santa Catarina, alegando que o termo utilizado poderia violar o Estatuto da Criança e do Adolescente, cancelando assim a transmissão do evento pelo YouTube.

De acordo com os/as organizadores/as, a live tinha como objetivo abordar as histórias de indivíduos adultos LGBTQIAPN+ e as violências que marcaram suas trajetórias ao longo da vida, promovendo reflexões sobre inclusão e memória. No entanto, a mesma prefeitura que censurou o evento também ordenou o cancelamento de exposições contendo conteúdo homoerótico e a retirada de obras que tratavam de casamentos gays.



Figura 11 - Cartaz Roda Bicha - Fonte - www1.folha.uol.com.br, 2021

Esses casos fazem parte de uma tendência, que incluiu também a suspensão de peças teatrais em espaços culturais públicos, como a Caixa Cultural. Segundo reportagem da CBN:

“... a Caixa Econômica Federal suspendeu a exposição “O grito!” que trazia ilustrações do ex-presidente Jair Bolsonaro defecando na bandeira do Brasil e o presidente da Câmara Arthur Lira junto à senadora e ex-ministra Damares Alves e o ex-ministro da economia Paulo Guedes em uma lata de lixo [...] em nota, o banco informou que decidiu pela suspensão após identificar nas obras manifestação com viés político-partidário, o que fere as diretrizes do programa. (Lopes, 2023)

Em março de 2024, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná emitiu uma Circular de Ofício (DEDUC/SEED) solicitando que todas as escolas devolvessem o livro “O Avesso da Pele” (2020) do escritor Jeferson Tenório, vencedor do Prêmio Jabuti, na categoria “Romance Literário”, em 2021. As escolas teriam o prazo de quatro dias, a partir da data de publicação da circular, para enviá-lo às instituições supervisoras regionais de ensino. A justificativa fornecida pela Secretaria foi que o livro era destinado ao público com 18 anos ou mais.

Segundo o Governador Ratinho Junior, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o livro apresenta linguagem imprópria e a decisão segue estatutos legais da lei brasileira, de salvaguarda à criança e ao adolescente. (Figura 12 e Figura 13) Os governadores de Goiás e Mato Grosso do Sul também emitiram ofícios para o recolhimento do livro.

“Vem minha branquinha. Vem, meu negão.
Chupa a tua branquinha. Chupa o teu nego.
Adoro tua pele branquinha. Adoro a tua pele,
meu nego. Adoro tua boceta branca. Adoro teu
pau preto. E de repente vocês gozavam. E dali
para a frente será sempre assim que irão gozar”.

Figura 12 - Trecho do Livro "O Avesso da Pele" - Fonte - www1.folha.uol.com.br
2021

O governado de Mato Grosso do Sul, Eduardo Riedel (PSDB), em nota, justificou que a retirada do material ocorreu por causa de *linguagem imprópria*. (Figura 13)

“O fato é que, no dia em que perdi minha virgindade, foi um tanto esquisito, porque nunca tinha usado camisinha”, relata o narrador da história. “Na verdade eu já havia usado apenas para me masturbar quando não queria sujar a mão. Então eu e a Tamires nos deitamos na minha cama, aproveitando que minha mãe estava no trabalho. [...] Começamos a nos beijar e a passar a mão um no corpo do outro. [...] Tentei abrir o pacotinho [a camisinha] com a mão, mas a embalagem não facilitou. [...] Depois de vencermos essa etapa, passei para a tarefa seguinte: me dedicar a manter o pa* duro tempo suficiente para desenrolar aquela borracha. [...] Quando finalmente encaixei a camisinha, começamos a nos beijar, e logo em seguida a penetrei.”

Figura 13 - Trecho do Livro "O Avesso da Pele" - Fonte <https://revistaoeste.com/>
2024

Essa decisão incomum merece um exame mais detalhado, pois levanta questões sobre a eficácia das medidas de censura em ambientes educacionais. O motivo declarado para essa ação, ou seja, que o livro é destinado a uma faixa etária específica, parece uma justificativa um tanto frágil, principalmente por ele fazer parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) publicado em edital no ano de 2019, ainda durante o governo do presidente Bolsonaro.

A plataforma *Observatório da Censura à Arte*⁵, criada em 2019, pelo Instituto de Jornalismo Nonada, tem se proposto a mapear casos de censura a obras artísticas no Brasil. Em 10 de setembro de 2019, na data de seu lançamento foram divulgados 29 casos de censura ocorridos naquele ano. Segundo o instituto, os critérios do Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura da Universidade de São Paulo (USP), que define a censura como “*um ato que visa alterar, modificar, silenciar, interditar manifestações de produção simbólica - livros, revistas, charges, encenações teatrais, músicas, danças, pintura, desenho, notícias, conteúdos digitais, games*”, foram usados como parâmetro para a coleta.

Segundo o *Observatório da Censura à Arte*, a escolha da data para o lançamento da plataforma, em 10 de setembro, foi marcada pelo aniversário de dois anos do cancelamento da mostra *Queermuseu*, ocorrido em 10 de setembro de 2017.

A exposição “*Queermuseu - Cartografias da diferença na Arte Brasileira*⁶” foi fechada após acusações de apologia à pedofilia, zoofilia e blasfêmia religiosa. A abertura aconteceu no dia 15 de agosto e a exposição permaneceria até o dia 8 de outubro, no Santander Cultural, em Porto Alegre.

⁵ <https://observatoriodacensura.com.br>

⁶ A exposição foi reaberta, um ano depois, com datas de 18 de agosto a 16 de setembro de 2018, na Escola de Artes Visuais Parque Lage - Rio de Janeiro. Seria realizada pelo Museu de Arte do Rio (MAR), no entanto foi censurada pelo prefeito Marcelo Crivella. (EAV-PARQUE LAGE, 2019).



Figura 14 - Travesti da lambada e deusa das
águas (acrílica, óleo e Spray sobre tela), 2013.
- Fonte: QUEERMUSEU, 2017.

A obra da artista Bia Leite⁷ (Figura 14) sofreu ataques por seu conteúdo considerado impróprio para crianças. Segundo a artista, o trabalho teve como intenção "celebrar esses traços, que durante toda a infância foram motivo de xingamentos e violência". Dias (2017) afirma que as poses não heteronormativas geraram a acusação de apologia à pedofilia, negando todo o caráter educativo da obra, como espaço para reflexões acerca da identidade, da infância e sobre *bullying*.

O prefeito Marcelo Crivella, um mês depois, vetou a exposição na cidade do Rio de Janeiro, afirmado que a exposição "de pedofilia e zoofilia" não iria para o Museu de Arte do Rio (MAR). "Só se for no fundo do mar", afirmou à época.

O curador da exposição, Gaudêncio Fidelis afirmou à BBC News⁸ que foram 11 meses de tormenta. Segundo Fidelis, o Movimento Brasil Livre - MBL criou uma narrativa falsa sobre a exposição, causando alarme desproporcional e o seu fechamento às pressas. O Curador ainda foi ouvido na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) dos Maus Tratos, em 27 de novembro de 2017. Durante o depoimento, senadores apresentaram obras ao curador e questionaram se as obras estavam na exposição e se as crianças a manuseavam e se tocavam, e qual o caráter delas.

Ao todo, a plataforma *Observatório da Censura à Arte* apresenta 113 casos de censura de 2017 a 2024. Sendo 05 atos de censura em 2017, 08 em 2018, 31 no ano de 2019, 09 atos de censura a obras e exposições artísticas em 2020, 13 referentes ao ano de 2021, em 2022 foram constatados 23 casos, 10 em 2023 e em 2024 foram 14 ações de censura.

⁷ Nascida em Fortaleza, CE, 1990, a artista vive e trabalha entre Fortaleza, CE e Brasília, DF. Trabalha com pintura, gravura, desenho e cinema; a colagem é o que guia o processo criativo, abordando temas como a violência, o conflito, o cotidiano, o amor, questionamentos sobre gênero e sexualidade e a força da família tlgbqi+ (PIPA, 2019).

⁸ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45191250>

Os estados com maior incidência de censura foram, o Rio Grande do Sul com 21 casos, seguido por São Paulo e Rio de Janeiro com 17 casos cada um, seguidos de Minas Gerais com 15 casos, Distrito Federal com 11 e Santa Catarina com 08. Os estados do Pará e Pernambuco contabilizam 4 censuras cada. Ceará e Mato Grosso do Sul contabilizaram 3 situações de censura cada um. Goiás, Paraíba, Paraná ao longo de 2017 e 2024 contabilizaram 2 casos. Os estados do Acre, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, registraram cada um 1 caso. Por sua vez, os estados de Alagoas, Amapá, Amazonas, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Tocantins não apresentaram casos. A somatória de obras censuradas por estado pode ser maior que o número total apresentado pelo instituto, pelo fato de que algumas exposições podem se caracterizar como obras virtuais, livros ou até mesmo exposições itinerantes.

Dante dessas constatações, é essencial questionar como os documentos curriculares abordam ou omitem conteúdos relacionados às temáticas de gênero. A ausência de imagens e conteúdos que representem a diversidade nos currículos estaduais paranaenses não deve ser atribuída exclusivamente às escolhas individuais dos/as professores/as. Pelo contrário, essa lacuna precisa ser compreendida como parte de um movimento sistemático e estruturado, que reflete as dinâmicas das políticas educacionais e curriculares.

Essa omissão não pode ser entendida como um fator isolado, mas como o resultado de escolhas estruturais que atravessam dinâmicas institucionais e sociais, priorizando certos valores e identidades em detrimento de outros. Como apontam os estudos de Amelia Jones (1998), a invisibilidade de corpos dissidentes na história da arte reflete essas mesmas dinâmicas de exclusão, que silenciam representações e marginalizam identidades que desafiam o *status quo*.

Katz (2013) e Lord e Meyer (2019) apontam, que a dinâmica de apagamento reflete pressões sistêmicas que reforçam hegemonias culturais e excluem narrativas dissidentes. Além disso, conforme discutido por Filho e Procópio (2023), as pressões políticas e

sociais resultam na exclusão deliberada de memórias e representações de sujeitos LGBTQIAPN+ e mulheres.

1.4 QUESTÕES DE CURRÍCULO, QUESTÕES POLÍTICAS

Quando as aulas de arte não contemplam a multiculturalidade da produção artística, observa-se uma redução na promoção da diversidade de visualidades e práticas culturais. Em vez disso, esses espaços tendem a se transformar, em muitos casos, em locais de reprodução das expressões visuais e culturais dominantes, o que restringe as possibilidades de autorreconhecimento e a construção de novos modos de conhecimento e de definição do outro.

Para compreender a escola como um campo constante de disputas de poder, onde ora se observam avanços, ora retrocessos, é necessário refletir sobre como as imagens que emergem dos grupos marginalizados são frequentemente silenciadas ou reduzidas a estereótipos. Nesse contexto, Moreira (2003) ratifica que

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. [...] No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento das culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (Moreira, 2003, p. 161)

A autora destaca um desafio evidente nas escolas brasileiras no que diz respeito à diversidade e à interculturalidade. Nas aulas de arte, as representações visuais das culturas dominantes frequentemente suprimem as manifestações visuais de grupos marginalizados. Essa dinâmica pode ser observada na análise realizada de todos os planos de aula e materiais disponibilizados pela plataforma RCO+ Aulas para a 1^a série do Ensino Médio, no terceiro trimestre de 2024, conforme apresentado na seção anterior.

De acordo com Abreu:

Os conhecimentos levados às salas de aula no contexto do ensino de artes visuais, em geral, estão impregnados pelo véu de fumaça da heteronormatividade, das normas que impõem as representações heterossexuais como as únicas possíveis e reforçam a ideia do mundo como um lugar binário, onde somente existe a possibilidade de ser mulher ou homem, sem gradações ou outras alternativas (Abreu, 2017, p. 329).

As imagens e os conteúdos apresentados revelam uma seleção restrita e homogênea, o que compromete a capacidade de fomentar análises críticas e reflexões mais amplas sobre a diversidade de identidades e vivências culturais, limitando, assim o potencial transformador do ensino de artes visuais.

Nogueira e Frank defendem que o “espaço educativo deve ser mantido pela qualidade da heterogeneidade que o alimenta e não pela segregação e homogeneidade como neutralidade forjada para continuar lesionando ou expulsando corpos de lugares.” (2020, p. 174)

Em uma perspectiva tradicional⁹, a concepção tecnicista de currículo, dedicada à organização e ao desenvolvimento, imbuída de neutralidade, ainda orienta muitas práticas educacionais. No entanto, Silva nos orienta a olhar o currículo como “[...] um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares”. (Silva, 2005, p. 195)

Neste sentido, esta seção entende o currículo a partir da contribuição de autores das teorias pós-críticas, que se dedicaram a questionar os modelos tradicionais e defendem “o currículo a partir da articulação dos conhecimentos com as relações de poder, mais especificamente no que se refere a produção das subjetividades dos

⁹ O principal teórico das teorias tradicionais de currículo foi John Franklin Bobbit que escreveu o livro *The Curriculum*. Bobbit associava as disciplinas curriculares a uma questão mecânica voltada para a economia. A palavra-chave de Bobbit era “eficiência”. Nessa perspectiva, o conceito de sistema educacional relacionava-se ao de sistema industrial e utilizava o modelo organizacional de Frederick Taylor. De forma mecânica e burocrática o currículo seguia a lógica do Taylorismo, estabelecendo padrões na educação como acontecia na indústria (Lopes e Macedo, 2011; Silva, 2017).

sujeitos, levando em conta, principalmente, os fatores sociais e culturais. "(Souza, 2022, p. 59)

As teorias pós-críticas ao problematizar a concepção de currículo utilizam uma "linguagem que recebe influências [...] do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós colonialistas, étnicos, [...], etc" (Paraíso, 2004, p. 284).

Apple (1989) propõe que sejam feitos questionamentos acerca dos conteúdos prescritos curricularmente, indagando os motivos que alguns conhecimentos recebem legitimação em detrimento de outros.

Quem é o "nós" que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla? (Apple, 1989, p. 45).

Essas questões curriculares nos levam à reflexão de que a invisibilidade de conteúdos da diversidade, sejam eles religiosos, de gênero, de sexualidades, de raça e outros, prescritos nos currículos paranaenses, pode condicionar o papel da escola a um mero reproduutor de conteúdos e reflete dinâmicas políticas e ideológicas.

Seja qual for o conteúdo veiculado pela instituição, quer ao nível do currículo formal, quer ao nível do currículo oculto, este é assimilado sendo insensível às modificações efetuadas pelas culturas de classe e à rejeição das mensagens sociais dominantes por parte da classe (raça ou gênero) (Apple, 2001, p. 55)

Nesse cenário, o currículo é visto como uma prática cultural e de significação. Conforme enfatizado pela perspectiva pós-estruturalista, o currículo assume um papel constitutivo, em vez de ser apenas um reflexo de determinações externas. Assim, ele é entendido como uma prática de significação, que envolve sistemas de

relações e estruturas de significados que se configuram e se manifestam através de marcas linguísticas e materiais, como textos e imagens (Silva, 1999).

No entanto, o desafio reside em transformar o currículo escolar para que ele não apenas reconheça, mas também celebre a diversidade. Isso implica uma revisão das práticas pedagógicas que, por muito tempo, foram moldadas por visões hegemônicas e exclusivas.

Essa perspectiva sobre o conhecimento curricular destaca as interrelações entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito, chamando atenção para as forças que moldam as subjetividades presentes nessas conexões. Essa concepção investiga como as relações de poder influenciam a formação do discurso curricular, questionando quais interesses são privilegiados ou marginalizados, quem se beneficia dessas decisões e quem exerce autoridade nesse processo (Maués, 2006).

Maués (2006) nos alerta para a condição de que as concepções realistas de conhecimento sustentam teorias e práticas curriculares baseadas na defesa de referências consensuais sobre quais conhecimentos devem ser selecionados e transmitidos. Essas concepções se fundamentam na hierarquização de um tipo específico de constituição das verdades, estabelecendo uma visão unificada e centralizada sobre o que é considerado válido e importante no currículo.

Neste sentido, a escola emerge como um ambiente onde diferentes indivíduos convivem e interagem, configurando-se também como um espaço de constante tensão resultante do encontro e do confronto entre distintas culturas e ideologias.

Candau observa que

não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade (Candau, 2007, p. 13).

Conforme descreve a autora, as experiências pedagógicas inevitavelmente refletem, moldam e são moldadas pelas dinâmicas culturais do contexto em que se inserem. Ignorar essa interdependência entre cultura e educação seria desconsiderar a formação dos sujeitos, que, ao interagirem com os conteúdos escolares, trazem consigo suas próprias referências culturais e histórias.

Portanto, a escola configura-se não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos e conteúdos, mas como um ambiente de tensão, negociação e disputa de saberes, que, simultaneamente, reflete e desafia os saberes e valores hegemônicos.

Arroyo provoca uma reflexão sobre a escola, ao assinalar que

O sistema escolar tem sido uma das instituições mais reguladoras da sociedade. Regula os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera como legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos sem um diálogo com a alteridade e a diversidade (Arroyo, 2007, p. 119)

Ao regular os tempos de investigação e os saberes considerados legítimos, a instituição escolar desempenha um papel central na manutenção de princípios, tradições e identidades, frequentemente baseados em padrões universalistas. Esses padrões, muitas vezes, são desenvolvidos sem uma interação profunda com a alteridade e a diversidade presentes no contexto escolar, impondo um modelo que desconsidera as múltiplas experiências culturais e sociais que constituem a vivência dos sujeitos.

Bourdieu incita-nos a pensar que:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p. 53).

Ao tomar o que Bourdieu descreve, a escola se posiciona apenas como um agente de regulação social, contribuindo para a homogeneização de saberes e práticas que, ao não dialogarem com a diversidade, acabam por reforçar as normatividades impostas. A ausência de uma perspectiva crítica sobre a pluralidade cultural tende a naturalizar certos valores e comportamentos, enquanto silencia outros modos de ser e estar no mundo, restringindo a capacidade dos sujeitos de se posicionarem em relação à sua própria identidade e ao ambiente que os cerca.

Santomé, em diálogo com Bourdieu, promove reflexões ao sublinhar que ao se analisar

[...] de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 161).

O autor destaca as consequências da omissão ou da sub-representação de determinadas imagens nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas escolares. Essa exclusão não apenas limita a diversidade de perspectivas oferecidas aos estudantes, mas também impacta profundamente a formação de suas identidades e suas percepções de mundo.

"A resistência institucional e comunitária é um dos principais obstáculos, especialmente em contextos conservadores, onde representações e outros temas de caráter progressista são vistos como uma ameaça aos valores tradicionais. Além disso, a falta de formação docente para mediar debates sensíveis pode resultar em abordagens superficiais, perpetuando preconceitos. Também há riscos legais, como acusações de doutrinação ideológica, frequentemente

promovidas por movimentos como o Movimento Brasil Livre e o Escola Sem Partido.

Não são poucos os casos em que responsáveis por alunos/as, políticos e outras instituições, ao longo dos últimos anos, denunciaram, de maneira equivocada, práticas docentes que abordam as diferenças. Em 2018, na cidade de Juazeiro do Norte, uma professora foi afastada a pedido de responsáveis por alunos/as após ministrar uma aula sobre arte e respeito às matrizes africanas.¹⁰

O Instituto Human Rights Watch publicou em maio de 2022, um relatório de 77 páginas chamado “'Tenho medo, esse era o objetivo deles': esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”¹¹. O relatório:

analisa 217 projetos de lei apresentados e leis aprovadas, entre 2014 e 2022, destinados a proibir explicitamente o ensino ou a divulgação de conteúdo sobre gênero e sexualidade, ou banir a chamada “ideologia de gênero” ou “doutrinação”, nas escolas municipais e estaduais. (Human Rights Watch, 2022)

Por meio de análises rigorosas, o relatório focou na catalogação dos esforços legislativos e políticos que buscam suprimir as múltiplas abordagens sobre gênero e sexualidade nas escolas públicas de ensino fundamental e médio no Brasil.

A instituição Human Rights Watch apurou 21 leis que proíbem direta ou indiretamente a educação sobre gênero e sexualidade em vigor no Brasil, durante a construção do relatório, no ano de 2022. No Paraná foram verificadas duas leis, a lei n.º 4609/2017 que tem como objetivo proibir a “doutrinação e informações em conflito com as convicções morais dos pais”, e a lei n.º 4622/2017 que “Proíbe informações sobre ideologia e igualdade de gênero”, ambas da cidade de Arapongas.

¹⁰ <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/promotores-cobram-esclarecimento-sobre-afastamento-de-professora-apos-aula-de-religiao-africana.ghtml>

¹¹ <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>

O relatório também revela que, por meio de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), um instrumento jurídico que permite ao Supremo Tribunal Federal (STF) controlar atos do Poder Público que possam ser contrários à Constituição Federal, sete leis municipais que tratavam do banimento de discussões sobre gênero e sexualidade ou da acusação de doutrinação nas escolas brasileiras foram declaradas inconstitucionais. Dentre essas, quatro referiam-se a leis de cidades paranaenses: ADPF 526, ADPF 460, ADPF 600 e ADPF 461, dos municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel, Londrina e Paranaguá, respectivamente.

A Human Rights Watch revelou que, entre 2014 e 2018, 27 tentativas legislativas estaduais e municipais no Paraná buscaram proibir a educação sobre gênero e sexualidades. O relatório do Instituto também apresenta entrevistas com 56 professores/as e gestores/as escolares de todo o Brasil, incluindo 4 paranaenses, que compartilham situações vividas ao tentar implementar ações pedagógicas voltadas à promoção da diversidade.

Entre esses relatos, uma professora e uma diretora descrevem uma situação em que responsáveis por alunos/as foram a um programa de rádio e televisão da cidade de Londrina para denunciar a escola, "alegando que esta instituição havia coagido seus alunos a assistirem uma peça que pregava o amor homossexual e incentivava os alunos a rebelarem-se contra autoridades." (Human Rights Watch, 2022, p. 60 - 61)

A peça intitulada *Quando Quebra Queima*, que fez parte da mostra itinerante do FILO (Festival Internacional de Teatro de Londrina) de 2019, foi produzida por estudantes de São Paulo e estava listada na página oficial do festival com a classificação etária de 10 anos. A obra abordava as ocupações que ocorreram em todo o Brasil em 2016, inclusive no Ensino Médio, em resposta às medidas de austeridade do governo federal na época (Watch, 2022, p. 61). A peça gerou controvérsias, envolvendo deputados estaduais e federais, entre eles

Filipe Barros, que, por meio de um vídeo no Facebook, acusou a escola e os professores de doutrinação e apologia ao beijo gay.

O relatório, disponível no site oficial, apresenta também relatos de professores paranaenses que foram processados ou receberam denúncias por meio do SIGO (Sistema Integrado de Gestão e Ouvidoria), utilizado pelo estado do Paraná. Este sistema permite que cidadãos e cidadãs façam manifestações, como reclamações, sugestões, elogios, denúncias e críticas, de maneira anônima, sigilosa ou identificada.

Durante tempo que atuei como diretor auxiliar de um colégio estadual na cidade de Guarapuava, pude perceber, *In Loco*, vivências parecidas, vividas por professores e professoras. Com autorização do professor envolvido, exponho uma situação em que ele foi denunciado de maneira anônima. Segundo o texto, via SIGO, “o professor transgride as normas de vestimenta da escola, ele está em desacordo com o manual.” O texto ainda o descrevia com “cabelo estilo moicano, pintado de laranja, unhas pintadas de preto e por vezes coloridas e tinha costume de usar saia”. A denúncia enfatizava que a presença do professor desrespeitava a história do colégio e que “a diretora geral e o diretor auxiliar, fingem normalidade com a existência dele na escola”, e por esse motivo pedia esclarecimentos por parte do representante regional da Secretaria Estadual de Educação, o Núcleo Regional de Educação de Guarapuava.

Lembro-me de juntamente com a diretora geral, redigir um texto de esclarecimento, sob supervisão do professor envolvido, onde por meio de respaldo legal defendemos e reiteramos o direito constitucional da sua presença na escola, e problematizamos a homofobia e outros preconceitos descritos na denúncia.

Essas situações demonstram que a simples inserção de imagens sob a égide da diversidade e da diferença não é suficiente. Na verdade, pode-se argumentar que, em contextos permeados por preconceitos estruturais e resistência cultural, essa inserção pode

gerar reações adversas que acabam reforçando práticas discriminatórias e de silenciamento.

As ações devem ser sustentadas por políticas públicas que protejam os direitos de educadores/as e estudantes, assegurando que a escola seja um local de aprendizado inclusivo e democrático, conforme preconizado pela Constituição e pelos tratados internacionais de direitos humanos.

1.5 VISUALIDADES, CONTRAVISUALIDADES, AÇÕES DE RESISTÊNCIA

Autores como Reed (2011), Ferreira (2016), Pilcher (2017), Lord e Meyer (2019), Katz et al. (2024), Rech e Birman (2023) e Filho e Procópio (2023) têm se dedicado a investigar o apagamento de artistas femininas, negras e LGBTQIAPN+ ao longo da história.

Katz (2013) aponta que essa omissão distorce a compreensão da evolução artística, pois o silenciamento das contribuições que não se alinham às normas heteronormativas tem implicações profundas para a construção das narrativas sobre a história da arte. No Brasil, Filho e Procópio (2023) analisam como o fechamento de museus e exposições com temáticas LGBTQIAPN+ instaura disputas entre resistência e apagamento, afetando a preservação das memórias desses grupos.

Nesse contexto, coletivos, universidades e instituições artísticas têm promovido cursos de formação livre voltados à exploração da presença de mulheres e sujeitos LGBTQIAPN+ na produção e representação artística ao longo da história. Um exemplo é o Instituto Adelina, que, sob a direção de Lorenzo Merlino, disponibilizou o curso *Por uma História da Arte LGBTQ+*, com o objetivo de problematizar a exclusão desses sujeitos nos livros de história da arte. Da mesma forma, o Museu de Arte Moderna de São Paulo tem buscado elucidar as transformações na arte ocidental a

partir das trajetórias femininas, frequentemente esquecidas ou apagadas. Para isso, em 2023, promoveu o curso *Mulheres na História da Arte*, conduzido por pesquisadores como Carolina Vieira Filippini Curi, Lorenzo Merlino, Maíra Canina Silvestrin e Patrícia Helena Soares Fonseca Rossi de Resende.

Os esforços de pesquisadores, coletivos e instituições artísticas na investigação e problematização do apagamento de mulheres, artistas negros e sujeitos LGBTQIAPN+ na história da arte têm como principal objetivo reconfigurar as narrativas históricas tradicionais, tornando-as mais inclusivas e representativas.

Ao incluir imagens diversificadas no currículo, especialmente aquelas que desafiam as normas sociais hegemônicas ou promovem a representatividade de sujeitos e grupos historicamente apagados, os educadores podem favorecer um espaço de aprendizagem mais inclusivo e democrático. Essa abordagem encoraja os estudantes a questionarem as representações predominantes nos materiais didáticos aos quais têm acesso, além de desenvolverem um olhar crítico sobre o papel das imagens na construção de identidades e no reforço de determinadas narrativas culturais e sociais (Gil-Glazer, 2021).

Conforme Kishimoto (2018), a ausência de diversidade em materiais didáticos e técnicas pedagógicas contribui para a criação de um clima escolar hostil para muitos/as alunos/as, além de restringir as possibilidades de discurso. Estudos como os de Eitel e Scheiter (2015) indicam que a capacidade de interpretar e analisar representações visuais não apenas fortalece a compreensão crítica dos/as estudantes, mas também os ajuda a questionar narrativas dominantes e reconhecer os impactos dessas imagens em suas vidas.

Ao tratar as imagens como neutras ou universais, as instituições educacionais acabam por reforçar narrativas que excluem a diversidade cultural. Estudos indicam que a inclusão de representações visuais diversas é fundamental para o desenvolvimento da literacia visual crítica, permitindo que os/as alunos/as

questionem e desafiem as narrativas dominantes (Candeias, 2013; Kellner; Share, 2019).

Moreira (2003) destaca que os encontros entre diferentes culturas demandam do/a professor/a de arte a construção de um espaço em que as diversidades não apenas coexistam, mas também se cruzem e se enriqueçam, promovendo o questionamento das narrativas visuais dominantes.

Nesse sentido, Mirzoeff enfatiza a importância de contestar as visualidades que sustentam a hegemonia ocidental e suas estruturas de poder, defendendo a necessidade de descolonizar o olhar e reivindicar o direito de ver o mundo a partir de múltiplas perspectivas.

A contravisualidade, em sua essência, é a reivindicação do direito de olhar. É o dissenso com a visualidade, significando uma disputa sobre o que é visível enquanto elemento de uma situação, sobre quais elementos visíveis pertencem ao comum e sobre a capacidade dos indivíduos para identificar este comum e reivindicá-lo (Mirzoeff, 2011, p. 24, tradução nossa).

A noção de contravisualidade, entendida como a reivindicação do direito de olhar, constitui um desafio significativo às visualidades dominantes que moldam a compreensão da realidade. Segundo o autor, esse conceito enfatiza a importância da resistência frente à naturalização de verdades hegemônicas. Ao questionar o que é visível e quem detém legitimidade para definir o que deve ser visto, a contravisualidade possibilita a emergência de formas alternativas de representação e produção de conhecimento.

Nos últimos cinco anos, diversas Instituições de Ensino Superior (IES) têm promovido eventos acadêmicos que abordam gênero, sexualidade e educação, evidenciando a relevância e a urgência desses debates. Entre eles, destacam-se: o I Colóquio Nacional 'Diálogos entre Gênero, Sexualidade e Educação: Do Currículo à Formação de Professores/as', realizado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) de 27 a 29 de novembro de 2024; a VII Jornada Regional de

Educação Sexual do Paraná (JORESP) e o II Congresso de Educação em Sexualidades Crítica, organizados pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) entre 20 e 24 de setembro de 2024; o V Seminário sobre Gênero da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), ocorrido no campus de Paranavaí nos dias 14 e 15 de agosto de 2024; o IV Colóquio de Gênero e Pesquisa Histórica - Diálogos Feministas, promovido pelo Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná (UFPR); o II Encontro sobre Psicologia, Gênero e Diversidade Sexual, realizado pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) em 11 de novembro de 2022; e o X Simpósio Internacional de Educação Sexual (SIES), organizado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o tema 'Entre o visível e o oculto: gêneros e sexualidades no diálogo educativo', previsto para abril de 2025. Esses eventos evidenciam os esforços das universidades em aprofundar discussões sobre um tema que permanece central e urgente no contexto educacional.

Entretanto, é relevante destacar que as mudanças nos processos de distribuição de aulas, implementadas a partir de 2023, foram regulamentadas pela Resolução n.º 2.300/2024 - GS/Seed, que altera a Resolução GS/Seed n.º 8.633, de 8 de dezembro de 2023. Essa normativa estabelece como principal critério para a classificação na distribuição de aulas aos/às professores/as da rede estadual do Paraná a maior carga horária cumprida no Grupo de Estudos Formadores em Ação, com um limite máximo de 80 (oitenta) horas certificadas em 2023 pelo Núcleo Formadores em Ação.

O Formadores em Ação é um programa de formação continuada para professores/as promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, disponibilizado na plataforma Escola Digital. De acordo com informações do site oficial (Paraná, 2022), o objetivo do programa é apoiar o desenvolvimento profissional dos/as docentes, incentivando práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às orientações curriculares do estado.

O programa oferece 72 temas, abrangendo tópicos como planejamento pedagógico, avaliação da aprendizagem, uso de tecnologias digitais em sala de aula, metodologias ativas e prescrições metodológicas específicas para cada componente curricular. Os encontros ocorrem de forma assíncrona, com uma carga horária de duas horas semanais, totalizando 40 horas por jornada. Ao longo do ano, são oferecidas três jornadas.

O principal critério de atribuição de aulas, estabelecido pelas mudanças introduzidas pela Lei Complementar 103, de 15 de Março de 2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, e pela Resolução n.º 3.660/2024 - GS/SEED que trata dos *critérios para a progressão funcional do professor e professor pedagogo, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério - QPM/SEED*, da rede pública estadual de Educação Básica do Paraná, cria um cenário em que, embora não seja explicitamente obrigatório, há uma limitação prática à presença de professores em eventos externos ao espaço da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed).

A Resolução n.º 3.660/2024 - GS/SEED, destaca que eventos internos organizados pela Seed ou diretamente vinculados ao programa Formadores em Ação oferecem maior pontuação, sendo vantajosos para o processo de progressão funcional dos professores em comparação com a participação em eventos de Instituições de Ensino Superior (IES) ou outras instituições externas.

Ao comparar duas tabelas disponibilizadas como anexo na resolução n.º 3.660/2024 - GS/SEED¹² intituladas Quadro I - Eventos Seed, disposta a partir da página 8 e Quadro II - Eventos Externos, disponível a partir da página 10, Congressos, jornadas e seminários realizados pela Seed ou pela Escola de Gestão¹³ pontuam 0,15 por hora, com um máximo de 6,0 pontos por evento. Por sua vez, eventos

¹² https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/12643/res_36602024.pdf

¹³ Unidade administrativa da Secretaria de Educação e promove cursos de capacitação voltados para a gestão e recursos humanos.

de atualização de instituições externas pontuam 0,10 por hora, com um máximo de 6,0 pontos por evento. Cursos de Pós-graduação em Nível de mestrado pontua 2,0 em sua totalidade, enquanto doutorado pontua 3,0 em sua totalidade.

Professores/as que atuam como tutores ou coordenadores de eventos da Seed podem acumular até 24 pontos, contabilizando 0,2 a hora. Por outro lado, professores/as que atuam como membros de banca ou apresentadores de trabalho em instituições reconhecidas pelo MEC recebem pontuação máxima de 1,0 ponto no total e 0,20 por evento.

A produção didática também evidencia essa discrepância. Ao desenvolver materiais didáticos específicos para a rede estadual, professores/as podem garantir até 4,0 pontos, com 0,5 ponto por produção, enquanto publicações em revistas indexadas ou livros técnicos são limitadas a 2,0 pontos no total, e 0,25 pontos por publicação.

Esse modelo de progressão e distribuição de aulas revela uma estrutura que, muitas vezes, restringe o acesso dos/as professores/as a espaços de formação externos ao ambiente da SEED. Esse mecanismo de controle não só limita a inserção de debates sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, mas também reconfigura a identidade profissional docente, subordinando-a às diretrizes da SEED. Como resultado, a produção acadêmica e a participação em debates científicos são marginalizadas, comprometendo a construção de uma educação que dialogue com perspectivas diversas e enfrente os desafios contemporâneos da escola pública.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre os impactos desse modelo na qualidade da educação e na autonomia docente. A priorização de eventos internos restringe a pluralidade de perspectivas, limitando a capacidade de os/as professores/as acessarem debates mais amplos e enriquecedores. Assim, a ausência dessas discussões nas práticas escolares paranaenses não pode ser atribuída exclusivamente a decisões individuais dos/as docentes, mas deve ser compreendida dentro de um contexto de controle institucional mais

amplo, que reflete um projeto político voltado para a limitação da abordagem dessas temáticas nas escolas.

Essas constatações nos conduzem à compreensão de que a presença ou ausência de discussões sobre gênero, sexualidades e diversidade nas escolas paranaenses vai muito além de uma simples escolha ou ato de coragem por parte dos/as professores/as. Elas estão diretamente relacionadas a uma política reacionária antigênero, conforme apontado por Junqueira (2018).

A VANÇOS E OMISSÕES: O LUGAR DO GÊNERO NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS

De acordo com Miranda e Pires (2021), a política educacional brasileira é atravessada por um contínuo processo de tensionamento, caracterizado por avanços em determinados períodos e retrocessos em outros. Esse movimento evidencia os desafios de conciliar demandas sociais, culturais e políticas que incidem diretamente sobre o sistema educacional.

Saviani (2012) argumenta que a educação é, por natureza, um ato político, e que a presunção de neutralidade em suas práticas representa uma forma eficaz de alinhá-la aos interesses dominantes. Nesse sentido, compreender as razões que explicam tanto a presença, ainda que restrita, quanto a ausência de políticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar é fundamental, uma vez que esses movimentos impactam diretamente as práticas educativas e são centrais para a análise desenvolvida nesta tese.

Para analisar essas dinâmicas, este capítulo foi estruturado em três eixos. Inicialmente, realizamos um comparativo entre quatro documentos curriculares norteadores: (1) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997; (2) a Diretriz Curricular Estadual para Arte (DCE) de 2009; (3) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017; e (4) o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) de 2021. Na sequência, examinamos as legislações e normativas que abordam questões de gênero e sexualidade no contexto escolar do Paraná. Por fim, voltamo-nos para a análise das cartilhas e materiais formativos disponibilizados no portal Escola Digital, plataforma utilizada para a formação continuada dos/as docentes.

2.1 CARTOGRAFIAS DO SILENCIAMENTO: GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO

Vianna (2012) argumenta que as políticas públicas de educação, quando analisadas sob a perspectiva de gênero e sexualidade, passam por um processo contínuo e tensionado de negociação. Esse contexto

de disputas impacta diretamente a implementação ou a supressão de iniciativas, incluindo projetos, programas e planos voltados ao reconhecimento e à problematização das múltiplas formas de desigualdade presentes na sociedade

Tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades. (Vianna, 2012, p. 130)

Esse processo se intensificou a partir de 2016, quando a escola brasileira passou a ser influenciada por uma agenda conservadora, aprofundada durante o governo Bolsonaro (2018-2022). As reflexões de Chaloub (2022) embasam o uso do termo 'conservadora' nesta tese, em consonância com as definições propostas pelo autor

conservadores não cultivam um conceito de história marcado pela ideia de progresso, já que destacam, por meio de um particular apreço pela ideia de tradição, os vínculos entre o passado e o presente. Esta visão espacial de história, nos termos de Mannheim (1959), não sugere, contudo, a simples defesa do retorno a um passado imaginado, mas frequentemente se expressa através do combate a perspectivas progressistas e da defesa de uma ideia gradual de mudança social, que submete o novo ao crivo da tradição. (2022, p. 80)

Entre 2018 e 2022, as concepções educacionais do governo do Paraná alinharam-se às diretrizes estabelecidas pelo governo federal sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro. Um exemplo dessa convergência foi a implementação dos Colégios Cívico-Militares (CCMs) no estado. Instituídos no Paraná em 2020, por meio da Lei n.º 20.338/2020, esses colégios seguiram o modelo criado em nível federal em 2019. Inicialmente, o estado contava com 10 unidades nesse formato.

Mesmo com a mudança para um governo federal de caráter progressista em 2023, o governo do Paraná manteve sua orientação conservadora. Nesse contexto, uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa resultou no encerramento dos programas de Colégios Cívico-Militares em nível nacional, uma das prioridades da gestão Bolsonaro. No entanto, o programa estadual de CCMs no Paraná foi mantido, e as 10 unidades anteriormente administradas pelo governo federal passaram para a gestão estadual.

Maldonado (2019) destaca como grupos políticos, como a bancada evangélica e ruralista, influenciaram as diretrizes educacionais, promovendo a exclusão ou modificação de conteúdos relacionados a gênero e sexualidade nos currículos oficiais.

Penna (2017) destaca que questões sensíveis, como gênero e sexualidade, têm sido alvo de intensas disputas, resultando em exclusões ou modificações significativas nos documentos oficiais. Esse cenário reflete a consolidação de uma agenda conservadora no âmbito educacional.

Moura (2018) reforça que o movimento reacionário não apenas impede essas discussões, mas também intensifica o estigma sobre os sujeitos que desafiam as normas sociais convencionais, sustentando uma agenda conservadora que desconsidera a diversidade presente no ambiente escolar.

2.1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A década de 1990 representou um avanço significativo no campo das políticas educacionais, especialmente com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a necessidade de que o governo federal desenvolvesse documentos para orientar as ações educativas em nível nacional. Em resposta a essa demanda, os PCNs foram oficialmente lançados em 1997, com o objetivo de padronizar e orientar o currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), as políticas educacionais são resultado de contextos históricos específicos, de modo que as diretrizes, os programas e as reformas não apenas atendem às demandas educacionais, mas também refletem as condições políticas, sociais e econômicas de cada época.

Autores como Marchi (2000), Assunção e Teixeira (2000), Altmann (2001), Costa (2001), Parré (2001), Andrade (2004), Fava (2004), Freitag (2004), Vianna e Unbehaum (2004, 2006), Lira (2009), Ribeiro (2009) e Silva (2009) destacam que a inclusão do tema sexualidade e gênero no currículo e nas escolas, no que diz respeito à sua oficialização, é um marco inédito a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (Vianna, 2012)

Com a introdução do tema transversal da Orientação Sexual, questões de gênero e sexualidade passaram a ser, pela primeira vez, incorporadas de forma oficial ao currículo da educação. Essa iniciativa representou um avanço significativo no reconhecimento da importância de abordar essas temáticas no ambiente escolar, promovendo reflexões sobre diversidade e respeito às diferenças no contexto educativo.

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social -ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (Altmann, 2003, p. 283).

No entanto, há diferentes perspectivas sobre a inclusão desses temas nos PCN. Cunha (2007), argumenta que questões relativas à educação sexual, gênero e diversidade já vinham despertando o interesse de pesquisadoras desde o final da década de 1970, com

estudos que denunciavam práticas sexistas nas escolas, sinalizando uma preocupação anterior à sua implementação formal nos documentos curriculares.

Altmann (2001) analisa a evolução da educação sexual nas escolas brasileiras, destacando como os discursos sobre a sexualidade de crianças e adolescentes foram ressignificados ao longo do tempo. Nos anos 1920 e 1930, a sexualidade passou a ser percebida como uma questão de saúde, deixando de ser tratada como crime. Nesse período, a escola assumiu o papel de normatizar comportamentos. Durante as décadas de 1960 e 1970, iniciativas pontuais de educação sexual enfrentaram resistência, sendo barradas por pareceres contrários de órgãos como a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Nos anos 1980, Altmann (2001) observa que, embora o debate tenha persistido, as mudanças ocorreram majoritariamente no plano discursivo, sem se concretizarem em práticas efetivas nas escolas.

Cunha (2007) e Altmann (2003) oferecem análises complementares sobre a inserção do tema da Orientação Sexual nos PCN e sua relação com as questões de gênero e sexualidade no tema transversal. Ambos os autores concordam que o enfoque predominante estava voltado para questões de saúde pública, especialmente no que diz respeito à proteção da juventude. Para Cunha (2007), essa inclusão reflete os interesses do Estado em promover a educação para o sexo seguro, com o objetivo principal de combater doenças sexualmente transmissíveis, especialmente a AIDS. Altmann (2003) destaca que a motivação para a inserção desses temas também está ligada ao aumento dos casos de gravidez na adolescência e à disseminação do HIV.

Embora a introdução do tema transversal da Orientação Sexual tenha representado um avanço inédito ao incorporar questões de gênero e sexualidade ao currículo da educação formal, é importante destacar que essa inclusão não garantiu que tais temas fossem tratados de maneira consistente ou central ao longo dos documentos. (Altmann, 2001; Vianna; Unbehaum, 2004). A abordagem dos temas de gênero e sexualidade nas escolas, embora reconhecida formalmente, ainda

careceu de uma implementação eficaz e contínua, refletindo um contexto educacional em que os desafios relacionados a esses temas não foram totalmente superados, nem incorporados de forma transversal nas práticas pedagógicas.

A presença do tema transversal sinaliza um reconhecimento inicial da importância de discutir gênero e sexualidade, mas sua abordagem foi limitada a algumas áreas específicas, sem a abrangência necessária para torná-lo um elemento fundamental na estrutura curricular. Assim, o avanço representado pela introdução desses temas é significativo, mas não o suficiente para garantir que ocupem uma posição central nos textos curriculares.

A partir dos PCN, os debates sobre o gênero e diversidade têm constantemente tramados disputas curriculares, ora ganhando espaço nos eventos educacionais, especialmente porque envolvem não apenas aspectos pedagógicos, mas também questões sociais relevantes (Araujo, 2022), ora sendo excluídos ou negligenciados.

2.1.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam momentos distintos nas políticas educacionais brasileiras, refletindo contextos e demandas específicas. Enquanto os PCN foram uma proposta inicial de orientação curricular, marcados pela flexibilidade e pela sugestão de temas transversais, a BNCC introduz uma normatização, definindo competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica.

Brazão (2017) destaca que grande parte das escolas brasileiras utilizava os conteúdos propostos pelos livros didáticos como principal referência curricular. Contudo, essa prática frequentemente gerava um distanciamento entre os sujeitos da educação e os conteúdos, uma vez que a maioria dos exemplos,

exercícios e ilustrações se baseava em referências dos grandes centros urbanos. Essa desconexão resultava em desinteresse por parte dos alunos, que não se viam representados nem reconheciam sua realidade nesses materiais.

Para isso, o governo federal, por meio da BNCC, propõe um currículo nacional que combine conteúdos de abrangência nacional com aqueles que respeitem as particularidades regionais, promovendo a formação de identidades tanto regionais quanto nacionais. Na ocasião, propunha-se um entendimento de que

os direitos sociais, políticos e éticos e à formação integral dos sujeitos seriam o norte de seu processo de construção e que, sendo a base um parâmetro para inspirar currículos, esta deveria se pautar na busca pela equidade, no acolhimento à diversidade e nos acordos e documentos que já tinham sido produzidos para a Educação Básica (Micarello; Frade, 2016).

A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo das políticas educacionais, percorreu dois ciclos de governos distintos: Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). As posturas diferentes adotadas por esses governos em relação ao documento podem ser analisadas a partir de dois conceitos, o contexto das conjunturas e contexto dos conteúdos da política. (Rodrigues, 2008)

O primeiro conceito refere-se “à formulação política a partir dos cenários políticos, econômicos e sociais”. O segundo está relacionado “à análise dos textos oficiais propriamente ditos. Eles devem ser lidos de uma maneira crítica, pois nem sempre são coerentes e claros, podendo ser contraditórios” (Alves; Oliveira, 2022, p. 9)

O contexto das conjunturas no período do governo Dilma Rousseff foi marcado por avanços significativos nas políticas educacionais, incluindo programas de formação inicial e continuada de professores (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). Essa postura é evidenciada na primeira versão da BNCC, que incorporava as perspectivas de diferentes atores envolvidos em seu processo de construção. Por sua

vez, as versões de 2017 e 2018 que foram formuladas no governo de Michel Temer (2016-2018) refletem um contexto das conjunturas marcado por uma agenda neoliberal para a educação (Oliveira, Souza e Perucci, 2018).

Essa mudança de perspectiva revelava políticas educacionais com características distintas e justificou o cenário de tensão e disputas em torno da construção e homologação do documento final. Críticas foram direcionadas ao real interesse de membros da comissão, cujos nomes foram vinculados a grupos políticos e empresariais, à uniformização do ensino e ao apagamento da diversidade linguística, cultural, econômica, sexual, de gênero e social, além de preservar particularidades das regiões brasileiras.

As divergências e os embates que permearam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidenciam que os currículos não são instrumentos neutros. Eles materializam "o cenário político, os marcos legais e as políticas correlacionadas" dos governos. (Alves; Oliveira, 2022, p. 9)

Tomaz Tadeu da Silva (1999) já afirmava que esses documentos possuem papel central na formação de sujeitos, refletem interesses políticos, culturais e econômicos que moldam a sociedade, ou seja, o currículo não se limita à transmissão de conhecimentos, mas "formula formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade".

o currículo nos constitui como sujeitos. [...] O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (Silva, 2002, p. 12).

A constatação de Silva nos leva a compreender por que a escola se configura como um campo contínuo de disputas políticas e culturais. Isso ocorre porque a escola se torna um palco onde diferentes grupos disputam narrativas, valores e representações, buscando moldar a formação das próximas gerações.

Um exemplo de como essas disputas e agendas distintas entre os governos se manifestaram foi o cancelamento das contribuições de diferentes atores que participaram das primeiras versões da BNCC. Esse processo resultou em uma decisão vertical, quando o Conselho Nacional de Educação, seguindo as orientações do MEC, removeu os termos *gênero* e *sexualidade* da versão final do documento.

Araujo (2022) descreve que a ausência dos termos *gênero* e *sexualidade* na versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) gerou grande controvérsia, especialmente porque a BNCC funciona como diretriz normativa para a elaboração das Propostas Pedagógicas e Curriculares nas instituições de ensino do país. Diante dessa exclusão, surge uma questão central: de que maneira os educadores podem abordar questões de gênero e sexualidades no ambiente escolar, mesmo quando a BNCC não contempla essas discussões?

Segundo Souza Junior (2018), o Conselho Nacional de Educação (CNE) atendeu às demandas da bancada religiosa e do movimento “Escola Sem Partido” e excluiu da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os termos relacionados ao gênero e orientação sexual. O Conselho justificou esta decisão afirmando que a temática do gênero foi alvo de muitas controvérsias durante os debates públicos sobre a BNCC, e informou que orientações específicas sobre o tema serão emitidas posteriormente.

Fiz o levantamento e o comparativo dos seguintes termos nas três versões da BNCC: *gênero*, *sexualidade*, *orientação sexual*, *homofobia*, *homossexuais*, *diversidade sexual*, e *gênero e diversidade*. É importante destacar que a análise exclui o uso do termo “gênero” em referência ao gênero literário, musical, gênero discursivo ou estilo de texto escrito, concentrando-se no conceito de gênero fundamentado nos estudos de Judith Butler.

Na 1ª versão da BNCC, de 2015, o termo *gênero* aparece 15 vezes, *sexualidade* 5 vezes, enquanto *gênero e sexualidade* conjuntamente não é mencionado. Além disso, o termo *orientação sexual* é citado 1 vez,

homofobia 2 vezes, *homossexuais* 1 vez, e *diversidade sexual* não aparece.

Na 2^a versão, de 2016, *gênero* é citado novamente 15 vezes, mas *sexualidade* aumenta para 13 menções, com *gênero* e *sexualidade* aparecendo 2 vezes. Já *orientação sexual* é encontrada 3 vezes, enquanto *homofobia* e *homossexuais* permanecem com 2 e 1 menção, respectivamente, e *diversidade sexual* continuou ausente.

Na última versão, de 2017, o termo *gênero* aparece 20 vezes, *sexualidade* 6 vezes, e *gênero* e *sexualidade* não é mencionado. *Orientação sexual* é citada 4 vezes, enquanto *homofobia*, *homossexuais* e *diversidade sexual* não aparecem.

Entretanto, a contagem numérica acerca da presença ou ausência dos termos acima mencionados, nas três versões distintas da BNCC, não é suficiente para sustentar a afirmação de que a última versão do documento direciona para o apagamento e silenciamento dessa discussão em espaços escolares.

Silva (2020) esclarece que as principais mudanças que justificam a afirmação de apagamento e o silenciamento dessas discussões e aprendizados no documento normativo estão relacionadas às diferenças entre as versões da BNCC.

A primeira versão reflete uma tentativa inicial de transversalizar temas relacionados à diversidade, incluindo gênero e sexualidade, em diversas áreas do conhecimento. Na segunda versão, essas discussões passam a incorporar referências explícitas à diversidade de gênero e sexualidade em áreas como Ciências Humanas (História e Geografia) e Linguagens (Arte, Língua Portuguesa, Educação Física). Já na terceira versão, as discussões sobre gênero e sexualidade são deslocadas para o Ensino Religioso, sendo abordadas sob a ótica de diferentes tradições religiosas, o que dilui seu caráter pedagógico e universal. (Silva, 2020)

Silva (2020) nos adverte que essa postura ameaça a afirmação dos direitos humanos no Brasil, comprometendo o processo educacional

que deveria promover o respeito à diversidade e sustentar a escola como um espaço democrático para debates e construção de conhecimento.

Nesse sentido, Louro (2008, p. 19) destaca que "é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade", reforçando a importância de abordagens inclusivas no ambiente escolar.

2.1.3 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS

As reflexões agora, se concentram nos documentos norteadores do estado do Paraná, quando analisamos como as políticas educacionais estaduais refletem, adaptam ou contrastam com as diretrizes nacionais, especialmente em relação às temáticas de gênero e diversidade.

Ainda durante a vigência dos PCNs enquanto documentos norteadores, a partir de 2004, o governo do Paraná iniciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, que foram publicadas em 2008. As DCEs tinham como objetivo apresentar os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes necessários para organizar o trabalho docente.

Esse documento foi desenvolvido entre 2004 e 2006, com ampla participação de professores. A Secretaria de Estado da Educação promoveu encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos, criando espaços para a construção coletiva dos textos das Diretrizes Curriculares. Nos anos de 2007 e 2008, os textos das diretrizes passaram por leituras críticas realizadas por especialistas em diversas disciplinas e história da educação. Esses especialistas, em debates presenciais, desenvolveram os ajustes finais necessários, articulando as equipes disciplinares do Departamento de Educação Básica (DEB).

A DCE de Arte não apresenta nenhum dos termos pesquisados, uma vez que o conceito de gênero é tratado exclusivamente em relação aos gêneros musicais. Por outro lado, os DCEs de Sociologia e Educação Física trazem abordagens mais claras sobre o tema. No DCE de Educação Física, recomenda-se que o conhecimento seja oferecido de forma independente do sexo, além de propor discussões sobre as diferenças sociais entre os gêneros, ampliando o debate para além do âmbito esportivo. Já no DCE de Sociologia, "a sexualidade é abordada especialmente para discutir os preconceitos e as diferenças relacionadas à compreensão das organizações humanas" (Lima, p. 4341).

Entretanto, um documento de grande relevância para os debates sobre gênero e sexualidade, foram as *Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Estado do Paraná*, publicado em versão preliminar em 2010 e que até a presente data não teve publicada sua versão final. Esse documento propunha, de forma explícita, discussões e debates sobre estereótipos, relações hierárquicas de gênero, diversidade sexual, feminismo, normatividade e padronização.

O documento descreve, em suas primeiras páginas, que o questionamento sobre o próprio conceito de diretrizes pedagógicas e seu papel na educação foi o ponto de partida para a sua construção

Ao reconhecer o texto pedagógico como campo de disputas e relações de saber-poder, que por sua vez produz um conjunto normativo de práticas pedagógicas que acabam por se configurar em processos de exclusão de saberes e de sujeitos, estas diretrizes se propõem a inventar um outro lugar para a reflexão pedagógica. (Paraná, 2010, p.17)

As reflexões que se dão a partir do reconhecimento do caráter de um texto pedagógico, são ampliadas quando o documento problematiza as estruturas de poder que sustentam o currículo, propondo um olhar crítico sobre suas narrativas hegemônicas.

Toma-se aqui o currículo é uma narrativa, isto é, a narrativa de alguns grupos sociais que se tornaram perigosamente hegemônicos e se estabeleceram como 'universais'. Desse ponto de vista 'universal' é a representação de conhecimento, cultura e sujeito de grupos que, no decorrer de processos históricos arbitrários e excludentes, foram alçados ao lugar do centro, isto é, o homem, branco, europeu, heterossexual, produtivo e reprodutivo. (Paraná, 2010, p.18)

O documento apresenta um glossário que discute e explora 41 termos e conceitos centrais para o debate sobre gênero, sexualidade e educação. Dividido de modo estratégico, a diretriz está organizada em temas que buscam promover reflexões.

A seção inicial, *Gênero: como e por que compreender?*, propunha aos/as professores/as o entendimento de como a escola divide e reafirma posições diferentes para meninos e meninas. A seção *Gênero, sexualidade e educação* busca apresentar aos educadores que esta temática, não é recente, para tanto traça um panorama histórico sobre o assunto. Por fim, a seção *Homofobia na Escola*, abordou ações e práticas de prevenção, sugerindo estratégias de combate à discriminação no ambiente escolar, destacando a importância de ações pedagógicas no enfrentamento de preconceitos.

2.1.4 CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE – CREP E REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

A fim de construir um currículo alinhado a BNCC, a DCE foi substituída pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP voltado para o Ensino Fundamental e pelo Referencial Curricular do Paraná, dedicado ao Ensino Médio, atualmente em vigência (Freitas, 2021).

A análise do Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações seguiu o mesmo parâmetro de busca, o termo gênero aparece 20 vezes, para este número são desconsideradas as inserções do termo em que ele se refere a gênero textual, musical e

outros que não expressam o interesse de estudo desta tese. *Sexualidades* e orientação sexual aparecem 3 vezes cada um, *homossexuais* 1 vez e *homofobia, diversidade sexual e gênero e sexualidade* não aparecem.

O termo *sexualidades* presente na página 18 foi utilizado para afirmar que os conhecimentos escolares devem estar articulados as questões “étnico-raciais, de gênero, das sexualidades, da territorialidade e outros aspectos da diversidade sociocultural e das questões socioambientais” durante a construção de currículos. (Paraná, 2018, p.18) As outras duas vezes que o termo aparece, refere-se ao conteúdo sexualidade humana, no componente curricular de Biologia.

O termo *orientação sexual* não se refere a conteúdos prescritos em componentes curriculares, mas é utilizado quando o documento propõe que a “origem social e étnica, sua orientação sexual, gênero, crenças sejam respeitados” em prol do acesso, permanência e sucesso escolar. (Paraná, 2018, p.14)

O Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP é um documento de caráter normativo e organiza a estrutura curricular do estado. Ajustado às diretrizes da BNCC, atende às particularidades e demandas específicas do ensino no Paraná. O CREP está organizado em nove componentes curriculares: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática, contemplando duas etapas da Educação Básica: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. O documento apresenta unidades temáticas, objetos de conhecimento, códigos de organização, objetivos de aprendizagem e sugestões de conteúdo. Esses conteúdos são organizados por trimestres, facilitando a estruturação do ensino ao longo do ano letivo.

O termo *orientação sexual* não é mencionado no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). O termo *gênero* aparece apenas uma vez, na página 6, em referência à Lei n.º 16.454/2010, que trata de gênero e diversidade sexual. Já o termo *sexualidade* é citado vinte vezes,

entre as páginas 26, 27 e 28, no contexto da biologia, sendo tratado como conteúdo e objeto de conhecimento. Essas ocorrências indicam uma abordagem limitada e restrita desses temas no documento, principalmente ao âmbito biológico, sem proposições dos conceitos na condição de conteúdos prescritos.

Louro (2008) afirma que a multiplicidade de formas de viver e compreender gênero e sexualidade deve ser reconhecida nas práticas educativas, uma vez que estas questões fazem parte da experiência cotidiana dos estudantes.

Junqueira (2012) amplia a discussão ao apontar que os currículos oficiais promovem silenciamentos e invisibilizações e que ainda se mostram omissos as discussões sobre gênero e sexualidades.

Nascimento e Jesus (2020) enriquecem o debate trazido por Louro (2008) e Junqueira (2012) ao chamar a atenção para o modo com que o currículo, ao longo dos anos constituiu-se um lugar de produção e reprodução de normalidades e anormalidades, reafirmando valores, crenças e normas que legitimam um perfil masculino, branco, heterossexual, burguês.

2.2 ENTRE SILENCIOS E REFLEXOS: OS TRAMAS INVISÍVEIS NOS MATERIAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA PROFESSORES/AS NO PARANÁ

A inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas educacionais brasileiras é relativamente recente e apresenta um grau de institucionalização menor em comparação com áreas como saúde e trabalho, onde esses debates já possuem maiores declarações. Neste contexto, a educação “é um espaço de disputas hegemônicas, em que o processo de ensino-aprendizagem é perpassado por elementos políticos e ideológicos.” (Pinheiro, 2019, p. 137)

Jakimiuk (2020) alerta que, ao considerar uma trajetória histórica em que o direito à educação no Brasil foi negado a muitos, a existência de leis e diretrizes para sujeitos minorizados e

marginalizados torna-se essencial. Mesmo que essas normativas não promovam mudanças imediatas, seu caráter obrigatório pode representar um primeiro passo para a efetivação de direitos, ainda que esse processo não ocorra de forma linear (Mainardes, 2006).

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (Bobbio, 2004, p. 79 - 80)

Dessa forma, ao investigar o que os/as professores/as de Arte podem aprender com a série *Sex Education* e como ela pode funcionar como campo de construção de sensibilidade e atenção às violências que ocorrem em espaços escolares, torna-se importante compreender as implicações da ausência, do apagamento ou da falta de materiais disponibilizados aos/às professores/as que tratam do tema, e como essas lacunas podem influenciar as ações pedagógicas.

A maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores (Vianna & Unbehaum, 2004a, 2004b; Vianna, Unbehaum & Araújo, 2003). Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade e de efetivação de mudanças nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, por meio do seu site oficial, disponibiliza, na aba formação de professores/as, um link intitulado "escola digital"¹⁴. Nesse endereço, são oferecidos diversos recursos, como documentos, materiais digitais, oportunidades de formação, informações sobre bibliotecas e museus,

¹⁴ Disponível no endereço eletrônico:

<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/genero/diversidade sexual>

além de sugestões para inovar a prática docente, incentivar a pesquisa e fomentar a participação em prêmios e eventos.

Entre essas opções, um link tímido pode direcionar a uma página que se dedica exclusivamente a tratar de assuntos relacionados ao Gênero e Diversidade Sexual. Segundo apresentação do próprio site, o “espaço é destinado a subsidiar a prática pedagógica nas temáticas de gênero e diversidade sexual em busca de transformação da realidade social de preconceito, discriminação e exclusão existente nas escolas.” (Paraná)

A falta de atualização de materiais sobre educação sexual, gênero e diversidade dos portais oficiais do Governo do Paraná aparenta ser resultado de pressões políticas e culturais alinhadas a setores conservadores, que questionam a legitimidade ou a pertinência de tais materiais no âmbito escolar.

Essa postura também pode refletir um recebimento de enfrentamento público e jurídico diante de debates controversos, especialmente quando grupos influentes do Legislativo e movimentos sociais contrários a tais discussões exercem pressão.

Além disso, a falta de consenso sobre essas pautas na formulação de políticas educacionais muitas vezes leva a estratégias de omissão ou de retirada de conteúdos que abordem gênero e sexualidade, com o objetivo de evitar conflitos e manter uma imagem institucional que dialogue com segmentos mais tradicionais da sociedade.

Abreu e Santos (2015) afirmam que, ao construir documentos tão relevantes para um projeto educacional, como leia, diretrizes e normas, a ausência de determinados conceitos, não se referem a um mero esquecimento, mas refletem uma omissão deliberada. Vianna e Unbehaum (2004) corroboram a essa afirmativa ao apontar que a ausência de discussão sobre o gênero nas legislações no campo da educação pode sinalizar um desvio de foco, limitando a explicação às diferenças físicas e biológicas, em detrimento de seu caráter social.

Gênero e Diversidade Sexual

Este espaço é destinado a subsidiar a prática pedagógica nas temáticas de gênero e diversidade sexual em busca de transformação da realidade social de preconceito, discriminação e exclusão rodante nas escolas.

O nome social possibilita a garantia do direito à educação à(s) excludentes inerentes e transmutesas em todos os estabelecimentos de ensino da Educação Básica no Estado do Paraná.

Confira o conteúdo [Norma Social](#) e exchange suas dúvidas acessando [Perguntas Frequentes](#).

[Obra: Baixe o Modelo de Requerimento de Inserção da Norma Social.](#)

Confira outros tópicos do tema gênero e diversidade sexual.

[Escola Livre de LGTBfobia](#)

[Escola Livre de Violência contra a Mulher](#)

[Acesse também:](#)

[Legislação](#) [Políticas e Plano](#) [Saúde](#) [Pesquisa](#)

Figura 15 – Layout da página
https://professor.escoladigital.pr.gov.br/genero_diversidade_sexual

Durante os anos de 2003 a 2007, foram elaboradas várias iniciativas no âmbito da diversidade sexual e de gênero, que, embora não totalmente implementadas, pavimentaram o caminho para ações futuras. Este governo, no âmbito federal e que teve como presidente Luiz Inácio Lula da Silva, caracterizou-se pela criação de grupos de trabalho e discussões que contribuíram significativamente para o desenvolvimento de futuras políticas na área da educação, com foco em questões de diversidade sexual (Pereira, 2017).

Uma delas foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁵ em 2004. A secretaria se debruçava na criação de políticas para enfrentamento das mais variadas dimensões de desigualdade, por meio da “articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica” (Brasil, 2004, p. 1).

Temas antes marginalizados da pauta governamental começaram a ser negociados durante a elaboração de algumas das políticas públicas de educação, já que esta foi incumbida de instituir uma agenda voltada para a inclusão da diversidade, ampliando a participação da sociedade civil, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais. (Vianna, 2015)

¹⁵ A partir de 2011, essa secretaria passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Foi por meio da SECAD, que em 2004 foi criado o *Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH)*, que se dedicou ao combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e na defesa das identidades de gênero e da cidadania homossexual. O programa enfatizava a formação continuada de professores/as na temática de gênero, sexualidade e homofobia, com objetivo de [...] promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação, bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero (Brasil, 2005, p. 4).

É importante frisar que as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2010), apresentadas anteriormente, são resultado das discussões e debates que surgiram a partir do Programa Brasil sem Homofobia.

No ano de 2007, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) lançou o caderno intitulado *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Com a organização de importantes pesquisadores brasileiros, como Ricardo Henriques, Maria Elisa Almeida Brandt, Rogério Diniz Junqueira e Adelaide Chamusca, os cadernos consolidaram-se como referências fundamentais nas discussões sobre gênero e diversidade sexual no ambiente escolar.

O documento confirma que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser discutido sobre a inclusão de temas como diversidade, gênero e prevenção da homofobia nas políticas educacionais. Naquele período, essas questões encontravam-se na fase inicial de construção e, frequentemente, suas diversas dimensões não eram tratadas de forma simultânea, uniforme ou com a mesma ênfase. Embora, no passado, esses temas tenham enfrentado maiores resistências, ainda hoje sua recepção varia significativamente entre os movimentos sociais, o meio acadêmico, os formuladores de políticas públicas e as práticas escolares.

Conforme destaca Louro (2003, p. 130), 'As políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos'. Essa observação de Louro (2004) sobre a influência de setores conservadores nas políticas curriculares dialoga diretamente com as ideias de autores como Pierre Bourdieu e Stuart Hall, já mencionadas em suas reflexões sobre poder simbólico e a construção de significados. Bourdieu (1989) ressalta que o poder simbólico é exercido de maneira sutil, influenciando as normas sociais e culturais sem que os sujeitos tenham plena consciência desse controle. No contexto das políticas curriculares, essa influência se manifesta na tentativa de impor padrões hegemônicos de moralidade, restringindo discussões sobre gênero e sexualidade.

Hall (2016) também contribui para essa análise ao destacar que as representações são centrais na construção e manutenção das normas sociais. A tentativa de controlar o conteúdo curricular por setores conservadores reflete a luta pelo controle das representações culturais, com o objetivo de preservar a heteronormatividade e reprimir formas alternativas de identidade de gênero e sexualidade.

Souza e Silva (2015) alertam que, embora atualmente vivamos um período marcado pela tentativa de desligamento ou redução de programas e projetos sobre diversidade nas escolas, é importante destacar que, no passado, já existiram iniciativas significativas para o desenvolvimento desse tema.

Conforme Torrada, Ribeiro e Rizza (2019), o apagamento completo dessas questões não se concretiza, pois muitos/as professores/as adotam uma postura de resistência, permanecendo firmes na promoção de discussões e debates sobre gênero nas instituições escolares.

Em 2009, foi criada a Coordenação Geral de Promoção dos Direitos LGBTQIAPN+, um órgão vinculado à Secretaria de Direitos Humanos, com a missão de articular ações e projetos em defesa dos direitos e da

identidade de gênero nas políticas públicas brasileiras, além de implementar ações de prevenção e combate à violência homofóbica.

Ainda em 2009, o Ministério da Educação (MEC) publicou o livro *Diversidade Sexual nas Escolas: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas*, organizado por Rogério Diniz Junqueira, que reuniu artigos de diversos especialistas sobre o tema. O livro destaca a importância de enfrentar preconceitos e promover a inclusão no âmbito da educação brasileira, alertando sobre a necessidade de adotar uma postura crítica no combate à violência e discriminação contra a comunidade LGBTQIAPN+ nas escolas, além de instigar a construção de uma consciência voltada ao respeito à diversidade (Junqueira, 2009).

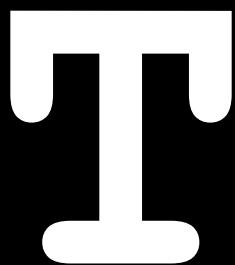
Uma busca no livro pelos termos 'formação de professores' e 'formação de educadores' resultou em seis passagens que abordam a formação desses profissionais no contexto de gênero e sexualidade nas escolas. O documento descreve que a formação inicial dos/as professores/as é insuficiente para atender às necessidades dos direitos à Educação Sexual na infância e adolescência, conforme destacado no trecho a seguir:

O primeiro ponto seria o reconhecimento da existência de uma sexualidade infantil e o "direito à Educação Sexual" formal. Neste sentido, mesmo que reconheçamos que os cursos de formação de professores e professoras, de um modo geral, não habilitem, adequadamente tais profissionais para o trabalho de educação sexual na escola, a formação continuada pode e deve buscar suprir esta lacuna. O contexto escolar pode articular discussões que refletem, a respeito de como a exclusão social da infância e da adolescência tem sido apontada, de forma mais enfática, a partir da perspectiva da violência, seja ela econômica, física, emocional, moral, material. Mais especificamente associada às vivências da sexualidade, a vitimização sexual infanto-juvenil tem ocupado a mídia e alertado a humanidade para as situações sexuais como: exposição de seus corpos, submissão física, abuso sexual, pedofilia, pornografia, prostituição e turismo infantil (Junqueira, 2009, p. 307, grifo nosso).

Junqueira (2009) destaca a necessidade de considerar a sexualidade infantil e o direito à educação sexual nas escolas, apontando uma lacuna significativa na formação inicial de professores/as em relação a essa temática. Embora os cursos de formação inicial não preparem os profissionais para lidar especificamente com a educação sexual, a formação continuada surge como uma ferramenta essencial para suprir essa deficiência.

No contexto escolar, tais discussões são essenciais, pois a exclusão social de crianças e adolescentes, frequentemente agravada pela violência em suas diversas formas – econômica, física, emocional, moral, entre outras – impacta diretamente as vivências da sexualidade (Souza; Silva, 2015). Nesse sentido, o papel da escola é central, não apenas na mediação dessa discussão, mas também na construção de uma cultura que previna a violência sexual e promova o respeito à diversidade sexual desde a infância.

Furlani (2020) destaca que o papel central da educação sexual é questionar e desestabilizar as chamadas 'verdades únicas' sobre a sexualidade, o que implica revelar os modelos hegemônicos que definem o que é considerado normal ou aceitável, expondo os interesses e dinâmicas de poder que sustentam essas construções. Nesse contexto, os materiais educacionais disponíveis nas escolas desempenham um papel crucial nesse processo de desconstrução. Eles têm o poder de promover debates e reflexões, oferecendo uma abordagem crítica que desafia as normativas impostas pela sociedade e abre espaço para o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual.



**RAMAS METODOLÓGICAS:
CAMINHOS PARA DESVELAR
NARRATIVAS**

3.1 REVISÃO DA LITERATURA E ANÁLISE DOCUMENTAL

A metodologia desta pesquisa teve início com uma revisão sistemática da literatura, que serviu de base para a contextualização teórica do conceito em análise. Ancorada em uma abordagem qualitativa e interpretativa, a pesquisa busca revelar as camadas de sentido que emergem dos sistemas sociais analisados, possibilitando uma leitura crítica e sensível aos desafios inerentes ao objeto investigado (Morais; Neves, 2007).

Godoy (1995) destaca que os projetos de pesquisa qualitativa, embora variem em método, forma e objetivos, compartilham características centrais que os definem. Entre essas, ressalta-se o papel ativo do pesquisador, que não se limita à observação, mas se insere no ambiente como fonte direta de dados. Além disso, a pesquisa qualitativa privilegia uma abordagem descritiva, buscando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos e acontecimentos que experienciam. Para isso, adota predominantemente um percurso indutivo, no qual os dados emergem da interação com o contexto pesquisado, em vez de serem predefinidos.

3.2 GRUPO FOCAL

O grupo focal constitui uma metodologia relevante em pesquisas qualitativas, devido à sua capacidade de explorar as experiências e percepções dos participantes. De acordo com Gatti (2005), essa técnica possibilita a coleta de dados qualitativos por meio de discussões em grupo, favorecendo a investigação de atitudes, sentimentos e crenças relacionadas a um tema específico. Sua importância reside na possibilidade de captar dinâmicas intersubjetivas e coletivas que, muitas vezes, não emergiriam em métodos individuais, como entrevistas.

Gui (2003) complementa essa perspectiva ao destacar a construção coletiva como um aspecto fundamental do grupo focal. O autor argumenta que, ao promover interações entre os participantes, essa metodologia possibilita a emergência de significados compartilhados, gerando insights singulares sobre os fenômenos sociais. Essa dinâmica evidencia como os sujeitos negociam, constroem e ressignificam interpretações no contexto de suas interações.

A eficácia dessa metodologia exige atenção cuidadosa à composição do grupo, à condução das discussões e à interpretação dos dados, de modo a revelar os significados construídos coletivamente pelos participantes. A problematização desses aspectos é essencial para aprimorar a qualidade e a validade das pesquisas que fazem uso do grupo focal.

Foram selecionados educadores/as de Arte das Instituições de Ensino jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Guarapuava, no Estado do Paraná, provenientes de diferentes contextos educacionais, de modo a garantir diversidade em termos de idade, identidade de gênero, orientação sexual e experiência profissional.

Os grupos focais foram conduzidos por mim, na condição de moderador, seguindo um roteiro semiestruturado que abordou temas como percepções sobre as representações de gênero e sexualidade na série, potencialidades pedagógicas identificadas e experiências pessoais relacionadas aos temas discutidos. A seleção dos participantes não se limitou àqueles que já tinham assistido à série. Todos os educadores de Arte que se propuseram a participar da pesquisa foram convidados a integrar os grupos focais, independentemente de terem assistido ou não na série anteriormente.

As sessões foram registradas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas integralmente, preservando os contextos das interações. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo, visando identificar padrões, temas recorrentes

e reflexões sobre a construção dos personagens e o potencial pedagógico das narrativas apresentadas pela série.

A interpretação dos resultados baseou-se nos conceitos e expressões empregados pelos professores para descrever os aprendizados extraídos das cenas analisadas. Esses termos, carregados de significados, evidenciam como as narrativas da série *Sex Education* mobilizaram reflexões e estabeleceram conexões entre as experiências individuais dos participantes e os temas problematizados nas imagens.

O principal instrumento de coleta de dados foram as gravações das conversas realizadas nos grupos focais, posteriormente transcritas. A análise desses textos possibilitará a identificação de categorias emergentes relacionadas aos conhecimentos e vivências dos participantes, estabelecendo uma relação direta entre as experiências narradas e os temas investigados. Esse material comporá o corpus analítico, orientando reflexões que conectam as perspectivas dos educadores às questões abordadas na pesquisa.

3.3 ANÁLISE DE IMAGENS: PROVOQUE!

Ao interpretar imagens, reconhecemos que o olhar é sempre influenciado pelos contextos nos quais estamos imersos, sejam eles econômicos, afetivos, sociais, históricos ou culturais. Com base nesse entendimento, adotou-se o método PROVOQUE – Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos, desenvolvido por João Paulo Baliscei (2018). De acordo com o autor

Denominado de Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos – PROVOQUE, o conjunto de procedimentos que criamos tem como objetivo orientar as investigações visuais críticas e inventivas, identificando e desestabilizando imagens estereotipadas que insistem em fortalecer um recorrente conglomerado de representações. (p. 87)

O PROVOQUE é composto por cinco etapas, que orientam as ações no estudo e investigação de visualidades. A primeira etapa, chamada **Flertando**, sugere o momento de escolha das visualidades e envolve questões subjetivas e pessoais, estruturadas por duas ações analíticas: a composição do corpus de análise e a exposição dos critérios escolhidos para essa seleção. Flertar, como ato de cortejar, demonstra interesse, mas, por ser um interesse descompromissado, permite que as categorias sejam reestruturadas ou reestabelecidas ao longo do processo.

Percebendo, a segunda etapa do método PROVOQUE propõe a apresentação verbal e visual das imagens selecionadas. Essa apresentação tem como objetivo promover um momento de socialização. No caso de artefatos visuais em movimento, como sequências de cenas, Baliscei (2018) destaca que 'a combinação de várias cenas pode favorecer aspectos narrativos, sugerindo a construção e a linearidade de uma história, além de oportunizar o debate, a comparação e o estabelecimento de relações entre elas' (p. 92).

A terceira etapa, **Estranhando**, orienta a formulação de perguntas que desafiem, problematizem e estranhem aquilo que é geralmente considerado natural. Isso nos convida a olhar as imagens não apenas de forma contemplativa ou como consumidores passivos de discursos preestabelecidos. Nesse sentido, Veiga-Neto (2007) descreve que:

[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo [...]. O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (p. 30-31)

Estranhar consiste em introduzir a suspeita, questionar a verdade considerada absoluta e problematizar os discursos estabelecidos. Por meio dessa suspeita, é possível observar se

algumas identidades específicas são reconhecidas enquanto outras enfrentam o processo de invisibilidade (Baliscei, 2018).

A quarta etapa, denominada **Dialogando**, propõe que respostas sejam dadas, mesmo que de forma preliminar e incerta. A ação analítica dessa fase envolve uma pesquisa para fundamentar as investigações, utilizando fontes como livros, documentos, reportagens, artigos, teses e dissertações, que contribuem para a base científica do estudo (Baliscei, 2018).

Por fim, a etapa **Compartilhando**, propõe a socialização das experiências. Segundo o autor, a etapa consiste na

[...] partilha entre os indivíduos, as investigações visuais críticas e inventivas podem ser socializadas de diversas formas e, inclusive, repercutir outras ações, tais como produções artísticas, cursos e oficinas de análise de imagens, rodas de conversa, exposições das imagens investigadas, planos de aula, apresentações em eventos científicos, portfólios de documentação e registro, cartazes e painéis coletivos, relatos de experiências, etc (Baliscei, p.98, 2018)

As etapas do método **PROVOQUE** funcionam como um procedimento estruturado para fomentar um olhar crítico, orientando investigações visuais que desafiem representações naturalizadas e estereotipadas. Mais do que um simples conjunto de etapas lineares, o método oferece um percurso reflexivo e dialógico, tendo as imagens como pontos de partida para a indagação. Dessa forma, ele não apenas propõe uma análise das imagens, mas também incentiva um processo contínuo de questionamento e reflexão sobre os discursos visuais predominantes.

Tal caminho permite que educadores/as e pesquisadores/as não apenas analisem visualidades, mas também questionem os contextos históricos, sociais e culturais que moldam as imagens e o ato de olhar imagens. Ao **flertar, perceber, estranhar, dialogar** e **compartilhar**, o PROVOQUE as possibilidades de análise são ampliadas.

RESISTÊNCIAS E APRENDIZAGENS: O QUE REVELAM OS RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 PRIMEIRO CONTATO COM OS PARTICIPANTES

Com o objetivo de descobrir o que professores/as podem aprender com a série *Sex Education*, esta pesquisa utilizou o método de análise visual PROVOUE para conduzir uma “investigação visual crítica” nos grupos focais. A etapa de seleção de participantes foi realizada em parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE - Guarapuava), que abrange seis cidades. O NRE conta com um total de 90 professores/as de Arte, os quais configuram o público-alvo deste estudo.

Os/as professores/as receberam, por meio do Núcleo Regional de Educação, um link enviado ao e-mail institucional para responder a um formulário específico. Este instrumento, estruturado com perguntas direcionadas sobre aspectos como idade, identidade de gênero, orientação sexual e tempo de atuação na profissão, tinha como objetivo realizar uma seleção prévia dos participantes.

O formulário também incluiu questões sobre as experiências dos/as professores/as relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade nas escolas. Dentre os temas abordados, destacaram-se a frequência com que esses assuntos foram tratados em sala de aula e a vivência ou observação de situações de violência associadas à identidade de gênero e à sexualidade.

4.1.1 OS QUESTIONÁRIOS COMO SELEÇÃO DE PARTICIPANTES, O QUE ELES NOS DIZEM?

Por fim, o questionário teve como objetivo avaliar as percepções dos/as professores/as sobre a importância de discutir gênero e sexualidade na escola. As respostas obtidas forneceram subsídios valiosos para a análise realizada nos grupos focais, revelando indícios sobre o nível de resistência ou aceitação desses temas na comunidade escolar, incluindo colegas, alunos/as e responsáveis. Essas informações foram essenciais para embasar as discussões

subsequentes da pesquisa, permitindo estabelecer uma correlação entre o perfil dos/as professores/as e suas posturas em relação à inclusão dessas questões no ambiente educacional.

Quadro 1 – Formulário para seleção de professores/as participantes

FASE 1 - FORMULÁRIO PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES/AS PARTICIPANTES	
OBJETIVO	Garantir que os educadores participantes possuem conhecimento e interesse adequados para condução das próximas fases da pesquisa
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	
<p>A primeira pergunta referia-se à aceitação ou não dos termos da pesquisa. Se o/a participante responder com NÃO o formulário é encerrado. Se o participante responder SIM, o formulário é direcionado para uma nova seção com as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Identificação do Participante 2 - Idade 3 - Tempo que atua como professor/professora/professore de Arte 4 - Identidade de Gênero (com as seguintes opções de resposta - Feminino, Masculino, Não-Binário, Gênero Fluido, Agênero, Transfeminino, Transmasculino, prefiro não responder. 5 - Orientação Sexual (com as seguintes opções de resposta - Heterossexual, Homossexual, Bissexual, Pansexual, Assexual, Queer, prefiro não responder. 6 - Você já PRESENCIOU ações de violência relacionadas a identidade de gênero e sexualidade na escola? 7 - Você já VIVÊNCIOU ações de violência relacionadas a identidade de gênero e sexualidade na escola? 8 - Você considera relevante discutir acerca de violências de gênero e sexualidade na escola? <p>A partir da resposta da pergunta 8, os/as participantes eram encaminhados para duas seções distintas. A resposta NÃO conduzia a pergunta 8A - Justifique o motivo em declarar como não relevante discutir as violências de gênero e sexualidade na escola. E em seguida o formulário era encerrado. A resposta SIM conduzia a uma nova seção de perguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 9 - Você já teve alguma experiência em abordar temas de diversidade de gênero e sexualidade com seus alunos/as? 10 - Descreva como aconteceu essa experiência 11 - Você acredita que as discussões sobre gênero e sexualidade podem enriquecer o currículo da disciplina de arte? 12 - Você se sentiria confortável em discutir questões de gênero e sexualidade com seus colegas durante a pesquisa? 13 - Você sente que há resistência por parte de alunos/as, pais ou colegas de trabalho em abordar questões de gênero e sexualidade na escola? 14 - Você considera a escola como um espaço adequado para a promoção de discussões sobre gênero e sexualidade? A partir da resposta da questão 14, as/os participantes eram encaminhados para 	

duas seções distintas. A resposta NÃO conduzia ao questionamento justifique o motivo por escolher não participar da pesquisa e em seguida ao encerramento do formulário e a resposta SIM conduzia a uma nova seção de perguntas

15 - Você já assistiu à série *Sex Education* ou está familiarizado(a) com seus temas?

16 - Você estaria disposta a assistir e analisar de maneira crítica cenas da série "Sex Education?"

A resposta NÃO conduzia ao encerramento do formulário e a resposta SIM conduzia a última seção onde o/a participante deveria inserir seu número de telefone e email para contato.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dos/as 32 professores/as que acessaram o questionário, 2 clicaram *não* na opção *aceito os termos da pesquisa*, por esse motivo o formulário foi encerrado. Dessa forma, apenas 30 respostas foram consideradas válidas para análise. Esse número de respondentes constituiu uma amostra suficiente para a primeira etapa da pesquisa, voltada à obtenção de dados sobre a percepção dos/as professores/as em relação às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

O gráfico 1 e 2 apresentam um compilado das respostas da primeira parte do questionário.

Gráfico 1 - Respostas em relação a Identidade de Gênero dos/as respondentes dos formulários

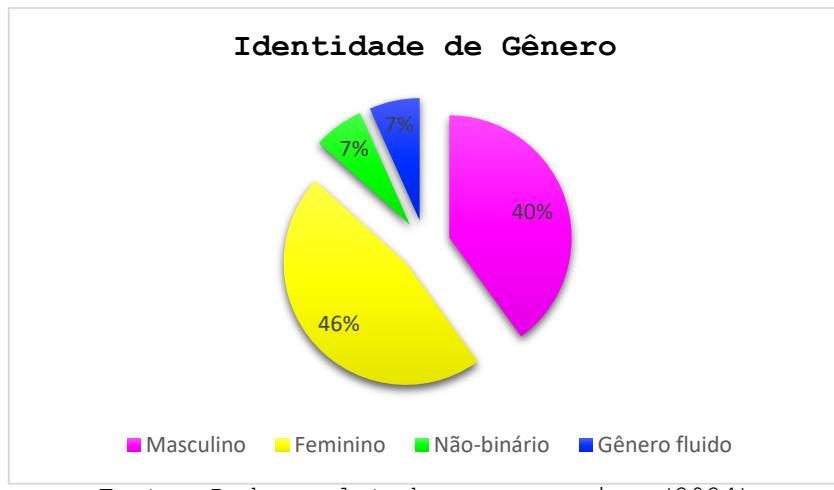


Gráfico 2 - Respostas em relação a Sexualidade dos/as respondentes dos formulários



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2024).

Os dados evidenciam uma baixa diversidade entre as/os participantes, especialmente no que se refere à identidade de gênero e orientação sexual. A maior parte das/os respondentes se identificou como pertencente ao gênero feminino (46,67%), enquanto 70% declararam orientação heterossexual. Além disso, nenhuma pessoa participante selecionou opções relacionadas à identidade trans. Esses resultados refletem um perfil homogêneo do grupo selecionado, o que pode limitar a pluralidade de perspectivas na análise, mas também destaca a predominância de determinados perfis no contexto educacional investigado.

O uso do termo "trans" nesta tese segue a definição proposta por Suess (2010, p. 29), que compreende "todas as pessoas que elegeram uma identidade ou expressão de gênero diferente da atribuída ao nascer, incluindo pessoas transexuais, transgêneros, travestis, *cross dressers*, não gêneros, multigêneros, de gênero fluido, gênero queer e outras autodenominações relacionadas". Essa definição busca respeitar a multiplicidade e complexidade de identidades e expressões de gênero, evitando qualquer redução classificatória e reconhecendo a autonomia dos/as sujeitos em se autoidentificarem.

Nogueira e Frank (2020) problematizam a invisibilidade de corpos trans em espaços escolares. De acordo com os autores, "em instituições escolares, curiosamente parecem ser regra a ausência de

pessoas trans" (p. 175). Essa ausência reflete, em grande parte, a manutenção de práticas normativas que limitam a presença de corpos dissidentes em ambientes educacionais, reproduzindo exclusões baseadas na heterocisnformatividade.

Essas manifestações configuram violências epistêmicas, caracterizadas pela negação de saberes legítimos, pela manutenção de estereótipos de gênero e pela estigmatização de corpos e identidades fora dos padrões normativos. Ao reproduzir essas violências, a escola reforça desigualdades estruturais. No entanto, ela também pode assumir um papel transformador, rompendo com essas práticas por meio de ações pedagógicas inclusivas e da valorização da diversidade.

Nogueira e Frank (2020) argumentam que o espaço escolar, em vez de acolher, frequentemente opera como um mecanismo de reprodução de exclusões sociais, reforçando barreiras estruturais que marginalizam identidades dissidentes das convenções binárias. Essa dinâmica reflete não apenas práticas institucionais normativas, mas também expõe a ausência de políticas inclusivas e de formação docente voltadas para a promoção da diversidade de gênero e sexualidade. Ao negligenciar essas questões, as escolas perpetuam desigualdades que impactam diretamente a experiência educacional de sujeitos marginalizados.

[...] o que se estabelece no espaço escolar é algo mais complexo e violento do que pode parecer à primeira vista. A identificação e a classificação dos corpos estranhos revelam a certeza de que as crianças e os jovens aprenderão a ser "normais" não apenas por meio e bons exemplos, mas também pelo reconhecimento e pela rejeição daqueles que constituem "maus exemplos" (Miskolci, 2009, p. 18)

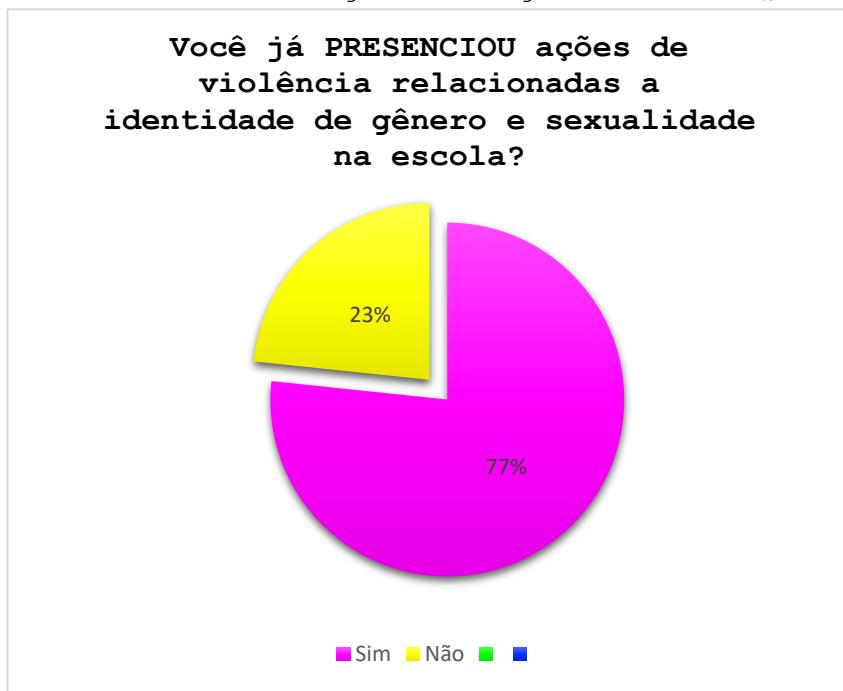
Louro (2004) reforça essa constatação ao destacar que aqueles cuja corporalidade é considerada estranha ou desviante em relação às normas sociais enfrentam desafios significativos ao ocuparem espaços em que são percebidos como corpos estranhos. Essa percepção de estranheza evidencia os mecanismos de exclusão que operam nas

relações sociais e institucionais, tornando ainda mais complexa a inserção e o reconhecimento desses sujeitos em ambientes marcados por padrões normativos.

Nesse contexto, as relações violentas que se manifestam no ambiente escolar estão profundamente imersas em fatores estruturais e culturais que refletem a organização social mais ampla, com a escola funcionando como um reflexo dessas tensões sociais e políticas (Barbieri; Santos; Avelino, 2021). É necessário compreender que as práticas escolares não apenas reproduzem, mas também têm o potencial de contestar e subverter as hierarquias que sustentam essas violências.

Os gráficos a seguir, fornecem os dados referentes às respostas para a segunda parte do questionário:

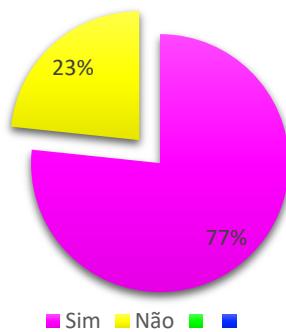
Gráfico 3 - Primeira Pergunta da Segunda Parte do Questionário



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2024).

Gráfico 4 - Segunda Pergunta da Segunda Parte do Questionário

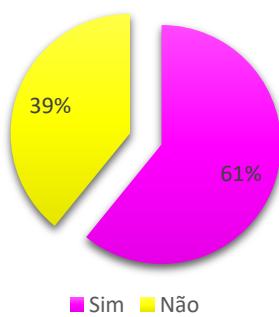
Você considera relevante discutir acerca de violências de gênero e sexualidade na escola?



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2024).

Gráfico 5 - Terceira Pergunta da Segunda Parte do Questionário

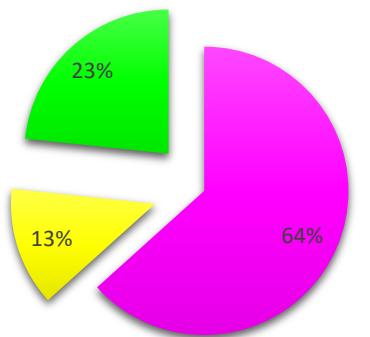
Você já teve alguma experiência em abordar temas de diversidade de gênero e sexualidade com seus/suas alunos/as?



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2024).

Gráfico 6 - Quarta Pergunta da Segunda Parte do Questionário

Você sente que há resistência por parte de alunos, pais ou colegas de trabalho em abordar questões de gênero e sexualidade na escola?

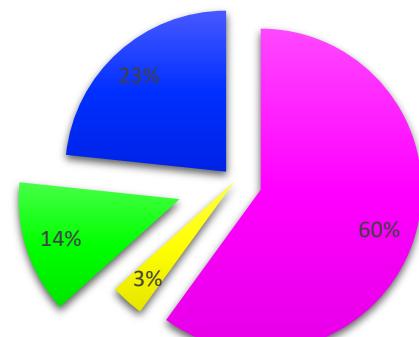


■ Sim ■ Não ■ Não informado

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2024).

Gráfico 7 - Quinta Pergunta da Segunda Parte do Questionário

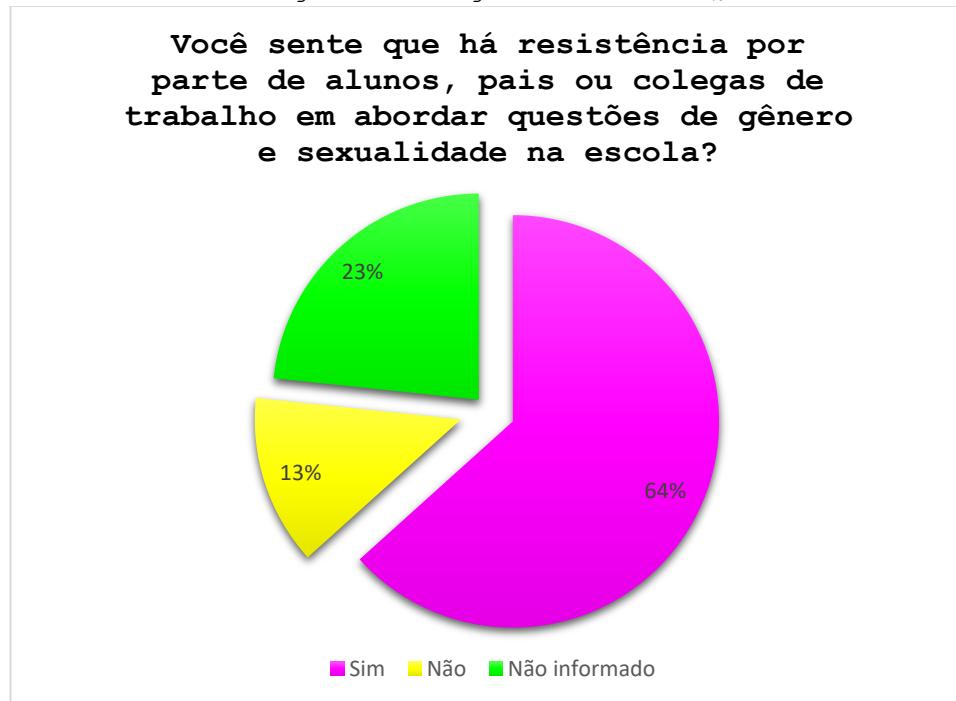
Você se sentiria confortável em discutir questões de gênero e sexualidade com seus colegas durante a pesquisa?



■ Sim ■ Não ■ Talvez ■ Não informado

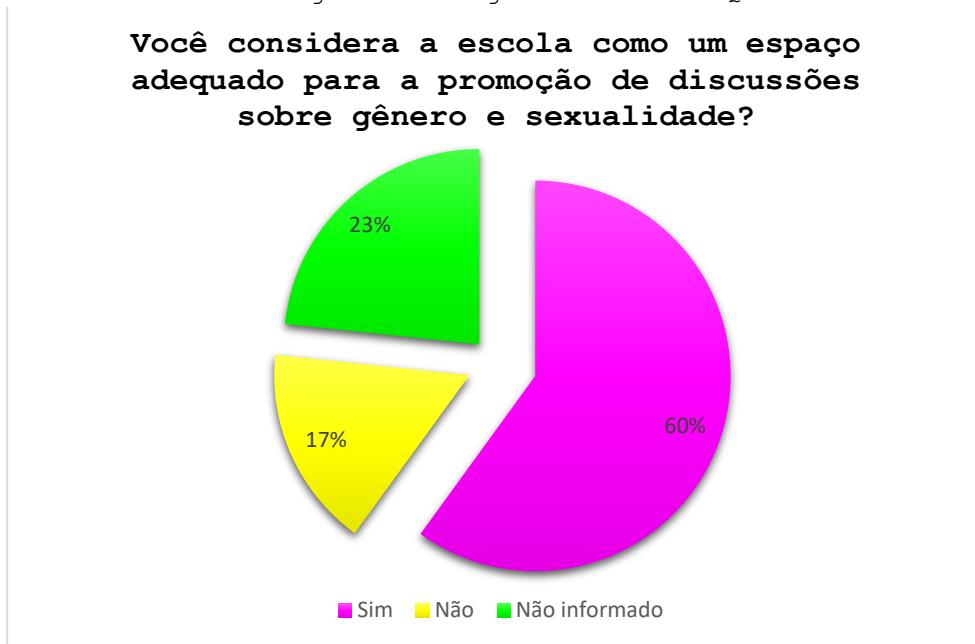
Fonte: Dados coletados na pesquisa (2024).

Gráfico 8 - Sexta Pergunta da Segunda Parte do Questionário



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2024).

Gráfico 9 - Sétima Pergunta da Segunda Parte do Questionário



Fonte:

Dados coletados na pesquisa (2024).

A resistência observada por 63,33% das/os respondentes pode ser compreendida à luz do conceito de violências de gênero e sexualidade, abordado por autoras/es como Louro (2017), Colling (2018) e Junqueira (2009). Essas/os autoras/es enfatizam que as violências transcendem a dimensão física, abrangendo aspectos simbólicos e institucionais, como o silenciamento, a invisibilização, a imposição da heteronormatividade, as políticas de exclusão e a discriminação institucionalizada. No contexto escolar, essas práticas se materializam, por exemplo, na negação de debates sobre diversidade, na ausência de proteção a estudantes LGBTQIAPN+ e no reforço de normas que excluem identidades dissidentes.

Canen nos alerta que:

Inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores. Conforme indicado por estudos [...] as expectativas docentes com relação ao desempenho de alunos de padrões culturais distintos dos dominantes são, muitas vezes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes “vozes” que chegam a nossas escolas. (Canen, 2001, p. 207-208)

Segundo Foucault (1977), o poder se manifesta em todas as esferas da sociedade, inclusive nas relações dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, a violência de gênero na escola pode ser entendida como uma forma de exercício de poder sobre corpos que não se conformam com as normas tradicionais de gênero e sexualidade.

O reconhecimento dessas formas de violência, bem como a incorporação de debates sobre gênero e sexualidade no currículo escolar, são passos essenciais para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e democrático (Faria et al., 2022).

Os/as professores/as foram questionados/as sobre o motivo pelo qual não consideram relevante discutir as violências de gênero e sexualidade na escola. Os/as professores/as responderam

As aulas de arte devem servir para trabalhar sobre arte, sobre obras de arte. Sexualidade deve ser trabalhado em casa ou nas aulas de biologia (Participante 11).

A escola não é lugar para esses assuntos (Participante 29).

Outro dado relevante coletado diz respeito à experiência em abordar temas de diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula. Cerca de 61% dos participantes responderam afirmativamente e explicaram como essa experiência ocorreu. Algumas respostas foram destacadas no Quadro 2, pois estão correlacionadas a dois pontos específicos: a sensação de conforto dos/as alunos/as com o/a docente e a presença escancarada de violências de gênero no ambiente escolar.

Quadro 2 – Respostas à questão 10: Descreva como aconteceu essa experiência [abordando temas de diversidade].

Participante	Resposta
P5	Relutância de alguns colegas em abordar o tema e também preconceito entre os alunos.
P8	Geralmente aproveito para usar como gancho para a discussão, atitudes presenciadas que remetem a intolerância sexual e o desrespeito as opções sexuais de cada indivíduo.
P9	Ao trabalhar com conteúdo de teatro os alunos possuem resistência , principalmente, quando precisam fazer personagens de um gênero diferente do seu .
P11	No ambiente escolar, estamos sempre levantando estas questões de gênero, pois o preconceito é muito presente entre os adolescentes , o desrespeito.
P13	Termos homofóbicos e violência psicológica
P17	Alguns alunos fizeram a mudança do nome .
P22	Acredito que a partir da questão de representatividade. Ao perguntar a mim quanto professora qual era a minha sexualidade, e se sentirem representados em relação ao professor que é um ser de autoridade.

P24	<p><i>A boa maioria dos alunos sempre viam comentar sobre, talvez por perceberem que sou uma pessoa aberta a dialogar sobre, desde questões sobre como é a vivência dentro de casa e a família, ou compartilhar algo, e eu sempre estar disposta a conversar e ser uma escuta segura e dialógica, até se tornar uma troca de experiências sobre as nossas vivências.</i></p>
-----	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024, grifos nossos).

O interesse demonstrado por professores/as com vivências relacionadas à diversidade sexual aponta que experiências pessoais nesse campo podem contribuir para uma maior receptividade a abordagens pedagógicas inclusivas. Observou-se que esses/as professores/as se engajam mais ativamente em debates sobre inclusão e utilizam, com maior facilidade, recursos culturais, como séries, para desafiar normatividades e estereótipos em sala de aula. Essas vivências pessoais potencializam a construção de práticas pedagógicas mais abertas e sensíveis à pluralidade.

Ao relacionar os dados da pesquisa à orientação sexual dos/as professores/as, observamos que sujeitos com orientações sexuais diversas (bissexuais, homossexuais, pansexuais) são os que mais demonstram aceitação em discutir essas questões, tanto em sala de aula quanto com seus/as colegas. Essa aceitação está relacionada à experiência pessoal com as temáticas de gênero e à própria identidade dos/as docentes. A pesquisa reforça que grupos historicamente marginalizados tendem a ser mais sensíveis e engajados com questões que abordam a diversidade, refletindo diretamente na prática pedagógica.

Para compreender melhor os motivos dos/as docentes, questionamos quais seriam as justificativas para escolher não participar da pesquisa. As respostas reforçaram as lacunas que foram sendo pontuadas ao longo deste estudo:

Hoje se faz necessário essa abordagem para que os estudantes consigam entender corretamente as diversidades (Participante 11).

acredito que o ambiente escolar não está preparado com políticas públicas que contemplem estas questões (Participante 22).

Precisamos de professores capacitados e estrutura adequada para a exposição desses assuntos (Participante 23).

A escola e os professores não estão preparados para abordar um assunto tão relevante (Participante 13).

Esse não é o lugar (Participante 27).

Ao optar pela postura de neutralidade ou ao desvalorizar questões de gênero e sexualidade, a escola reforça dinâmicas de exclusão, promove a manutenção de uma cultura de opressão e apaga ou marginaliza essas identidades no ambiente escolar (Silva, 2023). Essa marginalização ocorre tanto pela ausência de debates sobre o tema quanto pela maneira como certas identidades são tratadas de forma estigmatizada ou estereotipada.

4.1.2 Seleção de Participantes para os Grupos Focais

Dos/as 30 professores/as que responderam ao questionário, 14 demonstraram disposição para assistir a trechos da série e discutir as questões relacionadas ao contexto da série, bem como o que ela oferece como suporte para a compreensão de cenários de violência dentro da escola. Esses/as professores/as receberam, por meio do Setor de Articulação Acadêmica (SAA) do NRE Guarapuava, o resumo da pesquisa e os termos de consentimento para a participação.

Dos/as 14 professores/as contatados/as, 8 devolveram os termos via e-protocolo ao Núcleo Regional. A partir da devolutiva desses termos, o NRE enviou ao pesquisador as informações de telefone e e-mail dos/as professores/as para que estes/as fossem contatados/as. Por questões de disponibilidade de horários compatíveis com o pesquisador, apenas 6 professores/as compuseram a amostra final dos grupos focais.

Os grupos focais, realizados presencialmente, foram gravados com o aplicativo de gravação de voz do smartphone. Foi informado de maneira clara e objetiva às/os participantes sobre a gravação, garantindo o anonimato delas/deles, assim como a não divulgação da localização exata da instituição onde foi realizada a pesquisa, para preservar as/os participantes de possíveis retaliações. Somente os pesquisadores responsáveis terão acesso aos dados coletados.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, portanto às entrevistas via Google Meet seguiram as diretrizes do Ofício Circular n.º 02/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, sobre "Diretrizes para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual".

Os/as professores/as foram contatados/as por meio de e-mail ou WhatsApp, em conformidade com as diretrizes estabelecidas no item 2.1.1 do Ofício Circular n.º 02/2021/CONEP/SECNS/MS, respeitando as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O referido documento orienta que convites individuais enviados por e-mail sejam direcionados a apenas um destinatário por remetente ou, alternativamente, enviados em formato de lista oculta, garantindo a privacidade e a segurança dos dados dos participantes.

Em conformidade com o item 2.1.2 do mesmo ofício circular, todos os/as participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado antes de responderem às perguntas disponibilizadas em ambiente virtual ou não presencial. O termo esclareceu os objetivos da pesquisa e garantiu a obtenção da anuência formal dos participantes, atendendo às exigências éticas aplicáveis.

Os/as participantes estão apresentados/as por ordem alfabética e tiveram seus nomes substituídos pelo código (P - participante + número de ordem alfabética), sendo respeitados os modos de apresentação utilizados/as ao início do encontro.

Participante 1 - *Eu sou P1, mulher, bi, tenho 26 anos e atuo como professora há 4 anos.*

Participante 2 - *Eu sou o P2, sou homem, cis, gay, tenho 24 anos, e atuo como professor de arte há 2 anos.*

Participante 3 - *Eu me chamo P3, sou mulher, hétero, tenho 37 anos e atuo como professora de Arte há 12 anos.*

Participante 4 - *Meu nome é P4, sou mulher, hétero. Tenho 42 anos e atuo como professora há 6 anos.*

Participante 5 - *Eu me chamo P5, sou homem, bi, tenho 36 anos e atuo como professor de arte há 14 anos.*

Participante 6 - *Eu sou a P6, sou mulher, bi, tenho 22 anos e atuo como professora há 1 ano.*

Dos/as seis participantes, quatro se autodeclararam com vivências associadas à diversidade sexual e de gênero, com base nas informações fornecidas por eles/as mesmos/as.

No início do século XXI, pertencer a essa comunidade significava ser considerado parte de uma orientação sexual ou identidade de gênero desviante. Segundo Louro (2004), o conceito de desviante compreende “[a]queles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade [...] são marcados como sujeitos diferentes e desviantes”, ou seja, aqueles que “escapam do lugar onde deveriam permanecer”, tornando-se “alvo de correção”, “rotulados (e isolados) como ‘minorias’”, “considerados transgressores” e, por isso, “desvalorizados e desacreditados” (p. 87).

Por sua vez, o termo dissidente, que optamos por utilizar neste texto, refere-se a sujeitos que conscientemente discordam, questionam ou resistem a normas, estruturas de poder e discursos hegemônicos. Diferentemente dos desviantes, dissidentes não são apenas afastados das normas, eles/as se colocam de maneira ativa e política contra elas.

Vivemos em um cenário marcado por tensionamentos constantes, nos quais avanços e retrocessos coexistem de forma simultânea. Conquistas importantes, como a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a ampliação de proteções legais contra discriminação, convivem com o fortalecimento de movimentos que resistem a esses direitos. Esses retrocessos, muitas vezes justificados por argumentos de liberdade religiosa ou de expressão,

revelam um embate contínuo entre as lutas pela ampliação de direitos e as forças que buscam preservar estruturas normativas que perpetuam exclusões e desigualdades.

Um exemplo disso é a recente decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, que autorizou empresas a se recusarem a prestar serviços a casais LGBTQIAPN+ com base em valores religiosos. Um caso emblemático é o da designer Lorie Smith, que se negou a criar websites para casamentos homoafetivos, justificando que tal atividade conflitaria com suas convicções pessoais. Essa decisão representa um retrocesso nos direitos civis conquistados, ao abrir precedentes para a legitimação de práticas discriminatórias sob o pretexto de crenças individuais (Severn, 2023; Hoang, 2023).

Outro exemplo ocorreu no Reino Unido, onde o Partido Conservador apresentou propostas que restringem políticas de gênero e limitam o acesso a cuidados médicos para jovens transgêneros. Medidas têm sido discutidas para regular o uso de linguagem inclusiva em instituições de saúde, como a proibição do termo *chestfeeding* em substituição a *breastfeeding*. Essas iniciativas refletem um esforço para reforçar normas tradicionais de gênero e sexualidade, deslegitimando identidades trans e não-binárias. Tal postura é frequentemente justificada como uma tentativa de preservar valores considerados tradicionais, frente ao que é percebido como uma erosão cultural (Hansford, 2024).

No Brasil, essas atitudes se assemelham às tentativas recorrentes de legitimar a construção discursiva e política da "Ideologia de Gênero", como ferramenta central de movimentos conservadores. Conforme Junqueira (2022), esse termo tem sido amplamente difundido por grupos religiosos e políticos, com o objetivo de promover uma agenda que ataca direitos relacionados a gênero e sexualidades, especialmente em contextos educacionais. O autor ressalta que o conceito não possui fundamentação científica e é utilizado para criar pânico moral, reforçar desigualdades de gênero e impedir avanços em políticas de direitos humanos.

Esse movimento ganhou mais força desde o início do movimento bolsonarista, período em que os termos "liberdade de expressão" e "liberdade religiosa" foram confundidos com a normalização da violência contra aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos (Novaes; Pacheco, 2022). Os discursos de uma figura de grande influência nacional tornaram a necessidade de lutas contra a violência cada vez mais urgente, tanto para a comunidade LGBTQIAPN+ quanto para outros grupos minorizados (Domingues; Pesce, 2024; Chagas; Soares; Silva, 2024).

A necessidade de sobrevivência leva grupos minorizados a se envolverem ativamente na luta contra a violência. O impacto direto da opressão sobre essas populações impulsiona sua mobilização em busca de justiça social. De acordo com Begeny et al. (2022) e Santana et al. (2024), essa participação resulta na formação de sistemas de apoio, no fortalecimento de redes solidárias e no desenvolvimento de iniciativas que enfrentam a opressão e promovem transformações sociais.

Dunkerly, Poplin e Taylor (2022) perceberam como sujeitos dissidentes de gênero e LGBTQIAPN+ vivenciam violências enquanto lutam pela inclusão e proteção de seus direitos. Eles também fazem uma observação pertinente sobre a prática da resistência ativa em situações de violência institucional e discriminação. Essa prontidão para mobilizar recursos, ações e apoio coletivo é uma tentativa de reformular os sistemas de poder social e político, bem como um meio de promover a força da comunidade em reação à violência. De acordo com Gallardo-Nieto et al. (2021), isso ilustra a tenacidade das comunidades, constantemente ameaçadas pelos mais variados modos de violência.

Com base nas reflexões trazidas pela literatura e nos resultados da análise estatística, observou-se que os achados da pesquisa apresentam um viés relacionado às vivências e percepções pessoais dos/as professores/as que já experienciaram ou testemunharam situações de violência. Esses/as docentes demonstraram maior

sensibilidade para identificar tais violências, bem como um compromisso mais evidente em enfrentá-las, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Desde o início da pesquisa, foi possível perceber que esse grupo de professores/as se mostrou mais engajado, participando de maneira ativa e contribuindo significativamente para o aprofundamento e detalhamento desta investigação.

A condução do grupo focal começou com a apresentação dos objetivos dessa técnica de coleta de dados e de como ela pode contribuir para a pesquisa. Em seguida, foram reforçados o anonimato, o uso do gravador de voz e o consentimento dos/as participantes para o estudo. Os/as professores/as foram questionados/as sobre sua concordância em participar da pesquisa e orientados/as quanto às instruções a serem seguidas, como a organização da fala, o respeito ao turno de fala dos/as demais participantes e a atenção às cenas apresentadas. Barbour (2009) destaca a importância de o pesquisador seguir um roteiro de maneira flexível, permitindo que a investigação se desenvolva de forma natural e aprofundada.

Me apresentei como moderador do grupo focal, esclarecendo que minha função consistia em direcionar a discussão, estimular a participação, conduzir os debates, apresentar os questionamentos e aprofundar a análise dos temas envolvidos. Em seguida, expliquei o papel do relator, cuja responsabilidade é analisar as comunicações não verbais, incluindo gestualidades, expressões corporais e corporais.

O encontro foi estruturado da seguinte maneira: aos/às participantes foram apresentadas as cenas, as quais o pesquisador considerou conter atos de violência e/ou resistência. Essa escolha refere-se à etapa **Flertando**, do método PROVOQUE para investigação visual crítica, proposto pelo pesquisador Baliscei (2018), e considera escolhas subjetivas ou pessoais do pesquisador. Na etapa **Percebendo**, as cenas foram apresentadas aos participantes, por vezes isoladas, por vezes por meio de combinações de várias cenas, o que pode permitir a comparação ou relação entre elas (Baliscei, 2018).

Para cada cena apresentada, ou para cada conjunto de recortes de cenas apresentadas, os participantes foram instigados a participar da terceira e quarta etapa do método, denominadas **Estranhando** e **Dialogando**. Esse momento foi guiado por questionamentos que buscavam problematizar aquilo que é tradicionalmente considerado normal, natural ou comum. Por meio do diálogo, abriu-se espaço para construir a suspeita, questionar verdades e debater certezas. Essa construção dialógica se dá em interação com o outro, com as próprias referências pessoais e culturais, bem como através de livros, leituras e filmes.

O grupo foi conduzido pelas seguintes questões: *Existe violência na cena que você assistiu? Como você se sentiu ao assistir a esta cena? Qual foi a motivação da violência na cena? Você acha que foi bem contextualizada? Quem são os personagens envolvidos na cena de violência? Como você avalia o desenvolvimento desses personagens antes e depois da cena? Qual mensagem você acha que a cena tentou transmitir sobre a violência? Foi efetiva?*

O material coletado durante os grupos focais consistiu nas falas registradas ao longo do encontro, as quais foram transcritas seguindo as orientações de Marcuschi (2008). O processo de transcrição desenvolveu uma série de convenções para preservar, tanto quanto possível, a fidelidade e a qualidade da produção oral. Dessa forma, a transcrição foi detalhada como uma passagem, uma transcodificação do sonoro para o grafemático.

Seguindo as orientações Marcuschi (2008), sinais foram adotados durante o processo de transcrição:

1. Nas pausas - Utiliza (+) para cada 0,5 segundos de silêncio. Se mais de 1,5 segundos, coloca o tempo de pausa entre parêntese.
2. Quando não entende a palavra, coloca-se INCOMPREENSÍVEL entre parêntese.
3. Ênfase na fala - Coloca a sílaba ou palavra em letra maiúscula.
4. Alongamento de sílaba ou palavra - Coloca dois pontos após a palavra ou sílaba que foi prolongada.

5. Repetições - Repete a sílaba ou palavra de acordo com o número de vezes que foi repetida.
6. Sinais de atenção - EH, AH, OH, AHÃ.
7. /.../ Indica um corte na produção de alguém. Seria o mesmo que [...].

Para a realização da análise, cada cena selecionada foi apresentada de maneira cuidadosa aos/as participantes, considerando sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa. A escolha dessas cenas seguiu os critérios do método PROVOQUE, visando que funcionassem como elementos disparadores de discussão nos grupos focais. Dessa forma, buscou-se proporcionar um ponto de partida comum para o debate e favorecer a construção coletiva de significados entre os/as participantes.

4.2 PERCEBENDO *SEX EDUCATION*

Seguindo as etapas do método PROVOQUE, na fase denominada **Percebendo**, Baliscei (2019) propõe que as imagens sejam apresentadas de forma visual ou verbal. Essa etapa tem como objetivo socializar as imagens com os/as participantes da investigação visual crítica, permitindo que estabeleçam um primeiro contato com os materiais que servirão como base para a análise e discussão.

Sex Education é uma série britânica de comédia dramática criada por Laurie Nunn e lançada em 2019 na plataforma de streaming Netflix. Ambientada na fictícia escola secundária de *Moordale*, a série explora, ao longo de suas duas primeiras temporadas, temas relacionados à sexualidade, como homossexualidade, homofobia, identidades de gênero, disfunção erétil, orgasmo feminino, masturbação, consentimento sexual, aborto e aversão sexual. Esses temas são abordados de forma aberta, por meio de personagens que representam diferentes orientações sexuais e identidades de gênero.

Uma série dirigida por Kate Herron, centrada em sua narrativa nos desdobramentos da vida de Otis Milburn, interpretada por Asa



Figura 16 - Otis Milburn, 2023. Fotografia. Fonte: <https://f5.folha.uol.com.br/>

Butterfield. Otis, um adolescente de 16 anos, é filho de Jean Milburn (Gillian Anderson), uma terapeuta sexual e autora de livros, e de Remy Milburn (James Purefoy), também escritor, cuja obra e postura são voltadas para a defesa da masculinidade e de padrões heteronormativos. A complexa relação familiar de Otis, marcada por tensão e contrastes entre as perspectivas de seus pais sobre a sexualidade, desempenha um papel significativo no desenrolar da trama.

Otis é persuadido pela enigmática e complexa Maeve Wiley, interpretado por Emma Mackey, a oferecer conselhos sobre relacionamentos e sexualidade aos colegas da escola Moordale. Maeve, que vive em um trailer e questões delicadas em sua vida familiar, como uma mãe usuária de drogas e um irmão envolvido com tráfico, destaca-se por sua complexidade, possivelmente forjada pelas dificuldades que enfrenta diariamente. Sua proposta a Otis parece também refletir um instinto de sobrevivência, na medida em que enxergamos nessa parceria uma oportunidade de garantir meios para sustentá-lo, enquanto desafia as normatividades escolares e sociais.



Figura 17 - Maeve, 2023. Fotografia. Fonte: <https://f5.folha.uol.com.br>

Sex Education é constituída de 4 temporadas, sendo a mais recente delas lançada em 21 de setembro de 2023, com classificação indicativa de 16 anos. A série configura padrões referenciados ao estilo estadunidense oitentista, as narrativas apresentadas são compostas por questões de gênero, sexualidade, violência, preconceito, homofobia, ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis) e outros conflitos que perpassam as vivências juvenis e se passam na Inglaterra contemporânea.

Desde sua estreia em 2019, *Sex Education* chama a atenção não apenas por sua trama e pelos temas polêmicos que aborda, mas também pela confusão em torno de sua temporalidade. contrapõe-se ao uso de aparelhos celulares e computadores portáteis.

Afinal, em que ano se passa *Sex Education*? Apesar da inspiração nos anos 1980, há diversas referências à cultura pop do final dos anos 1990 e início dos anos 2000. No quinto episódio, Eric Effiong, melhor amigo de Otis, menciona o filme *Hedwig and the Angry Inch* (2001). Ainda na primeira temporada, Otis, ao conversar com Eric, questiona: 'Tipo ficar triste e jogar Smash Bros?' Essa fala fornece outra pista sobre a ambientação temporal da série, uma vez que o jogo foi lançado em 1999 e relançado em 2018.

A questão da espacialidade também gerou incertezas. Os sotaques britânicos, as paisagens, o urbanismo e a estrutura da escola secundária de Moordale sugerem uma ambientação no País de Gales. No entanto, a ausência de uniformes, algo incomum no sistema educacional britânico, os armários longos e as jaquetas no estilo *jocks* remetem a um ambiente escolar típico dos Estados Unidos.

A incerteza quanto ao tempo e ao espaço em que se passa *Sex Education* pode ser uma estratégia intencional para ampliar a identificação do público global com a série. Ao mesclar traços culturais britânicos e estadunidenses, a narrativa assume um caráter híbrido, que transcende barreiras geográficas e culturais, favorecendo sua recepção em diferentes contextos. Essa indefinição permite que diversas audiências se conectem à série,

independentemente de seu contexto cultural específico, para sua popularização.

A escolha de criar uma atmosfera que sugere simultaneamente elementos de ambas as culturas, pode ser interpretada como uma estratégia da Netflix para ampliar a acessibilidade de *Sex Education* entre seu público-alvo, que, segundo a própria plataforma, inclui espectadores a partir dos 16 anos.

Entre seu público-alvo, que, segundo a própria plataforma, inclui espectadores a partir dos 16 anos. Ao adotar essa abordagem, a série não só atinge um público mais vasto, mas também dialoga com as expectativas e referências culturais de jovens que crescem em um mundo globalizado e habituados a consumir produtos midiáticos que transitam entre diferentes universos culturais.

A incerteza em relação ao tempo e espaço em que se passa *Sex Education* pode ter sido uma estratégia intencional para facilitar a identificação do

público mundial com a série. Ao mesclar traços culturais britânicos e estadunidenses, a narrativa adota um caráter híbrido, que transcende barreiras geográficas e culturais, ampliando sua recepção global. Essa indefinição permite que diferentes audiências se sintam conectadas à série, independentemente de seu contexto cultural específico, o que potencializa sua popularização.

Figura 18 - Otis convida Eric Effiong para jogar Smash Bros. Frame. *Sex Education* (Temporada 1, Ep. 5) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019.



A série foi lançada em um período marcado por mudanças na indústria do entretenimento. O espaço conquistado pelas plataformas digitais durante a pandemia de COVID-19 manteve-se em alta mesmo após esse período. Os serviços de streaming intensificaram o rompimento de barreiras geográficas na circulação de informações, possibilitando diálogos globalizados entre os mais diversos assuntos e permitindo que as experiências juvenis britânicas fossem disseminadas e compartilhadas com outras culturas juvenis (Martins; Silva, 2020).

A segunda temporada da série foi lançada em 2020. Os episódios dessa fase abordam a desinformação sobre sexualidade e gênero, a ausência dessas discussões nos currículos da Escola Moordale e o questionamento sobre quem deveria ser responsável por responder às dúvidas dos adolescentes em relação a sexualidade e afeto. Além disso, temas como compulsão sexual, conversas desconfortáveis entre filhos e responsáveis, uso de drogas e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) também orientam a narrativa da temporada.

Diante da possibilidade de fechamento da Escola Moordale ao final do ano letivo, a progressão, em uma última tentativa de mantê-la aberta, recorre à nova diretora, Hope Haddon (interpretada por Jemima Kirke), uma conservadora determinada a importa ordem. Assim tem início a terceira temporada, lançada em 17 de setembro de 2021, que propõe reflexões sobre os modos de desligamento e invisibilização de sujeitos dissidentes no ambiente escolar. Essa temporada também foi pelas principais. cronograma da série ao Emmy de 2022.

Hope Haddon institui códigos severos para vestimentas, consegue os/as alunos/as quanto aos seus modos de existência e se esforça para que todo vestígio dos temas gênero e sexualidade seja apagado por completo.

A quarta e última temporada é ambientada em um novo colégio, Cavendish. Esse movimento tira os personagens, aparentemente tão avançados nas questões de educação sexual, de suas zonas de conforto.

A adaptação a um colégio moderno, aberto ao ouvir seus estudantes, também aprofunda questões específicas de gênero. O trio mais popular de Cavendish, Aisha, Roman e Abbi, transita entre gêneros e sexualidades dissidentes, o que torna essa temporada, das quatro, a mais representativa do ponto de vista queer. Entretanto, pode-se afirmar que a energia principal da temporada é direcionada para a exploração de uma fluidez identitária ou mesmo de uma não-identidade.

A quarta temporada ainda apresenta todo o processo de transição de gênero do personagem Cal. Suas dificuldades e os efeitos colaterais da reposição hormonal de testosterona, bem como sua luta por uma escola menos discriminatória e mais diversa, podem ser considerados os pontos fortes da temporada.

Esta última temporada separa os personagens em suas histórias individuais e as reuniões de modo orgânico em busca de um desfecho, apostando muito mais nas incertezas da vida do que no “felizes para

sempre”. Alguns personagens da série, sejam eles principais, coadjuvantes ou até mesmo aqueles que não fazem parte da trama principal, tiveram suas narrativas resolvidas. As pendências narrativas acumuladas ao longo das quatro temporadas de *Sex Education* foram solucionadas no final da série. Questões relacionadas ao desenvolvimento dos personagens, suas relações e dilemas pessoais, que vinham sendo construídas ao longo da trama, encontram seu fechamento. É interessante notar que o autor não hierarquizou esses desfechos, ou seja, personagens principais, como Adam Groff, não tiveram um desfecho, já Otis e Maeve apresentaram um final para a trama. Talvez essa postura reafirme a ausência de um encontro com a felicidade final, típica de estágios cinematográficos.



Figura 19 - Hope. Montagem com Frame. *Sex Education* (Temporada 1, Ep. 5) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019.

4.3 ESTRANHANDO – QUESTÕES NORTEADORAS

A etapa chamada **Estranhando**, do método PROVOQUE, lança perguntas que têm o poder de problematizar os estereótipos presentes nas imagens. Mais do que fornecer respostas, a proposta é formular perguntas que despertem curiosidade e que estranhhem aquilo que é considerado natural (Steinberg, 2015; Veiga-Neto, 2007).

Por meio dessa suspeita é possível verificar que determinados sujeitos, corpos, gêneros, sexualidades, raças, etnias e profissões são valorizadas e evidenciadas, enquanto que outros são desqualificados em estereótipos ou até mesmo invisibilizados. (Baliscei, 2019, p. 94)

Para esta etapa, questionamos: O que as representações de personagens LGBTQIAPN+ nos dizem sobre os discursos normativos? Quais estereótipos sobre masculinidade e feminilidade são reforçados ou subvertidos pelos personagens de *Sex Education*? De que forma a escolha estética da série, figurinos, cenários e trilha sonora, contribui para naturalizar ou problematizar as questões de gênero e sexualidade? A diretora Hope Haddon, na terceira temporada, evidencia o silenciamento institucional em relação à diversidade de gênero e sexualidade? Quais elementos narrativos ou visuais da série reforçam a heteronormatividade, mesmo em um contexto que busca promover a diversidade? Como a performance de gênero e as escolhas de vestuário dos personagens, especialmente de Cal e Eric, desafiam ou reafirmam as normas sociais? Quais práticas ou discursos na série poderiam ser considerados agentes de resistência pedagógica às violências de gênero e sexualidade nos espaços escolares?

"Introduzir a suspeita é algo que se torna necessário como tática" a fim de que os/as intérpretes suspeitem daquilo que é apresentado com natural. (Hernández, 2007, p. 86)

4.4 DIALOGANDO – VIOLENCIAS E RESISTÊNCIAS EM SEX EDUCATION

Para realizarmos as ações analíticas propostas na etapa **Dialogando**, a quarta fase do método PROVOQUE, revisitamos cenas específicas da série, analisando-as a partir do olhar dos/as professores/as participantes e relacionando-as com textos, conceitos e autores/es dos estudos sobre gênero e diversidade, violências em espaços escolares e teorias do currículo. As teorias que dialogam com as análises dos/as professores/as emergiram das definições que eles/as atribuíram às violências presentes nas cenas selecionadas. Essa abordagem se justifica pela dinâmica do grupo focal, o que favorece a construção coletiva de significados, permitindo que as interpretações dos/as participantes direcionem as conexões teóricas e ampliem a compreensão das questões verificadas.

Nas subseções, apresentaremos recortes em formato de *frames* das cenas, acompanhados de uma descrição textual das falas e ações dos personagens, a fim de conectar os elementos visuais da série às ações retratadas.

4.4.1 CENA 1 – DIALOGANDO COM ADAM GROFF, ERIC EFFIONG E MAEVE WILEY

A primeira cena está no episódio 4 da primeira temporada de *Sex Education*, entre 40'49" e 41'24". Esse recorte foi escolhido por abordar diretamente temas relacionados a gênero, sexualidade e resistência, dialogando com os objetivos centrais da pesquisa.

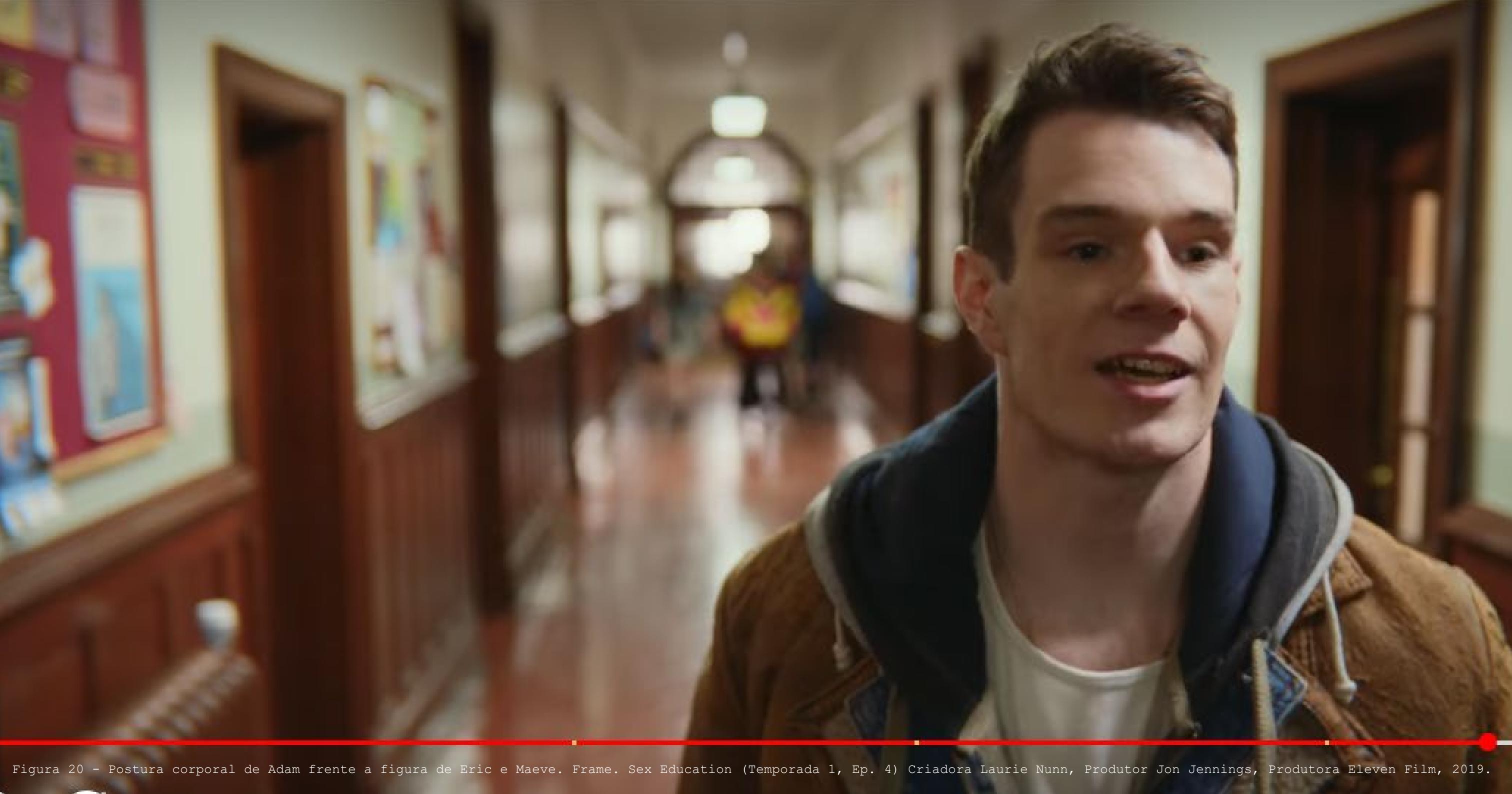


Figura 20 – Postura corporal de Adam frente a figura de Eric e Maeve. Frame. Sex Education (Temporada 1, Ep. 4) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019.

Cena 1 - (Descrição de ações - Eric anda por um corredor, sentado em uma cadeira, Adam o vê)
 Adam - *Trombodurista!*
 Eric - *E aí, Adam? Você encontrou a Madame?*
 (Descrição de ações - Adam faz que não com a cabeça)
 Adam - *Sente cheiro de (+) coco de cachorro?*
 (Descrição de ações - Eric enruga a testa como sinal de estranhamento e Maeve passa por eles)
 Adam - *Wiley, posso falar com você rapidinho?*
 (Descrição de ações - Eric sai)
 Maeve - *E aí, você tá puro hoje?*
 Adam - *Que engraçado, faz até meu pau doer. Olha, aquele artigo que a Sands passou, escreve pra mim, posso pagar.*
 Maeve - *É pra amanhã, sinto muito.*
 Adam - *Merda, eu preciso, preciso muito disso.*
 (Descrição de ações - Maeve dá as costas e caminha. Adam, olha ao redor)
 Adam - *Qual é, eu pago o dobro.*
 (Descrição de ações - Maeve sorri)
 Maeve - *O triplo.*
 Adam - *Ok.*

Após a apresentação da cena, todos os/as participantes foram questionados: Existe violência na cena que vocês assistiram? Destacamos a resposta de P6, que apresentou uma análise robusta sobre os estereótipos cisgêneros presentes na cena, como a cultura falocêntrica e o efeito de superioridade associado à figura do homem.

Eu acredito que ele, além de ser mu..ito clichê (+) a questão do estereótipo dentro da própria série, no geral, específico nesse episódio, como a menina, aquela que é inteligente, aquela que faz trabalhos, e quando se é sarcástico ou se responde de forma ríspida a um homem, utilizar jargões como, ai, pega no meu pau, ai, não sei o quê, mama minhas bolas e tal, que é o que normalmente se é utilizado quando se responde de forma ríspida, ainda assim reafirma o estereótipo de que o homem pensa com o pau, ele não é um ser humano pensante assim como qualquer outro, (++) mas o sujeito homem cis, com pênis, tem uma superioridade porque o pau dele é o ponto principal da vida, como se aqui fosse a ideia e aqui o que ele realmente quer, o que ele realmente pensa, com o cérebro, no caso. É uma sociedade muito falocêntrica ainda, e sabe Deus até quando vai ser (Participante 6).

P6 identifica um padrão falocêntrico, interpretando o comportamento de Adam como um reforço de estereótipos que limitam a identidade masculina à dimensão sexual. A análise destaca como o

personagem, ao longo da cena, é apresentada com uma postura que reafirma a hegemonia da masculinidade baseada na virilidade e no poder sexual. Esse comportamento de Adam, que busca afirmar sua identidade masculina através da exibição de sua performance sexual e de um comportamento agressivo, reflete normas culturais que associam a masculinidade à dominação, controle e objetificação do corpo feminino. P6 argumenta que esse tipo de representação perpetua uma visão estreita e tóxica da masculinidade, que limita as possibilidades de construção identitária de homens, ao reduzir sua complexidade a um único aspecto de sua performance social, que é o sexual. Dessa forma, o personagem de Adam torna-se um exemplo de como os estereótipos de gênero são internalizados e manifestados nas relações interpessoais, não apenas na ficção, mas também em contextos sociais mais amplos.

A ideia de legitimação da masculinidade por meio da violência e da negação do feminino está enraizada em normas culturais que perpetuam ideias de controle como atributos fundamentais do homem. Urra (2021) destaca que as

masculinidades hegemônicas são, muitas vezes, construídas com base na dominação, o que implica o uso desmedido de força, comportamentos agressivos e subjugação feminina como mecanismos para manutenção do poder masculino frente ao feminino.



Figura 21 - Eric e Adam. *Frame*. Colagem do autor. 2025

Esses comportamentos, quando naturalizados, reafirmam estereótipos e fazem a manutenção da virilidade violenta e a liderança autoritária.

Rosostolato (2018) corrobora as afirmações de Urra (2021) ao afirmar que, na juventude, os homens aprendem a vincular a masculinidade à coleta de características vistas como femininas, como empatia e vulnerabilidade. Ainda segundo o autor, essas dinâmicas atribuem à mulher um papel de inferioridade, ao mesmo tempo em que restringem o homem a uma expressão emocionalmente limitada.

Fernandes e Natividade (2020) acrescentam que essa inclusão frequentemente leva à naturalização da violência contra a mulher, não apenas em contextos interpessoais, mas também nas representações culturais e midiáticas, que moldam a visão masculina e feminina de como deveriam se comportar.

As representações de masculino e feminino veiculadas no cinema, na mídia e nas imagens, onde muitas vezes a figura do homem sedutor ou do macho alfa é frequentemente exaltada, fortalecem a

narrativa de que a masculinidade está relacionada ao poder sobre o outro, como apontado por Vieira e Vitelli (2021).

Conhecer as implicações pedagógicas dessas práticas requer uma análise crítica das visualidades associadas à construção e representação de um padrão masculino e



Figura 22 - Maeve. *Frame*. Colagem do autor. 2025

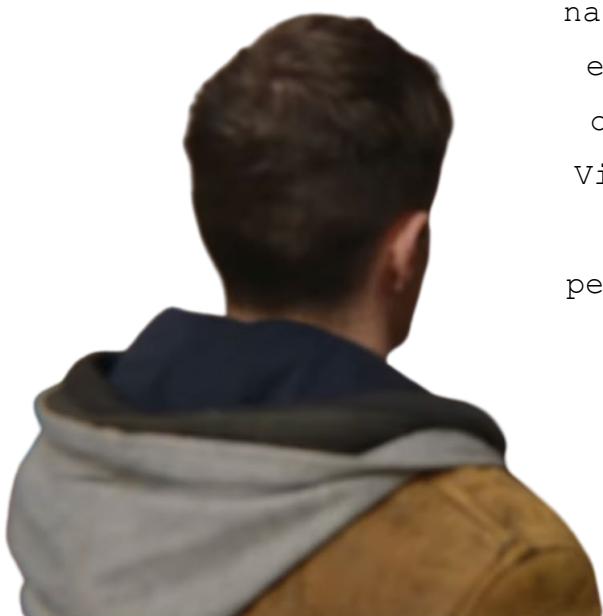


Figura 23 - Adan. *Frame*. Colagem do autor. 2025

feminino que rejeita a existência de masculinidades e feminilidades diversas, ou seja, dos vários modos de vivenciar o ser masculino e feminino, reforçando as normas de gênero.

Padrões de gênero são perpetuados por práticas de socialização heteronormativas, que evitam questionamentos sobre essas normas. Imagens, filmes, vídeos e séries que buscam enredar questionamentos e debates muitas vezes sofrem boicote e críticas. Um exemplo foi a campanha *“The Best Man Can Be”*, lançada em 2019 pela Gillette. Trata-se de uma iniciativa que buscou redefinir o conceito de masculinidade tradicional, incentivando comportamentos mais respeitosos e inclusivos no relacionamento às mulheres. O vídeo principal abordou questões como assédio sexual, *bullying* e a perpetuação de atitudes machistas. A campanha atraiu os homens para serem “o melhor que pode ser”, assumindo papéis ativos na promoção de igualdade e respeito. Mesmo tendo recebido elogios de tom progressista, os setores mais conservadores interpretaram-na como uma crítica generalizada ao comportamento masculino, o que demonstra a resistência de uma parte da sociedade à reconfiguração desses papéis.

Segundo Nascimento e Fischer (2021), a ocorrência de boicote à campanha ilustra a insegurança de alguns grupos em relação às mudanças nas normas masculinas, revelando o quão fortemente a sociedade ainda associa a masculinidade a comportamentos agressivos e dominantes.

De acordo com Rosostolato (2018), uma cultura heteronormativa que atribui às mulheres um papel de inferioridade e limita a expressão emocional dos homens, ao mesmo tempo em que promove o ideal de masculinidade em oposição à feminilidade, reforça essas dinâmicas. Por exemplo, a teoria semiótica afirma que as pistas visuais podem influenciar as mentes inconscientes das pessoas e afetar como elas veem a si mesmas e aos outros (Santaella; Hisgall, 2016). De acordo com os exames de subjetividade e poder de Foucault, as representações visuais que vinculam a masculinidade à dominância

e ao poder acabam se tornando reguladores comportamentais (Reid, 2018).

Essas técnicas de socialização masculina ajudam a legitimar o machismo e a violência, que ainda prevalecem em nossa cultura. A resposta conservadora às iniciativas que defendem masculinidades mais inclusivas, de acordo com Nascimento e Fischer (2021), reflete a resistência à desconstrução de modelos tradicionais de masculinidade, que sustentam desigualdades de gênero e peculiaridades históricas associadas aos homens.

O conceito de que força e controle são as marcas registradas da masculinidade real é reforçado pela frequente marginalização da representação visual de homens que desafiam essas normas. Como resultado, a sociedade estabelece e mantém esses padrões, que restringem a independência dos homens e apoiam a violência e a desigualdade de gênero.

A naturalização dessas atitudes começa cedo, especialmente na adolescência, fase em que as normas de gênero são intensamente promovidas. Segundo Urra (2021), as masculinidades são constantemente testadas e reafirmadas, enquanto a violência contra mulheres, direta ou simbólica, se torna um meio de expressar poder e diferenciar-se do outro. Assim, as imagens de homens poderosos, muitas vezes retratados como fortes e dominadores, funcionam como modelos pedagógicos que ensinam os jovens a associarem masculinidade à dominação. Ao expor repetidamente esses estereótipos, a mídia visual acaba por normalizar esse comportamento (Fernandes; Natividade, 2020).

As afirmações de Fernandes e Natividade (2020) podem ser exemplificadas a partir da participação de Mark Zuckerberg, CEO da Meta, empresa responsável pelo Facebook, WhatsApp e Instagram, num podcast¹⁶. Durante sua fala, o CEO afirmou sentir falta de energia

¹⁶ <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2025/01/11/acho-que-a-energia-masculina-e-boa-e-a-cultura-corporativa-estava-fugindo-dela-diz-mark-zuckerberg.ghtml>

masculina em uma sociedade que, segundo ele, tornou-se culturalmente neutra. O executivo associado os benefícios da agressividade em treinos de luta, como MMA e Jiu-Jitsu, à sensação de poder, exemplificado na frase: “saber que posso matar uma pessoa”, em determinados contextos, incluindo o ambiente corporativo. Além disso, elogiou a agressividade como uma característica essencial para a gestão de empresas, demonstrando como a masculinidade hegemônica é frequentemente associada ao exercício de poder e controle, tanto no campo físico quanto nas relações organizacionais.

Consequentemente, o exame de representações visuais e simbólicas na construção da masculinidade mostra que elas construíram a realidade social, além de reflexão. Conceitos de agressão e poder são reforçados pela interação entre sujeito e imagem, ressaltando a necessidade essencial de examinar criticamente como essas imagens influenciam nossas ideias de gênero e apoiam ações destrutivas.

Quando P6 problematiza a autoafirmação de Adam, ela propõe uma reflexão sobre as diferenças percebidas nas interações de gênero, construídas com base exclusivamente em aspectos anatômicos. A presença do órgão masculino, nesse caso, é interpretada como um elemento legitimador que permite a Adam solicitar que Maeve faça seu trabalho, ilustrando uma dinâmica de poder reforçada por normas de gênero tradicionais.

Essa percepção dialoga com os conceitos de masculinidade hegemônica, formulados no final da década de 1980, por Connell, em meio à consolidação dos Estudos das Masculinidades. Porém, ela não se refere

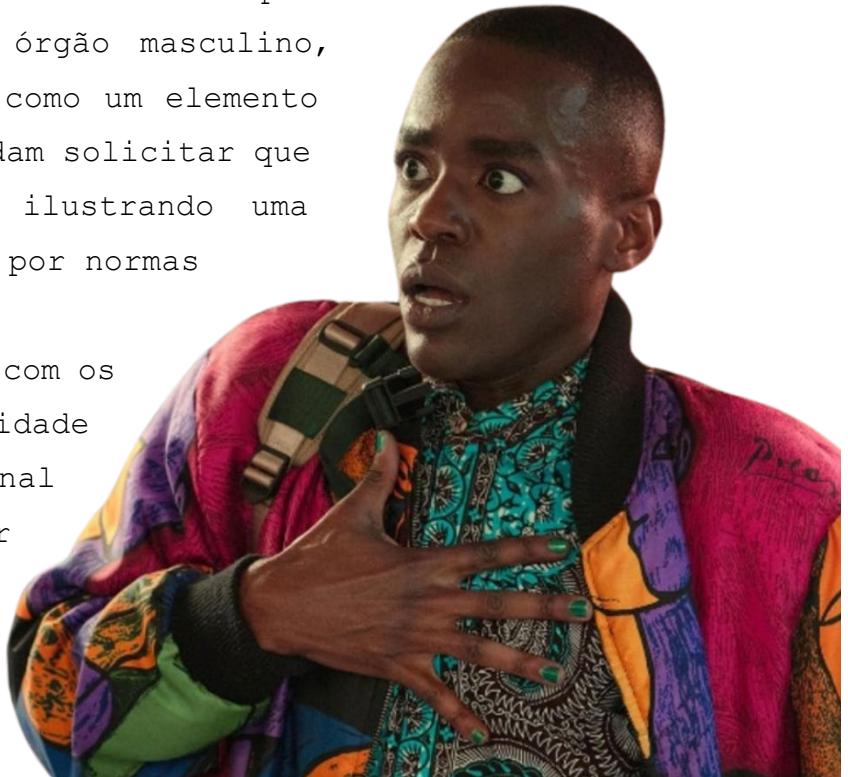


Figura 24 - Eric. Frame. Colagem do Autor. 2025

apenas à "subordinação das mulheres à dominação dos homens", mas também sugere a subordinação de homens possuidores de masculinidades não hegemônicas (Baliscei, 2018, p. 129).

Adam, conforme as ideias de Connell (1995; 1997; 2003), assume uma postura, uma conduta, em que suas características e comportamentos o legitimam frente às mulheres e aos demais homens. Seu papel de valentão é enaltecido por outros homens, o que o torna "[...] sinônimo de um tipo de homem rígido, dominador, sexista e macho" (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 255)

Ao relacionar a postura de Adam nesta cena com o desenvolvimento de seu personagem ao longo das quatro temporadas da série, observa-se que a construção de sua masculinidade é profundamente influenciada pela relação com o pai e pelos padrões comportamentais que ele adota como referência. "Desde cedo, os homens são ensinados por meio das instituições sociais, como família, escola, religião e comunidade, a desempenharem comportamentos adequados para o seu gênero" (Silva et al., 2021, p. 2124).

P2, acerca da mesma cena, apresenta as seguintes contribuições:

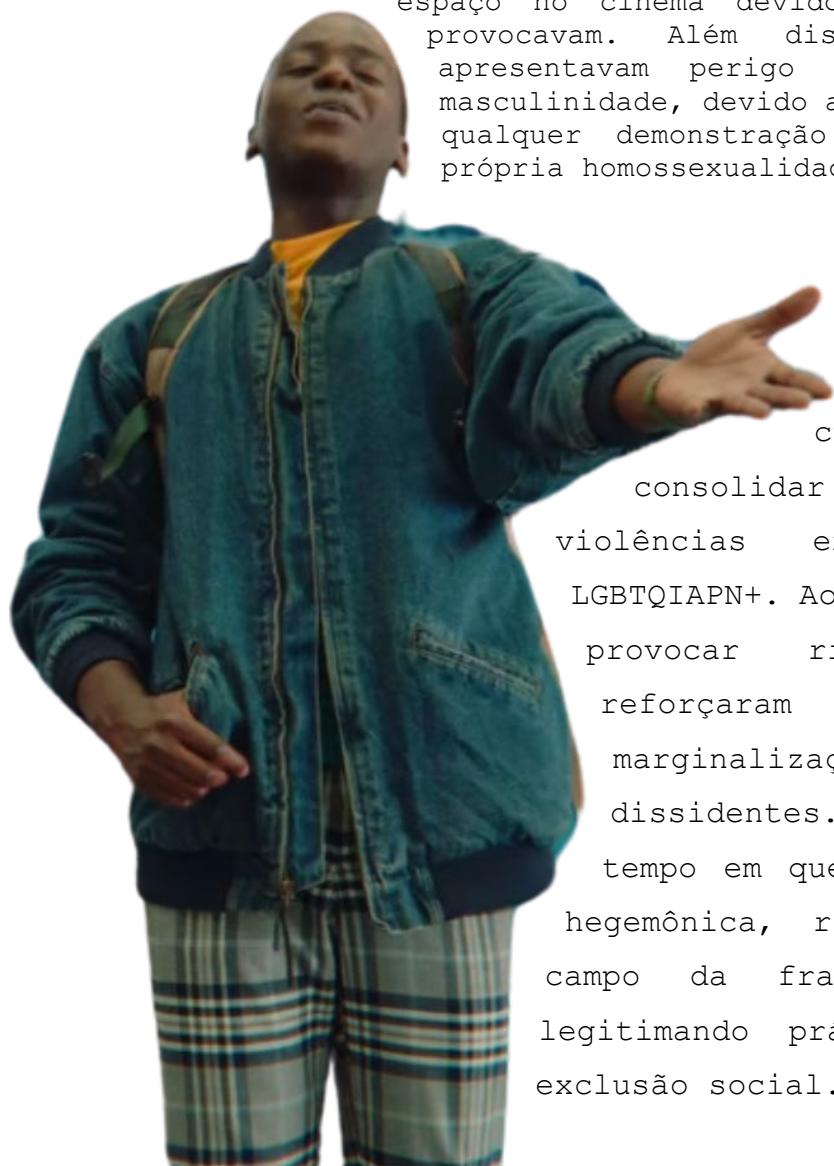
O estereótipo é muito gritante, ele é muito contrastante, a... gente, (+) não dá para ver de cara, visivelmente (+++) então (+) eles tentam trazer uma cena da realidade, um contexto real, mas eles colocam dessa linguagem para poder aparecer. Uma outra coisa que eu me atentei, porque eu ia até falar que é uma homofobia, porque eu fui assistir né, pra chegar sabendo (risos) eu assisto legendado, então, me deu certo... (movimento de incompreensão com as mãos e o rosto) que essa dublagem, porque a dublagem do Eric é muito escrachada. É o homossexual muito escrachado. Então, a voz original do ator, como assisti legendado, não tem essas deixas, essas finalizações, essas questões que mostram e demarcam o estereótipo do gay. E na dublagem, eles fazem questão de enfatizar isso. É, só complementando, desculpa, não sei se há espaço para isso, mas (+++) (Participante 2).

P2 constrói a sua análise centrada na discrepância entre a tentativa da série de retratar um contexto real e o uso de estereótipos exagerados, algo que ela percebe como uma estratégia

para chocar e capturar a atenção do público. Segundo Altmann (2003), esse tipo de representação limita-se a uma abordagem de gênero e sexualidade com fins de impacto, mas não promove uma reflexão inclusiva e crítica.

A representação das violências de gênero nas produções midiáticas, muitas vezes marcada pelo uso de estereótipos, é um problema que se expressa em visões simplistas dos personagens. Produções culturais que utilizam estereótipos, como o gay e/ou homem afeminado, reforçam papéis e dinâmicas de poder que perpetuam a violência simbólica e social. Segundo Ramalho

O estereótipo do personagem afeminado somente ganhou espaço no cinema devido à situação do risível que provocavam. Além disto, estes personagens não apresentavam perigo algum para a hegemonia da masculinidade, devido ao fato de serem assexuados sem qualquer demonstração de desejo ou vivências da própria homossexualidade. (Ramalho, 2020, p. 124)



O uso do personagem gay afeminado como recurso cômico nas produções culturais contribuiu para consolidar estereótipos e aprofundar as violências enfrentadas por sujeitos LGBTQIAPN+. Ao serem reduzidos ao papel de provocar risos, esses personagens reforçaram a desumanização e a marginalização de identidades dissidentes. Essa abordagem, ao mesmo tempo em que enaltecia a masculinidade hegemônica, relegava a feminilidade ao campo da fragilidade e do ridículo, legitimando práticas de discriminação e exclusão social.

Figura 25 - Eric. Frame. Colagem do Autor. 2025

De acordo com Russo (1987), esses personagens, além de desempenharem um papel cômico, também funcionavam como referência para destacar a virilidade dos demais personagens masculinos presentes. Assim, o personagem afeminado ocupava uma posição intermediária, marcada pela falta de destaque, entre a valorização da masculinidade e o desprezo direcionado à feminilidade.

Esses estereótipos alimentam uma normatização da masculinidade, enquanto excluem ou marginalizam outras identidades de gênero e sexualidade. Segundo a pesquisa de Machado (2020), o cinema frequentemente utiliza as representações de gênero de forma

estereotipada, representando personagens masculinos heterossexuais como dominadores e personagens LGBTQIAPN+ de forma exagerada, relegando-os a papéis cômicos, sofridos ou de exclusão e infelicidade.

A tese de Arruda (2022), analisando o papel das imagens na série *Orange Is the New Black*, expõe como a representação da mulher lésbica e fora dos padrões tradicionais de feminilidade contribui para uma visão mais ampla e crítica dos estereótipos. No entanto, séries e filmes em geral tendem a explorar a divergência da heteronormatividade apenas em contextos que reforçam a marginalização, um padrão que reflete o que Butler (1990) discute como uma *matriz de inteligibilidade*, ou seja, uma estrutura que determina quem é considerado inteligível e digno de ser visto na sociedade, reforçando a visão falocêntrica

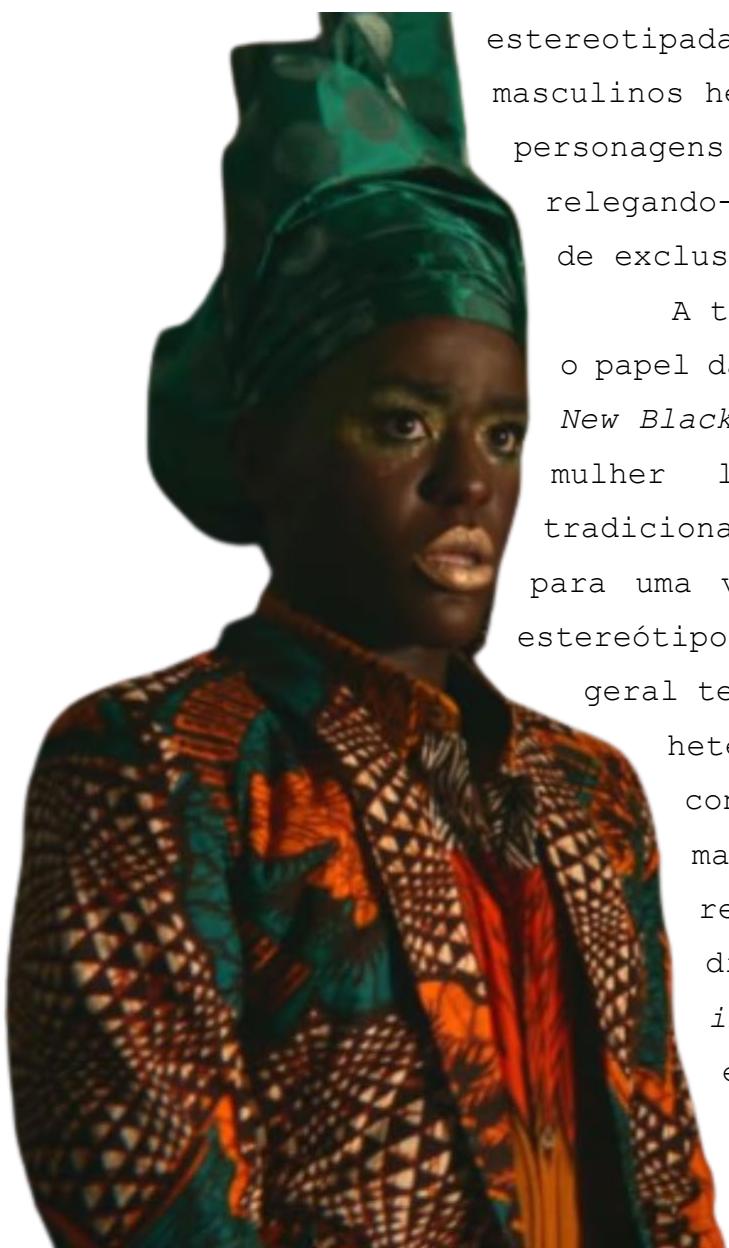


Figura 26 - Eric. Frame. Colagem do Autor. 2025

e heteronormativa. O comentário de P2 sobre a cena refere-se à Figura 25.

Acho que a primeira violência, de uma forma muito sutil, é logo no início, nos segundos, que é a forma que o Eric está andando, com a bolsinha dele, super livre, a partir do momento em que ele para e arruma a postura quando ele vê o outro. Então, (+) o machão, o padrão, o homem que pensa com a cabeça de baixo, e a forma como ele já se sentiu violentado pela forma da presença dele ali. Ele não precisou falar nada, mas ele já arrumou a postura. Então, isso é a primeira violência que a gente consegue perceber (Participante 2).

Note-se que, antes de descrever o aprendizado obtido com a cena, P2 elabora uma crítica sobre a forma como o personagem é representado, alinhando essa constatação à perspectiva de Gomes (2001). Para o autor, o respeito à diversidade na educação exige o rompimento com representações superficiais ou simplificadoras, que não valorizam uma compreensão ampla e inclusiva das diferenças.

Esses comportamentos agressivos, dominadores e de violência contra sujeitos dissidentes, refletem um padrão sociocultural, que se mantém, em grande parte pela potência pedagógica das imagens. Essas imagens, reproduzidas nas mídias, no cinema e na publicidade, possuem um papel formador da subjetividade individual e coletiva, reforçando certos estereótipos e promovendo uma naturalização de comportamentos que refletem uma visão hierárquica entre os gêneros.

Outro ponto de destaque, evidente nos comentários dos demais participantes sobre a cena, é a correspondência entre a experiência exposta pelo personagem Eric e as vivências pessoais de P2. Segundo Stuart Hall, a representação é um processo que envolve a criação de significado e reflete as relações sociais e culturais de quem observa, o que ajuda a explicar como o participante conectou a experiência de Eric às próprias vivências, reforçando a construção de sentidos sobre gênero e identidade.



Figura 27 - O corpo de Eric está projetado na direção contrária a Adam. *Frame. Sex Education* (Temporada 4, Ep. 4) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 20

A violência vivenciada pelo personagem Eric, manifestada pelo desligamento e retraimento corporal, ilustra o que Connell (1995; 1997; 2003) conceitua como masculinidade subordinada. Esse conceito refere-se à posição de inferiorização ocupada por homens cujas identidades ou comportamentos não se alinham aos padrões de masculinidade hegemônica, sendo frequentemente marginalizados e alvos de discriminação. No caso de Eric, essa subordinação se evidencia nas agressões físicas e nos insultos que outros homens sofrem, destacando como as normas hegemônicas de masculinidade perpetuam a exclusão e a violência. Essa dinâmica é descrita exclusivamente por P2, que aponta a vulnerabilidade dos homens gays nesse contexto.

A opressão posiciona as masculinidades homossexuais no final de uma hierarquia entre os homens que se estrutura de acordo com o gênero. Para a ideologia patriarcal, a homossexualidade é o depósito de tudo que a masculinidade hegemônica descarta simbolicamente, incluindo desde o gosto exigente ao decorar a casa até o prazer anal receptivo. Portanto, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, a homossexualidade se assimila facilmente à feminilidade (Connell, 2003, p. 119, tradução nossa).

O relato de P2 aponta para a violência simbólica presente nesse momento, quando a simples presença do *machão* é suficiente para gerar uma reação de retraimento por parte de Eric. Os interesses do personagem Eric por maquiagem, roupas coloridas, sua sexualidade gay e até mesmo seu timbre de voz agudo o aproximam de características que, socialmente, têm sido associadas ao feminino, posicionando-o como um sujeito masculino subordinado.

A subordinação, conforme descrita por Baliscei (2018), é resultado de uma hierarquia entre masculinidades, em que aquelas que divergem dos ideais hegemônicos ocupam uma posição de vulnerabilidade. Essa dinâmica se reflete na cena observada, na qual Eric ajusta sua postura ao avistar um homem que representa o padrão dominante de masculinidade.

Embora a homossexualidade seja uma das principais expressões da masculinidade subordinada, há outros homens, mesmo heterossexuais, que podem ser classificados dessa forma. Homens que não performam o que é socialmente esperado do masculino, voltando-se para atividades socialmente consideradas femininas, como pintura, dança e aquelas relacionadas a projeções de afeto, ou quando a sua postura representa um rompimento com a norma, com aquilo que socialmente se espera da condição do sujeito masculino, podem sofrer ataques e provocações homofóbicas.

Essa condição é apresentada na série em cenas que retratam situações em que o personagem Jackson Marchetti opta por participar de uma peça teatral, quando estuda poesia com a personagem Vivienne ou quando envolve e constrói amizade com o personagem não binário Cal Bowman.

O aprendizado, nesse contexto, ultrapassa as fronteiras da experiência individual, sendo ampliado e enriquecido pelo diálogo coletivo. Esse movimento evidencia como o compartilhamento de perspectivas atua como especializado na interpretação de imagens, permitindo a construção de sentidos que emergem da interação e da troca entre participantes.

Que interessante (+) eu não tinha me atentado à postura do Eric (+) como muda na hora que ele encontra. Isso não tinha sido claro para mim. Se eu reassistir a cena, acredito que sempre vou conseguir enxergar isso.
(Participante 5)

O diálogo com os colegas possibilitou a P5 reconduzir o olhar, considerando nuances que, inicialmente, passaram despercebidas. Dessa forma, o coletivo se torna um espaço de construção compartilhada de significados.

A postura de P5 reflete o que Gomes (2001) propõe para a educação: uma abertura para a diversidade de interpretações que permite questionar e desconstruir visualidades normativas, oferecendo aos estudantes uma formação mais ampla e inclusiva.

P4, ainda sobre a primeira cena, relata a sua percepção:

Eu acho que não estamos assistindo a mesma série (+) eu achei estranho ele falar pau, mas o que achei estranho foi (+) essa palavra num negócio que parece ser para adolescentes, mas isso que vocês falaram aí, eu não percebi. Se puder voltar na cena, vou tentar enxergar isso. Talvez por ser mulher, só foquei na atitude dele que achei que poderia violentar a mulher. (Participante 4)

P4 questiona o uso do termo pau em uma série voltada para adolescentes, destacando o impacto que uma única palavra pode ter na análise crítica da cena. Esse questionamento reflete as múltiplas possibilidades de leitura e interpretação das mesmas imagens. Enquanto P4 acusa violência no uso indevido da palavra, P2 direciona seu olhar para a ocorrência de Eric diante de uma violência sutil, mesmo na ausência de agressões físicas ou verbais, limitada à presença de Adam no corredor.

As diferentes leituras que evocam a partir da cena sugerem uma ligação direta com experiências prévias vividas pelos participantes.

Essa interpretação evidencia como a subjetividade do sujeito influencia sua leitura das narrativas visuais, permitindo que aspectos invisíveis a outros sejam identificados com maior sensibilidade.

Silva (2020) pode nos aprofundar sobre perspectivas diferentes; segundo o autor, os currículos que omitem, silenciam ou abordam uma postura descentralizada sobre temas como gênero e sexualidade podem, por consequência, dificultar a identificação de atos de violência.



Figura 28 - Eric. Frame. Colagem do Autor. 2025

Altmann (2003), na mesma direção, afirma que a ausência de reflexões sobre o tema pode limitar a capacidade dos espectadores de identificar e questionar representações naturalizadas, o que se reflete nos modos distintos de atenção às violências: P4 relatou a violência direta, escrachada, exposta por meio do uso da palavra pau, enquanto P2 contestou representações violentas naturalizadas.

Uma primeira análise revelou debates possíveis a partir das narrativas visuais da cena exposta. Esse diálogo tensionou a ausência de debates sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares, destacando as lacunas pedagógicas que limitam a reflexão crítica de professores/as e alunos/as. As discussões realizadas pelos/as participantes apontaram diferentes nuances na recepção e na leitura da cena.

O poder das imagens está na forma de interpelar o indivíduo, não apenas refletindo, mas também especificando comportamentos ideais, principalmente para os homens. Tal como observa Chartier (1999), a subjetividade é moldada pelo modo como o indivíduo se apropria das representações culturais que encontra.

Berger (1972) já havia abordado como a representação visual pode moldar a percepção da realidade, influenciando o que consideramos aceitável ou inconveniente. Ao aplicar essa ideia à representação de gênero, é possível observar como imagens e narrativas reforçam a masculinidade hegemônica e relegam a diversidade de orientações sexuais e de gênero a posições de inferioridade ou desvio. Como apontado por Du Gay e Hall (1996), essas representações culturais são frequentemente internalizadas pelos indivíduos, o que faz com que a própria identidade seja construída em torno dos papéis normativos e desiguais de gênero.

A afirmativa dos autores dialoga com a fala dos participantes P2 e P6:

A escola ainda é um lugar de violência, mas eu acredito que nós estamos numa transição muito positiva. É claro que lenta, (+) mas muito positiva, de questões de

representatividade, que, assim como eu, uma professora, mulher (+) eu acredito que... bissexual, eu acho que os alunos, eles têm essa questão de representatividade, de deixar de migrar da violência e passar para a representatividade sabe, e eu acho que essa questão de representatividade tem se tornado a mudança que as pessoas precisavam. (Participante 6)

Então, eu enquanto homem gay, eles conseguem perceber a partir do momento que eu pi...so, não tem como não dizer quem eu sou, porque faz parte de quem eu sou. Então, ainda assim, eu vejo esse lugar de resistência à escola, mas eu vejo esse lugar de possibilidade, então, eu enquanto professor, nesse papel de responsável por transmitir ali as discussões, mediar essas discussões, também me vejo no papel de eu ajudá-los nessa caminhada. Então, enquanto eles me veem como essa figura ali, que está tendo destaque, ele também vai ter o caminho sendo construído junto comigo. (Participante 2)

Essa autorrepresentação desafia os estereótipos de gênero ao criar possibilidades de identificação e visibilidade, oferecidas como uma contrapartida ao apagamento simbólico presente nas narrativas heteronormativas. A afirmação de P2 pode nos sugerir que a sua presença na escola, a visualidade do seu corpo, das suas ações, do seu modo de vestir, pode atuar na condição de uma contravisualidade enquanto potência contra-hegemônica. Dessa forma, a presença do P2 na escola pode refletir aos sujeitos LGBTQIAPN+ “[...] possibilidades de construir inventivamente novas formas de se colocar no mundo, novas oportunidades de constituição da subjetividade, novas ideias para relacionar-se consigo e com os outros” (Rago; Pelegrini, 2019, p. 10-11).

A relação entre a representação midiática de gênero e a subjetividade é profundamente interligada, conforme discutido por Arán e Peixoto Júnior (2007). Os autores, ao utilizarem como base a visão de Butler, afirmam que a subjetividade é moldada por normas culturais e sociais que, por sua vez, são veiculadas por meio das representações midiáticas.

Nesse contexto, a violência de gênero e a perpetuação de estereótipos de masculinidade e feminilidade não apenas refletem,

mas também influenciam como os indivíduos se percebem e se comportam. Quando a mídia reproduz visões estereotipadas, como o hétero falocêntrico e o gay afeminado, essas imagens se tornam parte do repertório cultural que os indivíduos utilizam para construir suas identidades. Ademais, a mídia de massa ainda reproduz majoritariamente representações que reforçam essas normas patriarcais e hierárquicas de gênero, o que contribui para a manutenção de uma sociedade que tolera e até justifica a violência contra minorias e mulheres.



Figura 29 - Eric e Otis. *Frame*. Colagem do Autor. 2025

4.4.2 CENA 2 - DIALOGANDO COM MAEVE

Dando continuidade ao percurso analítico, a segunda cena selecionada situa-se no episódio 5 da primeira temporada, entre os minutos 20'39" e 21'20". Essa cena aborda a trajetória de Maeve, uma personagem que expõe as consequências de rumores e estigmas associados à sua sexualidade no contexto escolar. A intensidade da narrativa de Maeve, somada ao peso das palavras que revelam como uma experiência foi distorcida e perpetuada, tensiona as dinâmicas de violência simbólica e de gênero que se manifestam em espaços educacionais.

O interesse em exibir essa cena foi provocar reflexões dos/as participantes sobre as relações entre práticas escolares, representações sociais e a responsabilidade institucional em enfrentar essas questões.

Cena 2 - (Maeve conversa com Otis)

Maeve - *Sabe há quanto tempo me chamam de morde pau? (+) Quatro anos. Gente que eu nunca vi me chama de morde pau na minha cara.*

(Descrição de ações - Maeve encara Otis, que permanece estático e sem reação)

Maeve - *Eu mordi o saco do Simon, transei com quatro caras ao mesmo tempo, transei com meu primo, bato uma punheta por cinco libras, (++) sabe como isso tudo começou? (+) Simon tentou me beijar no aniversário de 14 anos de Claire Tyler (+) eu disse não. (com os olhos marejando) Ele espalhou pra todo mundo que eu fiz um boquete e mordi o pau dele, e foi isso. Esse tipo de coisa gruda e não solta nunca mais.*

Em seguida, os/as participantes foram questionados/as da seguinte maneira: quais emoções a cena desperta? Como a cena pode auxiliar na compreensão do arco dos/as personagens?

Achei pesado (++) eu nunca assisti essa série por completo, na verdade, é a primeira vez que estou assistindo ela com esse olhar, de prestar atenção nas cenas. (Participante 1)

Classificação: 16 conteúdo sexual, drogas lícitas, nudez



Figura 30 - Maeve relata à Otis as mentiras contadas sobre ela. *Frame. Sex Education* (Temporada 1, Ep. 5) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2019

Achei, assim, be...m pesada, assim, essa situação, e eu acredito que rola muito, né? (+) A gente está aí nas escolas e a gente vê, assim, umas coisas que a gente fica tipo (+) meu Deus, cara. (Participante 6)

O desconforto dos/as participantes durante a análise da cena pode ser visto como um processo de construção de um olhar crítico diante das imagens, contrastando com a postura tácita que normalmente adotamos frente ao conteúdo visual a que estamos expostos/as.

ourinho e Martins (2011) discutem o conceito de olhar tácito como uma forma de ver que parece estável, conformada e, em certo sentido, anestesiada para a criação de significados. Seria um olhar que aceita os significados de maneira naturalizada, sem os questionar. Em contrapartida, o olhar crítico é reflexivo, questionador e ativo na construção de significações, permitindo-se romper com as interpretações habituais e transgredir o que foi naturalizado.

Em resposta ao que aprenderam com a cena, os participantes descrevem

Isso é difamação. O que me parece mais impactante nisso tudo é saber que essa cena é real, isso acontece na escola. Uma aluna mandou nudes no início do ano, mandou para o namorado e ele vazou, ela está em atendimento domiciliar o ano todo, nunca mais pisou na escola. A família culpa ela. Temos que mandar exercício domiciliar, ela faz atividades pela plataforma. (Participante 1)

Quando isso vaza, a menina nunca é questionada se é real e essas coisas se espalham rápido, isso acaba com a reputação. Mas é engraçado que meninos não passam por isso, raras vezes, e se acontecer eles são coroados de louros. (Participante 3)

A difamação sofrida por Maeve, conforme descreve P1, reflete-se na disseminação de boatos sobre sua sexualidade e pode ser compreendida como uma forma de violência simbólica, cujo objetivo é restringir sua identidade e controlar seu comportamento. Segundo Pierre Bourdieu, a violência simbólica atua "de maneira invisível e

sutil" (2012, p. 19), reproduzindo estruturas de poder que perpetuam a subordinação de grupos, especialmente de mulheres.

No caso de Maeve, a mentira propagada não apenas restringe sua liberdade de expressão e autonomia, mas também reforça normas de gênero que exigem uma contenção sexual das mulheres, punindo aquelas que desafiam essas expectativas sociais. Esse processo evidencia como o estigma social é utilizado como mecanismo de controle, limitando as possibilidades de agência feminina. A experiência de Maeve pode ser analisada à luz da teoria de Goffman (1988, p. 12), que define o estigma como uma "marca profunda que interfere nas interações" e opera como uma ferramenta que não apenas silencia, mas também disciplina corpos e comportamentos que se desviam das expectativas hegemônicas.

A mentira espalhada por Simon faz com que Maeve seja percebida de forma distorcida por aqueles ao seu redor, atribuindo a ela uma identidade deteriorada, conceito que, segundo Goffman (1988), exemplifica a discrepancia entre a identidade social real e a identidade manipulada.

Conforme aponta Goffman (1988, p. 21), o estigma "modifica, de uma forma particular, a maneira como os outros se relacionam", impondo uma dinâmica de controle sobre as interações sociais.

A construção de uma identidade estigmatizada não apenas marginaliza Maeve, mas também reforça normas sociais que legitimam

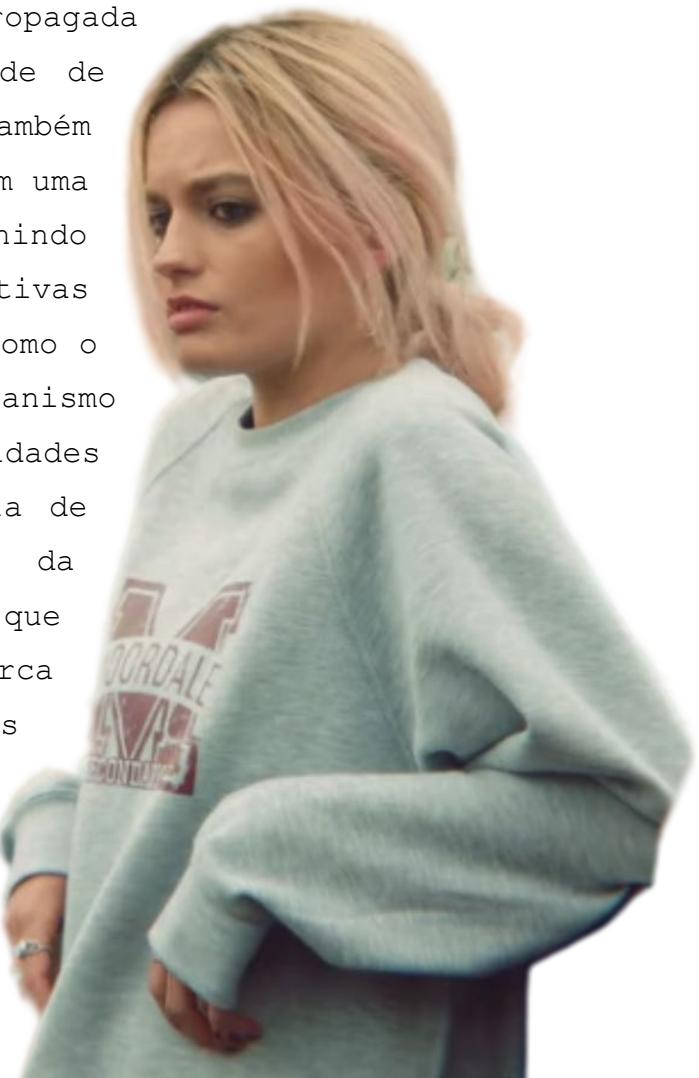


Figura 31 - Maeve de Moletom.
Frame. Colagem do Autor. 2025

a exclusão e a desvalorização de mulheres que desafiam expectativas de comportamento ou moralidade.

P1 e P3 analisam que os boatos sobre a sexualidade de Maeve consolidam a ideia de que sua imagem e identidade podem ser definidas, manipuladas e controladas pelos homens. Segundo Saffioti (1987, p. 42), essa prática não só "restringe a expressão feminina, mas reforça a dominação masculina".

Urzêda-Freitas observa que corpo e gênero se produzem discursivamente. Nas palavras do autor, "é o discurso que descreve e identifica o corpo como matéria e o gênero como identidade, legitimando a existência de certos corpos e marginalizando a de outros" (2018, p. 36).

De forma alinhada, Silva (2014) aponta que a identidade e a diferença são construções sociais moldadas pelos discursos, os quais organizam e regulam as formas de pertencimento e exclusão nos contextos sociais e educacionais.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que serativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. (Silva, 2014, p. 75-76)

Desse modo, ao reconhecermos que identidade e diferença são construídas por meio de discursos (Silva, 2014; Urzêda-Freitas,

2018), tornam-se evidentes as formas como determinados corpos e gêneros são legitimados em detrimento de outros no contexto escolar. Essas práticas discursivas atuam não apenas na produção de sentidos, mas também na manutenção de relações de poder que atravessam as experiências vividas.

É nesse cenário que se insere a análise da cena de Maeve, a qual ilustra como a violência simbólica e social se manifesta na escola por meio de rumores, estigmas e processos de exclusão. As reflexões dos/as participantes acerca da cena evidenciam as consequências dessas dinâmicas na vivência escolar.

O diálogo entre os/as participantes revelou a importância de identificar essas práticas de exclusão e reconhecê-las como parte de um sistema mais amplo que perpetua desigualdades de gênero e sexualidade. O relato do personagem ilustra como rumores e estigmas podem se cristalizar em identidades marginalizadas, afetando profundamente as subjetividades dos/as estudantes, o que foi percebido por P1, que rapidamente associou a cena a uma situação que presenciou.

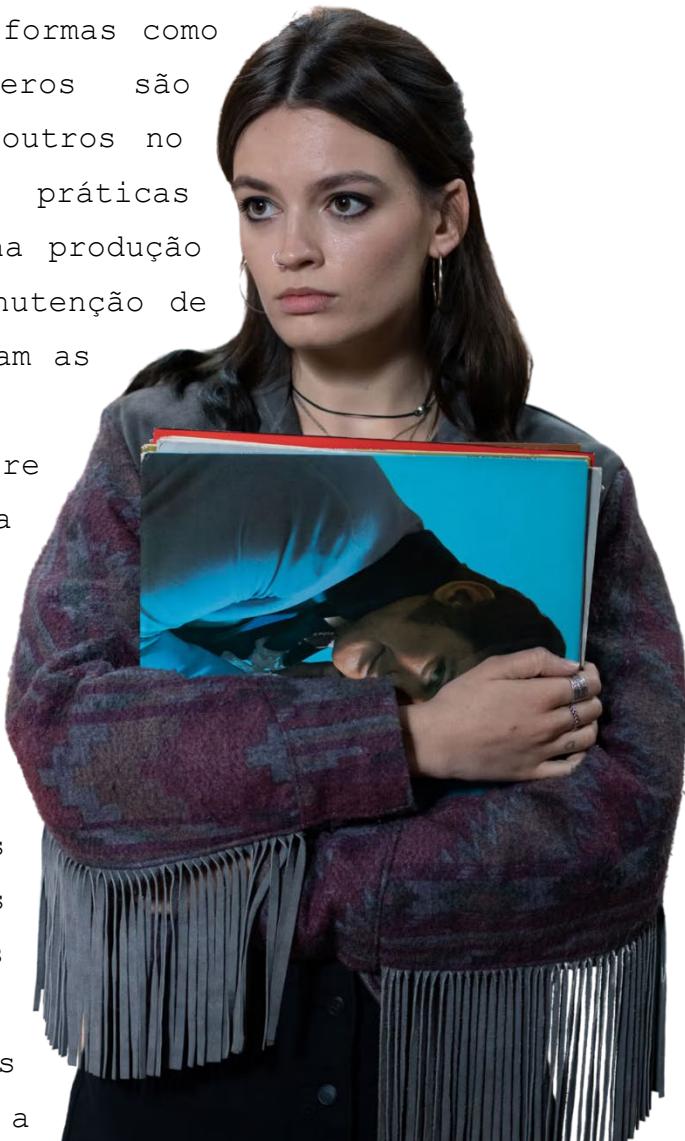


Figura 32 - Maeve e seu material.
Frame. Colagem do Autor. 2025

Gente, eu enquanto mulher, fiquei pensando, caramba, parece que ninguém fala das práticas sexuais masculinas, mas parece que os pia têm todo direito de apontar se a guria pode ou não transar. (Participante 4)

É aquela mentira, que se tornou verdade, que se tornou mentira e que vira verdade (+) e talvez (+) nunca vai deixar esse ciclo, que é "aquelha menina já começoa a dar (a participante fez uma pausa longa) vou usar o termo que eles usam (+) i.... essa menina começoa a dar, cresceu a bunda, os quadris. (Participante 3)

Jota (2007) explica que "as questões relativas à sexualidade feminina se articulam de diferentes maneiras em cada momento histórico". Entretanto, mesmo com diferentes nuances históricas, a sexualidade feminina tem sido objeto de controle e repressão, enquanto a masculina desfruta de maior liberdade.

Esse desequilíbrio reflete-se em normas sociais que restringem o comportamento sexual das mulheres, impondo-lhes padrões de pureza e castidade, enquanto os homens são frequentemente incentivados a explorar sua sexualidade de forma mais livre. Essa dualidade perpetua a desigualdade de gênero e limita a autonomia feminina sobre seus próprios corpos (Russo, 2019).

Apesar dos avanços na igualdade de gênero, a conduta feminina ainda é vista como fator determinante para a ocorrência de delitos sexuais, evidenciando uma cultura que responsabiliza a



Figura 33 - Maeve vestida para a formatura. Frame. Colagem do Autor. 2025

mulher pela violência que sofre (Rosa, 2020). Essa perspectiva reforça o controle sobre a sexualidade feminina, ao mesmo tempo que tolera ou até incentiva a liberdade sexual masculina.

Tais afirmativas se emparelham com a violência sofrida por Maeve. A liberdade sexual de Simon, legitimada pela cultura patriarcal, justifica a dominação masculina. Andrade (2004) nos auxilia a compreender teoricamente as ações de Simon: sua condição de homem, reforçada por meio dos estereótipos, dá a ele o papel de sujeito possuidor, enquanto a Maeve é reservada o papel subordinado, de quem deve ser possuída.

A Participante 6, ao corroborar com as discussões propostas por P4, descreve que:

Ah, gente, vou falar sobre mim, mulheres bissexuais sofram hein, como sofram (++) são extremamente fetichizadas nos programas. Pra que serve uma mulher bisexual? Ah, é para trazer uma coleguinha e fazer um ménage com o marido, por exemplo. Eu como uma mulher bisexual que sou casada com um homem, o que as pessoas me perguntam, por exemplo, quando você vai trazer uma coleguinha, né, para transar com o teu marido, para sair com o teu marido? Cara, não é bem assim, isso é pensar no outro enquanto homem, em nos deixa, assim, numa situação muito, muito violenta, sabe? De falar, não, isso está invisibilizando a minha bisexualidade, porque ela está sendo utilizada só para o prazer do outro. E eu acho que é o que rola hoje no cinema, né? (Participante 6)

A experiência de P6 pode ser entendida a partir das considerações de Rosa (2020). A autora problematiza que “a mulher é o sujeito desempoderado da sociedade, sem o domínio inclusive do próprio corpo, tendo o seu comportamento rigidamente controlado” (n.p.). Além disso, aquelas que “fogem do padrão esperado pelo senso comum e agem de forma sexualmente livre” (n.p.), adotando “comportamentos claramente admitidos aos homens, são taxadas como fáceis ou prostitutas” (n.p.), sendo frequentemente pressionadas a suprir demandas sexuais masculinas.

Vilhena e Zamora (2004) relatam a respeito da visão que a sociedade construiu sobre as mulheres vítimas de crimes e violências sexuais, evidenciando como a responsabilização dessas vítimas é um reflexo da cultura patriarcal, que tende a minimizar a violência masculina e a culpabilizar a mulher por sua própria vitimização.

O estupro é justificado de diferentes formas nas diferentes culturas. Frequentemente utiliza-se o argumento do “consentimento” as mulheres violadas, na realidade, consentiram no ataque ou pediram por ele, ao usarem roupas curtas, coladas, perfume e maquiagem chamativas. (p. 117)

A experiência de P4 e P6 reflete diretamente as discussões de Rosa (2020) e Vilhena e Zamora (2004) ao evidenciar as implicações do controle social sobre a sexualidade feminina e a culpabilização das vítimas. No caso de Maeve, suas vivências como uma jovem que desafia os padrões tradicionais de comportamento feminino ilustram como a liberdade sexual das mulheres é frequentemente vista como transgressora e punida socialmente.

Assim como P4, que relata enfrentar rígidos padrões morais ao expressar sua autonomia sexual, Maeve também é julgada e rotulada como promíscua, tornando-se alvo de



Figura 34 – Maeve e o Uniforme Novo. *Frame*. Colagem do autor. 2025

críticas e discriminação dentro do contexto escolar. Essa dinâmica revela a pressão exercida sobre as mulheres para que sigam normas de conduta que perpetuam desigualdades de gênero, reafirmando seu lugar subalterno no campo da sexualidade.

Além disso, o conceito de culpabilização discutido por Vilhena e Zamora (2004) também se conecta à experiência de P6 e à de Maeve, especialmente em situações em que o abuso ou a violência sexual são relativizados pela sociedade com base no comportamento ou na aparência da vítima. Na série, Maeve é constantemente confrontada com a ideia de que suas escolhas e estilo de vida são responsáveis pelos julgamentos que sofre, semelhante à forma como P6 é pressionada a justificar experiências de violência com base em supostos convites ou sinais mal interpretados.



Figura 35 – Maeve e Otis. *Frame*. Colagem do Autor. 2025

4.4.3 CENA 3, 4, 5 e 6 - DIALOGANDO COM HOPE

Dando continuidade à pesquisa, foram apresentados 4 recortes de cenas, extraídas da terceira temporada de *Sex Education*. Essas cenas, selecionadas por sua interconexão temática, abordam de maneira complementar as dinâmicas de poder, controle e resistência dentro do ambiente escolar. As cenas ilustram, de formas diversas, o impacto de regras normativas e de políticas escolares na vida dos estudantes, especialmente aqueles que ocupam posições de dissidência em relação às normas de gênero e sexualidade.

As cenas da Terceira Temporada estão entre os Episódios 1, 2 e 3, que serão descritas a seguir:

Cena 3, Terceira Temporada, Episódio 1, 50min44s à 51min40s

(Descrição da cena - Otis e Maeve com outros colegas, entre eles Cal, estão observando uma máquina destruir um banheiro desativado. Nesse banheiro, Otis e Maeve faziam seus atendimentos, explanando sobre educação sexual aos alunos do colégio. Cal, observa a cena de modo pesaroso, aquele banheiro era o espaço em que se trocava, a escola não possuía banheiros neutros. A diretora Hope admira a cena).

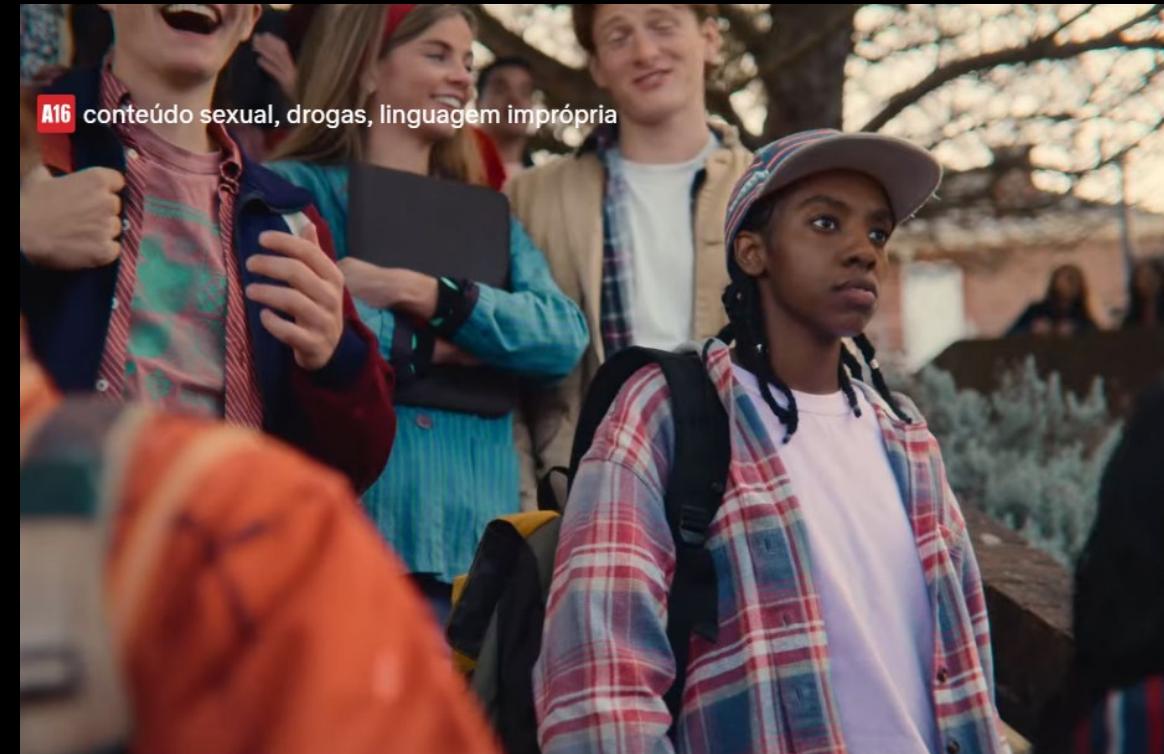


Figura 36 - Cal observa a destruição do banheiro desativado. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 1) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021

Cena 4, Terceira Temporada, Episódio 2, 8min12s à 9min15s (Descrição da cena - Aimée e Maeve estão conversando enquanto caminham em direção à escola. Uma linha amarela está pintada no chão).

Aimée - Que linha é essa?

(Já no corredor interno da escola, Aimée, Maeve, Ola e Lili, caminham, a câmera foca na linha que divide o corredor. Uma placa está posta com a frase "favor andar em fila única". Os alunos observam homens de amarelo, pintando de cinza os armários do corredor. De mãos dadas, Ola e Lili observam, Maeve e Aimée se entreolham. Em outra placa na parede está escrito, "proibido chiclete, piercing, xingar, cabelos coloridos" em outra placa estão escritos as palavras "Foco, Comunidade, Perseverança, Disciplina, Respeito", os homens pintam de cinza armários com desenhos de pênis e seios).



Figura 37 - Hope observa a destruição do banheiro desativado. Enquadramento sugere superioridade. Frame. Sex Education (Temporada 3, Ep. 1) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021

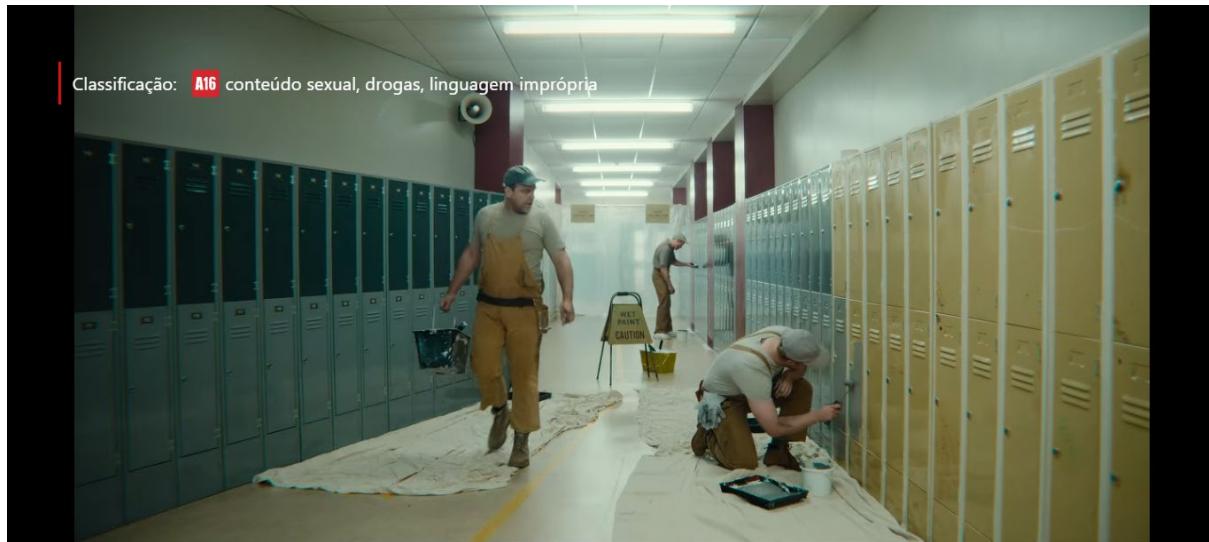


Figura 38 - Armários são pintados de cinza. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021



Figura 39 - Uma linha amarela. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021



Figura 40 - Aimee, Maeve, Lily e Ola caminham, uma linha amarela divide o corredor. *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021



Figura 41 - Ordem - *Frame. Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021

Cena 5, Terceira Temporada, Episódio 2, 13min18s à 14min12s

(Descrição da cena - No corredor Hope e Jackson caminham, a linha amarela é destacada pelo enquadramento).

Hope - Queria saber a sua primeira impressão sobre as novas regras de conduta?

Jackson - Ah... são interessantes.

Hope - Interessante não significa nada, Jackson. Diga o que realmente achou?

Jackson - Eu acho que não entendo essa linha... e isso de andar em fila. Parece uma coisa meio militar.

Hope - É mais sobre criar um ambiente calmo e organizado para aprender. Encorajar os alunos a ficarem mais quietos e atentos aos próprios pensamentos.

Jackson - Ah, então é uma coisa meio budista.

Hope - Não. (De modo sarcástico ri) Eu acho que é importante os alunos usarem o intervalo das aulas para processarem o que aprenderam durante o dia. Preciso que você me ajude a fazê-los a entender essa situação. Eles te admiram, você é um exemplo para eles.

Jackson - (Sorri orgulhoso) Eu posso tentar, mas eu duvido que consiga fazer eles andarem em fila.

(Cal interrompe a conversa dos dois, enquanto passa andando de skate).

Hope - Com licença, oi?

Cal - (Retirando os fones e sorrindo) Oi.

Hope - Jackson vai conversar sobre os novos princípios do colégio.



Figura 42 - Hope e Jackson conversam sobre as mudanças na escola. Print. Sex Education (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021

Cena 6, Terceira Temporada, Episódio 2, 15min02s à 15min30s
 (Descrição da cena - alunos estão caminhando pelo corredor, acabaram de sair da sala de aula).
 Maeve - *O que é essa linha?*
 Aimée - *Acho que é porque é irritante quando as pessoas correm pelo corredor.*
 Vivienne - *É de um modelo escolar da Escandinávia, para criar unidade no campus. Corredores calmos levam a melhores notas e a última escola da Hope ficou no topo do ranking, então não vou reclamar.*
 Rahim - *Não tem nada a ver com unidade. Tem a ver com controle. Estamos sendo colocados em caixinhas.*
 Aimée - *Acho que é só uma linha.*
 Rahim - *Nunca é só sobre uma linha.*
 (Maeve e Aimée estão retirando materiais do armário. Hope se aproxima.)
 Hope - *Maeve, piercing são proibidos.*
 Maeve - *Por quê?*
 Hope - *Não vai usar um piercing quando for uma advogada importante, né? A escola precisa te preparar para o mundo real e, pelo que eu soube, você é muito inteligente.*



Figura 43 - Cal é abordado por Hope ao andar de skate no corredor. Frame. Sex Education (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021



Figura 44 - Figura 45 - Qual a finalidade da linha? Frame. *Sex Education* (Temporada 3, Ep. 2) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021

Após a exibição das cenas, apresentei aos/às participantes os seguintes questionamentos

E aí? Como foi para vocês? Muitas cenas? Quais percepções? O que é possível se aprender? O que aprenderam? (Propositor)

Essa diretora, esparramada nesse sofá, parece o meu diretor. Imenso naquela cadeira. É o dono da escola, ele manda, é o todo poderoso... ui que asco que me deu. (Participante 6)

Durante a condução do grupo focal, fiz perguntas previamente definidas, mas também formulei questionamentos ao longo da discussão, conforme seu direcionamento. Meu objetivo foi fomentar reflexões e promover diálogos mais aprofundados entre os/as participantes.

Quais outras considerações sobre as cenas? (Propositor)

Tá, então aqui, muitos pontos, muitos, muitos, muitos pontos mesmo. Eu fiz até uma anotação. (risos) Então, certo, (com tom de desconfiança) o governador tem influência aqui? (risos) Outra coisa que eu vi, uma coisa meio Dória, né? Pintar a escola de cinza, tirar os pichos dos alunos, coitado. Mas o que essas cenas colocam é justamente o que a educação se transformou no estado do Paraná. Então, ali está visivelmente, está figurativamente colocado o que nas escolas não está. Apesar da pintura em cinza ser igual. Porém, não tem uma linha que divide. Essa linha é tênue na escola. Essa linha não é desenhada, mas ela existe. A parede não é construída separando, mas ela existe. Então, a gente está ali caminhando entre os dois lados. Eu me vejo nessa posição. Me dói ver uma situação dessa e me dói estar numa situação dessa. Por quê? Eu sou da pessoa contrária. O que tem a ver um piercing? O que tem a ver um cabelo comprido? O que isso vai te prejudicar dentro da escola? Se você é um aluno bom. Se você tem um comportamento pouco me importa do jeito que você está. (Participante 1)

Isso, até a forma que a escola se organiza é uma forma de minimizar totalmente as identidades plurais que a gente tem. Então, ele minimiza, vai minimizando ao máximo. Minimizando, vai gerando ódio. Gerando ódio, tem tudo aquilo que a escola vai contra. Então, ela produz o ódio que ela combate. Então, é uma coisa que não tem nada

a ver com a escola. Não tem nada a ver com nada. Então, ali na série fica claro. Eu até vou pegar esse episódio, vou baixar e vou utilizar ele nas minhas aulas, porque eu também não lembra disso. (Participante 6)

A relação estabelecida por P1 e P6 entre os métodos de controle social adotados nas escolas e as estratégias de repressão estética em espaços urbanos evidencia como a padronização visual pode ser utilizada como mecanismo de silenciamento. A comparação entre a repintura das paredes da Escola Moordale e o apagamento de grafites na cidade de São Paulo demonstra a recorrência de práticas que buscam eliminar manifestações consideradas transgressoras, reforçando normativas que regulam a expressão e o pertencimento.

O episódio da cobertura do mural na Avenida 23 de Maio, discutido por Arantes (2017) e Costa e Barros (2017), ilustra como a demarcação entre arte legítima e vandalismo é frequentemente definida por interesses políticos e institucionais. A fala do então prefeito João Dória, ao diferenciar grafite de pichação com base em critérios subjetivos, reflete uma lógica excludente que se repete no ambiente escolar, onde determinadas formas de expressão são marginalizadas sob o pretexto de manutenção da ordem e da disciplina.

A história do grafite no Brasil, analisada por Behri, Xavierii e Gomesiii (2022), demonstra que, apesar de sua ascensão como linguagem artística reconhecida, ele ainda enfrenta tentativas de controle e apagamento. Esse contexto se conecta à prática escolar de restrição estética, na qual a personalização dos espaços por estudantes é constantemente regulada ou negada.

Ao trazer essa discussão para o ambiente educacional, P1 traça um paralelo entre a repintura das paredes cinzas na série *Sex Education* e a padronização visual imposta em escolas paranaenses. A eliminação de desenhos e pinturas feitas por alunos/as nos armários e nas salas de aula reflete a tentativa de uniformizar a estética escolar, restringindo a diversidade de manifestações criativas e impondo um padrão institucionalizado de organização espacial.

Minha própria experiência escolar ilustra como, em determinados momentos, a expressão artística foi incentivada e, em outros, censurada.

Lembro-me de participar de ações de pintura de murais tanto na 5^a quanto na 8^a série, inicialmente em uma atividade de Arte e, posteriormente, em um projeto liderado por um artista convidado. Essas experiências demonstram como a escola pode, em momentos específicos, permitir a personalização dos espaços, apenas para mais tarde retomar a lógica da padronização.

A implementação das salas ambientes no Paraná, a partir de 2007, proporcionou um breve período de liberdade estética para professores/as e estudantes, permitindo a personalização das salas com temas relacionados aos conteúdos disciplinares. No entanto, essa dinâmica foi descontinuada em poucos anos, reforçando a ideia de que a liberdade criativa nos espaços escolares é frequentemente temporária e sujeita a restrições impostas por políticas educacionais centralizadoras.

O apagamento das intervenções artísticas em *Sex Education* e a repintura das escolas paranaenses evidenciam uma política de controle simbólico que não apenas restringe a expressão dos/as estudantes, mas também delimita os significados possíveis dentro do ambiente escolar. Essas práticas reforçam um modelo de educação que valoriza a conformidade em detrimento da criatividade e da diversidade, reproduzindo, assim, dinâmicas de exclusão presentes na sociedade em geral.

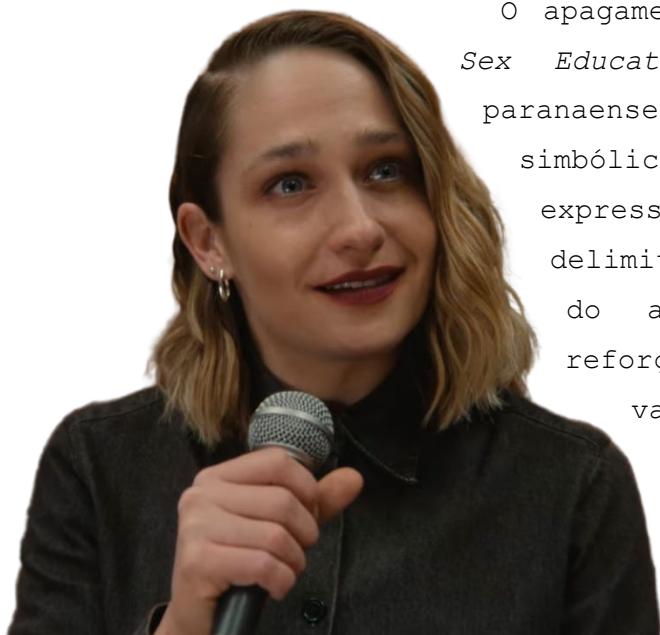


Figura 45 – Hope Discrusa. *Frame*. Colagem do Autor. 2025

Dessa forma, o estudo dessas representações permite compreender como as escolas, ao adotarem políticas de silenciamento visual, reforçam estruturas de poder que regulam não apenas a estética dos espaços, mas também os discursos e identidades que podem ser legitimados dentro do ambiente educacional.

Contudo, a partir de 2024, o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (FUNDEPAR) lançou o *Manual de Identidade Visual dos Colégios Estaduais Paranaenses*. Segundo o documento...

o objetivo é servir como um guia prático para a padronização visual da sinalização nas escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná. O manual apresenta diretrizes sobre o uso correto de tipografias, iconografias, núcleos, padrões de pintura e elementos gráficos, alinhados à identidade visual do Governo do Paraná para as instituições de ensino do estado. (Paraná, 2024, p. 3)

Entre os aspectos padronizados, incluem-se a tipografia oficial, os modelos de letreiros e até mesmo os núcleos que devem ser utilizados.

Autores como Chang, Xu e Wattas (2018), Heller (2000) e Cesar (2003) investigam, em suas pesquisas, os impactos psicodinâmicos da cor. Não se trata de uma simbologia das cores ou de teorias que lhes atribuem significados universais, mas de estudos voltados para a compreensão dos efeitos psicológicos e físicos da cor nos indivíduos.

Farina (2006) argumenta que, segundo a psicodinâmica das cores, a luz provoca reações físicas perceptíveis no indivíduo, especialmente quando combinada com cores. A luz colorida pode, por exemplo, intensificar a circulação sanguínea e estimular a musculatura, promovendo maior força e ativação.

De acordo com Popper (1992), o cinza é associado a sentimentos de tédio, tristeza e apatia, o que leva à reflexão sobre o impacto das cores nos ambientes escolares e sua influência no humor e comportamento dos/as alunos/as. Uma sala predominantemente cinza, por exemplo, pode desencorajar a criatividade e o engajamento, reforçando a necessidade de considerar os efeitos emocionais das cores nos espaços de aprendizado.

Ainda sobre o assunto, P1 complementa

É um discurso de apagamento. Mas que envolve legitimação. Vou citar um exemplo. Meu estagiário, propôs trabalhar com intervenções durante suas aulas de regência. E aí conversamos com a direção e a escola tinha aproximadamente 20 carteiras velhas, mas que ainda não constavam como inservíveis. P (uso a inicial P de participante para não expor o nome mencionado) sabe bem

do que eu to falando, você é diretor e entende de como funcionam os descartes na escola. Mas, seguindo, os alunos produziram naquelas carteiras, eles prepararam, lixaram, fizeram uma base e depois com técnicas variadas, construíram suas obras. Que ficaram expostas, a escola tirou fotos, postou nas redes... e eu pensando, me...nino, aí se tá institucionalizado pode, agora deixa uma criança dessa desenhar numa carteira pra ver o que acontece. (Participante 1)

As minhas considerações enquanto moderador e o relato de P1 aproximam-se do processo de legitimação do grafite, técnica já examinada anteriormente. Segundo Behr, Xavier e Gomes (2022, p. 138-139), as características conceituais do grafite, "a subversão e espontaneidade; a abordagem de problemáticas sociais, políticas e econômicas; a apropriação do espaço aberto, democratizando e afastando a arte do elitismo que a consome atualmente, além de utilizar o espaço urbano como ateliê", sofrem alterações significativas ao inverter "o jogo e estabelecer uma arte que vem debaixo, dando visibilidade para uma cultura que é, geralmente, apagada, [...] passando inevitavelmente por um processo de despolitização" (p. 140).

Os autores ainda destacam que, como forma de limitar a politização das produções artísticas, diversas instâncias se apropriam dessas criações, ressignificando-as e incorporando-as em dinâmicas de mercado. Isso é evidente em casos como a transformação do grafite, inicialmente uma expressão espontânea e subversiva, em uma forma de arte legitimada e comercializada, presente em galerias e campanhas publicitárias. Outro exemplo é o punk rock, inicialmente um movimento de resistência, posteriormente apropriado pela indústria da



Figura 46 - Hope Dança. Frame. Colagem do Autor. 2025

música, que converteu sua estética e discurso em produtos de consumo massivo. Da mesma forma, o movimento hippie, que pregava valores anticapitalistas e de liberdade, foi transformado em uma marca estética e comercial, com elementos como roupas e acessórios sendo amplamente vendidos por grandes corporações. Esses processos evidenciam a constante reabsorção de manifestações de resistência pelo sistema que elas inicialmente contestavam.

Esse processo busca neutralizar seu potencial político e subversivo. Expressões artísticas que frequentemente criticam as estruturas de poder representam uma ameaça ao status quo, desafiando normas sociais, econômicas e culturais. Ao incorporar essas produções como mercadorias ou elementos de consumo, o sistema as despolitiza, transformando-as em produtos que reforçam, em vez de confrontar, as lógicas dominantes.

No contexto escolar, os mecanismos de repressão artística também se fazem presentes, restringindo a liberdade de criação e estabelecendo limites à diversidade de pensamentos, formas de expressão e visões de mundo. Essas limitações podem ser observadas em práticas como a censura a temas considerados polêmicos ou inadequados, a imposição de padrões estéticos rígidos e a desvalorização de linguagens artísticas contemporâneas.

Tais restrições não apenas comprometem a liberdade criativa dos/as alunos/as, mas também reforçam estruturas de poder que inibem a reflexão crítica, a pluralidade de ideias e o debate nos espaços educacionais, dificultando o papel da arte como ferramenta de questionamento e transformação social. Essa postura também se exemplifica na padronização das pinturas das escolas paranaenses, onde os muros e salas são submetidos a critérios estéticos uniformes que limitam a diversidade de expressões artísticas. Esse processo inviabiliza a prática de murais críticos e reflexivos, que outrora ocupavam esses espaços como formas de diálogo visual e estímulo ao pensamento crítico.

Esses modos de condicionamento de produções artísticas também são descritos pelo moderador, ao apresentar uma situação.

Vou contar pra vocês, uma que me aconteceu. Vocês sabem da minha condição atual de vice-diretor, correto? Então, um aluno absurdamente habilidoso fez uma tag (refere-se a assinatura do artista grafite) e colocou na vista de uma porta da sala dele. Pronto, estava feita a briga. Trouxeram na minha sala, queriam que o pia pagasse uma nova pintura, porquê a escola tinha sido recém pintada. Eu observei, era o vice né (risos), aos poucos as coisas foram assentando e eu comentei. Olha, você tem um traço muito bonito, mas talvez pudéssemos pensar um espaço próprio para você fazer isso. Prontamente o pia entortando a cabeça (o proposito fez o movimento com a cabeça como forma de ilustração) o menino me solta um, ai deixa de ser, perde a ideia. Resumindo (risos) passados uns dois meses a escola estava toda cheia de tags que a prof. de arte fez, e pasmem, com outra turma. Mas no mesmo dia que ela expos, o pia bateu na minha sala, perguntando o que fariamos. (Moderador)

As situações vividas por P1 e por mim ilustram como as relações de poder se estabelecem nos espaços escolares, muitas vezes tensionando essas mesmas estruturas de poder. Quando os professores subvertem a partir das práticas artísticas, seja com pinturas em carteiras ou espalhando tags, eles não apenas ampliam o reconhecimento de estéticas além do conceito tradicional de belo, mas também evidenciam como diálogos e reflexões são veiculados a partir de produções visuais.

A ampliação dessa discussão permite observar como a arte nos espaços escolares opera tanto como um instrumento de subversão quanto como um meio de questionamento das normas instituídas. Ao tensionar padrões preestabelecidos de estética e comportamento, práticas artísticas como pinturas em carteiras, murais ou a disseminação de tags desafiam a homogeneização visual imposta por diretrizes institucionais, possibilitando a construção de narrativas alternativas e a valorização de expressões dissidentes.

4.4.4 CENAS 7, 8 E 9 - DIALOGANDO COM CAL

Cena 7, Terceira Temporada, Episódio 3, 10min31s à 10min57s

(Descrição da cena - Jackson e Cal estão sentados em uma mureta, Vivienne se aproxima)

Vivienne - (Para Cal) *Oi, desculpa, está com o uniforme errado.*

Cal - *O que ele tem de errado?*

Vivienne - *É o uniforme masculino e está muito largo para você.*

Cal - *Acho que está confortável.*

Vivienne - *São as regras.*

Jackson - *Acho que você pode deixar passar essa.*

Vivienne - *Lamento, não posso. Vai ter que falar com a Hope sobre isso.*

Cal - *Ah, vai ser divertido.* (Usando camisa branca, gravata listrada, paletó e calça cinza, Cal se afasta)

Cena 8, Terceira Temporada, Episódio 3, 14min08s à 16min40s

(Descrição da cena - Na sala da direção, estão sentadas Hope, Lili, Ola e Maeve, Cal entra).

Cal - *Vivienne me pediu para procurar você.*

Hope - *Sim, entre e feche a porta, por favor.*

(Cal fecha a porta, Hope se senta, seu corpo está relaxado e expansivo no sofá).

Hope - *Olha, eu sei que é difícil transformar hábitos, mas quero que todas sigam as novas regras até o fim da semana. Cal, vista este, por favor.* (Hope entrega três pacotes de uniformes para Cal, que os observa e joga um sobre a mesa).

Cal - *Eu não vou usar saia.*

Hope - (Com um lento movimento de cabeça, responde que sim) *Tudo bem. Se não quer usar saia é um direito seu. Eu sou feminista. Eu entendo. Mas precisa ser do tamanho certo. Sem calças largas e emboladas no tornozelo.*

Cal - *Mas eu...* (Hope interrompe).

Hope - *Eu acho que eu estou sendo mais do que justa.* (Direcionando a próxima fala para Ola) *Ola, infelizmente só pode usar broches do colégio.*

Ola - (Tocando no broche) *É o meu broche LGBTQIAP+, é importante para mim.*

Hope - *É claro que é, mas seus valores não são tão frágeis a ponto de dependerem de um broche. Retire.*

Cena 9, Terceira Temporada, Episódio 3 - 16min54s

(Descrição da cena - Cal entra em um vestiário feminino, diversas alunas trocam os uniformes por shorts esportivos e camisetas cinza. Cal retira o paletó e o pendura em um gancho na parede. Em um canto, de costas para as alunas, retira a camisa, e olha por sobre os ombros. Cal usa um Binder faixa, vermelho.

Aluna 1 - *Meu Deus que top bizarro é aquele?*

Aluna 2 - *Cala a boca.*

(De um pacote, Cal retira uma camisa e uma gravata borboleta, olha para as alunas e veste uma camisa social justa. Estica a camiseta e olha para os seios espremidos no Binder. Retira a calça social e pega outro pacote, veste um novo paletó, mais justo. Demonstra desconforto com a roupa, retira e veste novamente as roupas largas).



Sex Education E3 Episódio 3

Figura 47 - Vivienne, vigilância, controle e aliados. Frame. Sex Education (Temporada 3, Ep. 3) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021

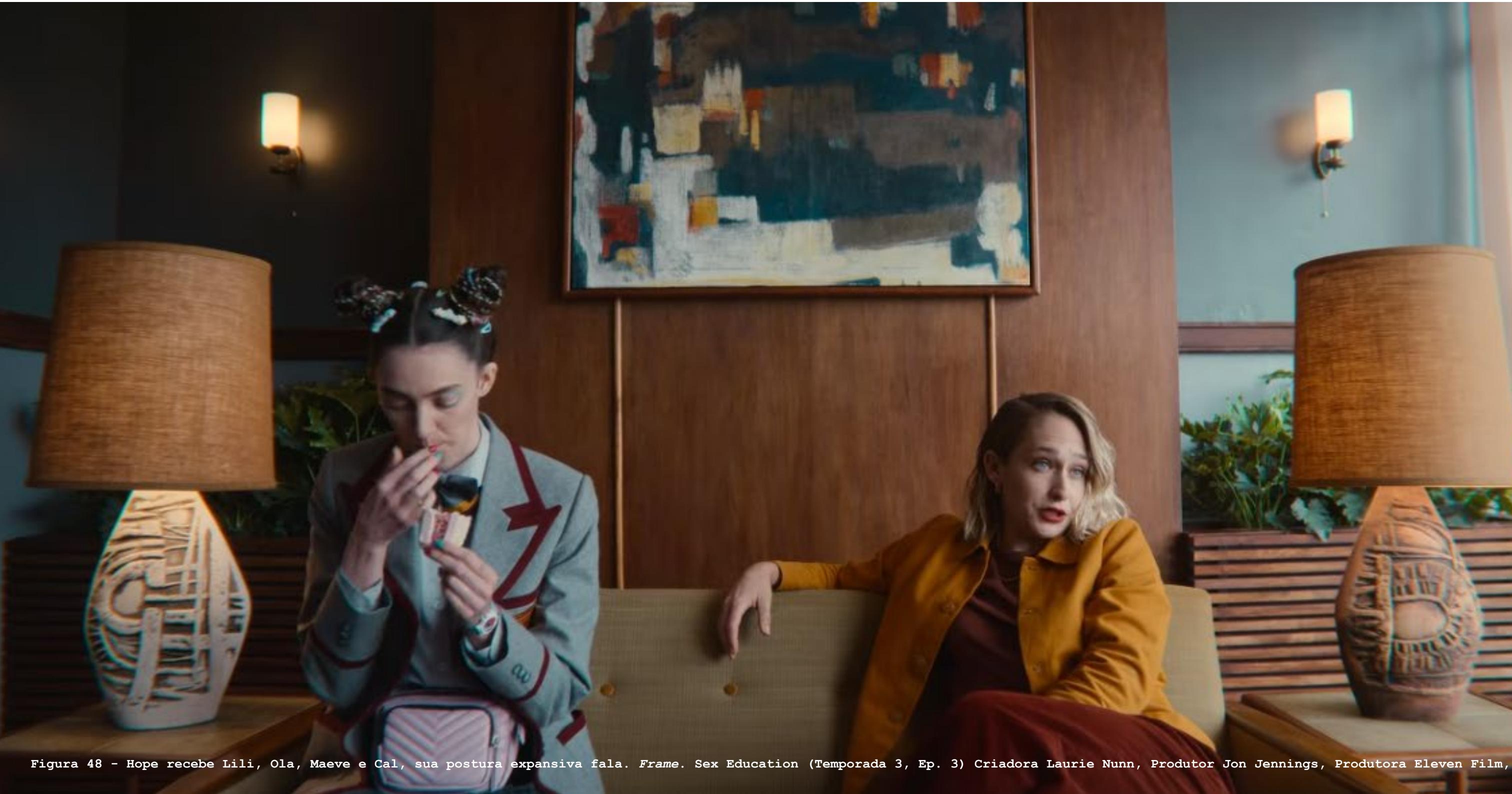


Figura 48 - Hope recebe Lili, Ola, Maeve e Cal, sua postura expansiva fala. *Frame*. Sex Education (Temporada 3, Ep. 3) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film,

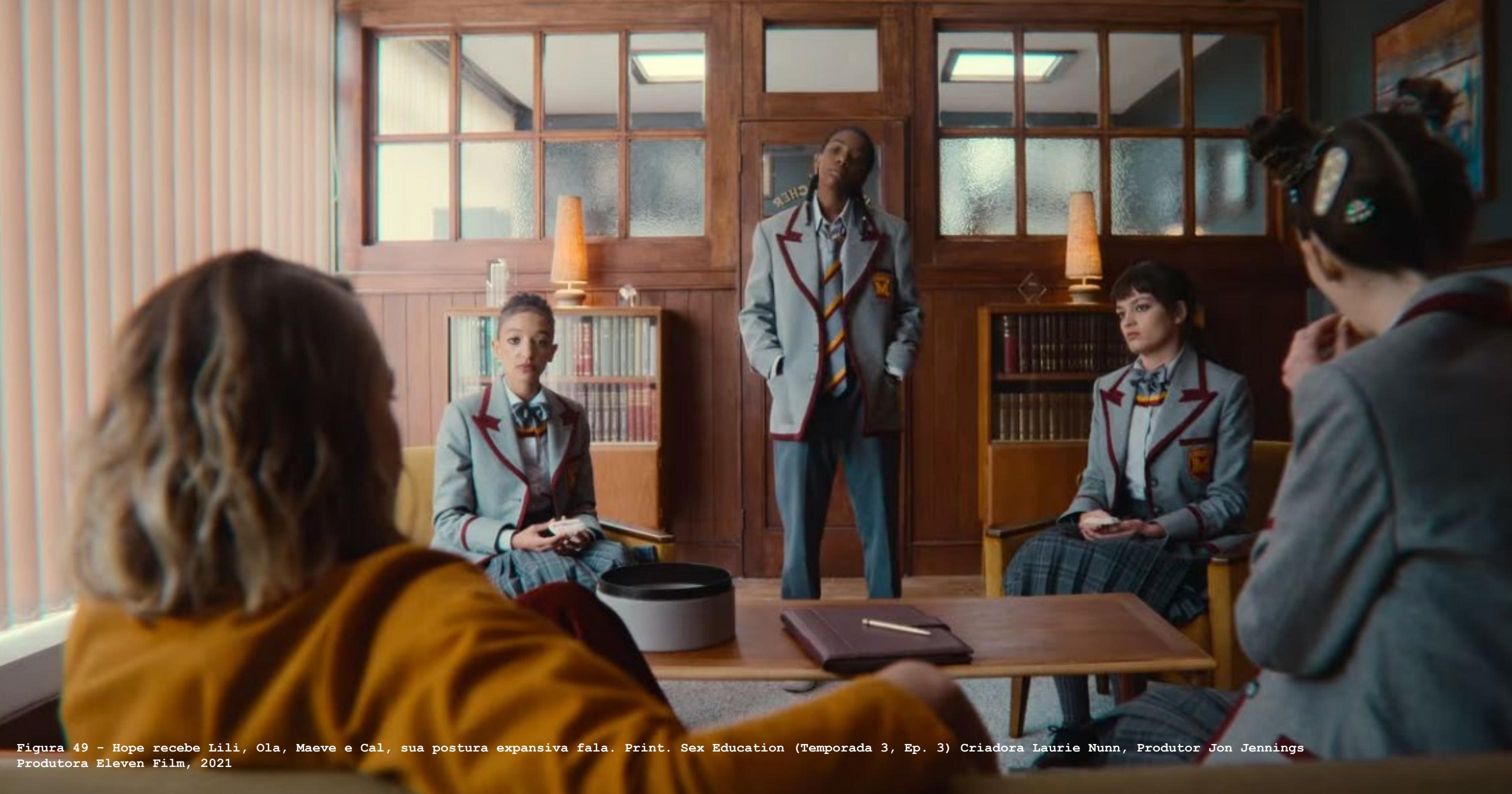
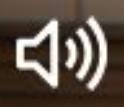
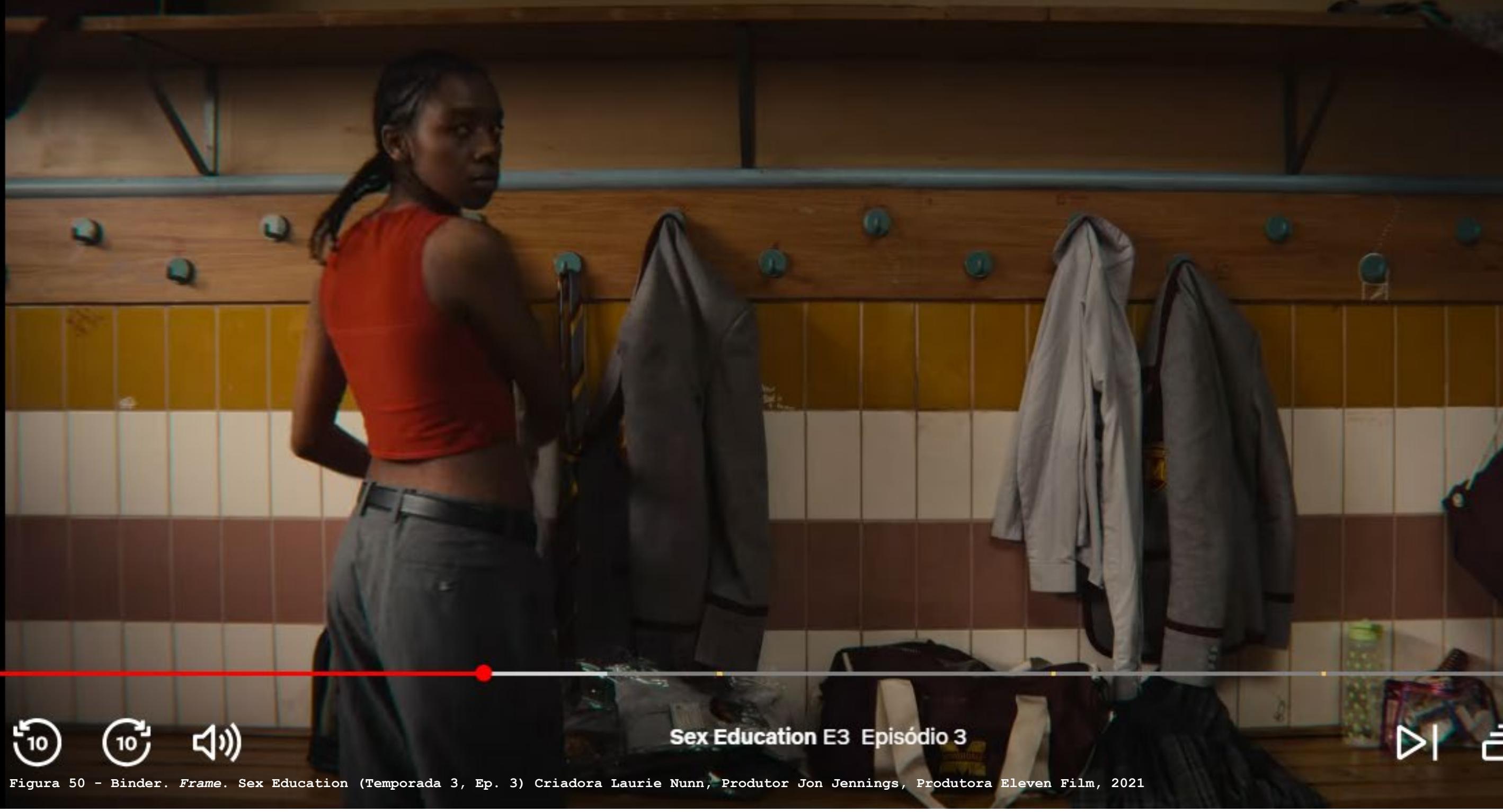


Figura 49 - Hope recebe Lili, Ola, Maeve e Cal, sua postura expansiva fala. Print. Sex Education (Temporada 3, Ep. 3) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings Produtora Eleven Film, 2021



Sex Education E3 Episódio 3



Figura 50 - Binder. Frame. Sex Education (Temporada 3, Ep. 3) Criadora Laurie Nunn, Produtor Jon Jennings, Produtora Eleven Film, 2021

Acerca das cenas 8 e 9, estas foram as considerações

Então, essa reprodução desses comentários é muito... ruim. Chega a doer. Mas a parte que mais dói mesmo... fisicamente, além das cenas é o que vêm depois, é aquilo que a gente já comentou, das escolas irem podando as identidades. Mas a cena ali daquele menino trans, então aquilo me dói, eu vendo, tava me remoendo, tava me dando um ruim no estômago aqui. Então, a escola propiciar esse ambiente de tortura, é aquilo que a gente falou. (Participante 2)

Então, ali, utilizando o Binder pra esconder alguma coisa que é natural do corpo, mas que não pertence a esse corpo. Então, tem a dualidade interna, ao mesmo tempo que eu tenho que lutar com a violência que vem em forma dos risos. (Participante 6)

Eu acho que isso é também uma das coisas, enquanto mulher, que me incomodou bastante nessas cenas. E, também a cena do menino trans ali, eu peguei muito para mim, porque eu tenho vários colegas trans que estão sofrendo com situações complicadas, né? Dentro do ambiente de trabalho. Eu acho que isso é, assim, um puta problema, assim, real, né? Da vida real mesmo. (Participante 6)

Eu acho que a cena do... do menino trans também me pega, porque como comentava com o P (usamos a letra P para proteger o nome do/a participante) ontem, da aluna trans no colégio que ela tá começando nesse processo, ela veio até mim para fazer uma reclamação do uso do banheiro, que ela não tava se sentindo confortável utilizar o banheiro masculino. Então, eu me vi ali, essa situação dela. Então, como? Como que ela se sente? Ele estava no banheiro, dito feminino. Os corpos, geneticamente falando, ali, aparentemente, são os mesmos. Mas ele não se entende, ele não se vê dessa maneira. Mas aí tem essa dualidade. Então, eu não me sinto bem, ao mesmo tempo que elas não querem que esse corpo esteja presente ali. Então, imaginei como isso passa na vida da minha aluna, que está lá comigo, toda semana, tendo esses problemas de uma necessidade básica, que é ir ao banheiro, se torna um pesadelo. Quantas e quantas vezes essa cena que a gente viu ali, ela sofreu. Acho que é isso que pegou mais. (Participante 2)

Sabe que eu vejo vocês falando, mas não me sinto apto a resolver esses problemas na escola, e nem é por falta de vontade, é incapacidade mesmo, não sei o que significa essas siglas. Mas sabe, sinto que nossa demanda aumentou tanto, que não tenho nem tempo pra pensar ou pra me disponibilizar aprender sobre isso. (Participante 4)

Durante as conversas sobre a cena, alguns/as participantes relataram preocupação com a forma como as instituições escolares tratam questões relacionadas à identidade de gênero, especialmente no que diz respeito aos/às estudantes transgêneros. Eles/as descreveram episódios que evidenciam não apenas o sofrimento vivenciado por esses/as alunos/as, mas também a angústia de professores/as ao presenciarem práticas que deslegitimam e suprimem identidades, gerando um ambiente de exclusão e silenciamento.

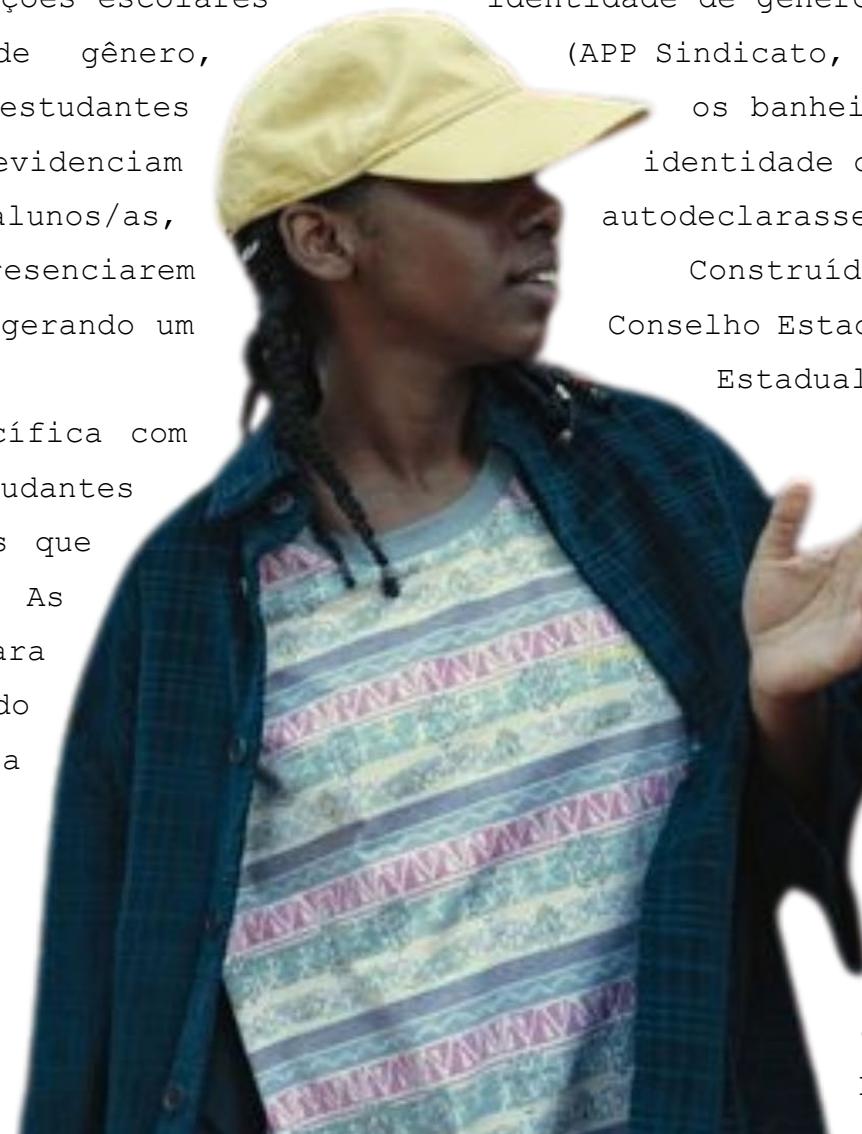
O governo do Paraná possui uma página específica com informações sobre nome social e acolhimento para estudantes trans.¹⁷ A estrutura do site apresenta perguntas que esclarecem as principais dúvidas sobre o assunto. As respostas são pertinentes e seguem respaldo legal para sua formulação. Entretanto, questões como o uso do banheiro não são mencionadas, evidenciando a fragilidade da política estadual sobre o tema.

A *Orientação Pedagógica n.º 001/2010*, documento elaborado pelo então Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação (SEED), estabelecia diretrizes a serem observadas por toda a comunidade escolar, com o objetivo de

garantir um tratamento respeitoso, ético e condizente com a identidade de gênero de estudantes transexuais e travestis (APP Sindicato, 2021). O documento também orientava que os banheiros deveriam ser utilizados conforme a identidade de gênero com a qual os/as alunos/as se autodeclarassem.

Construído em 2010 a partir de pareceres do Conselho Estadual de Educação e do Ministério Público Estadual, esse documento não está mais acessível pelo link originalmente disponibilizado pela SEED, o que sugere um possível processo de descontinuidade ou ocultação dessa diretriz.

Ao afirmar: "Então, essa reprodução desses comentários é muito... ruim. Chega a doer. Mas a parte que mais dói mesmo fisicamente, além das cenas, é o que vem depois, é aquilo que a gente já comentou, das escolas irem podando as identidades", P2 reflete que a escola, em vez de atuar



¹⁷ https://professor.escoladigital.pr.gov.br/FAQ/nome_social

Figura 51 - Estilo Cal. *Frame*. Colagem do Autor. 2025

como um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, muitas vezes funciona como um agente normativo que silencia e invisibiliza as diferenças.

O ambiente escolar, embora tenha o potencial de ser um espaço acolhedor e transformador, ainda carrega práticas e discursos que reforçam estereótipos de gênero e sexualidade. Para estudantes LGBTQIAPN+, essas estruturas podem significar não apenas a exclusão, mas também a negação de suas identidades e experiências, contribuindo para um contexto de vulnerabilidade e impacto negativo na vivência escolar.

uma vez que sua orientação sexual e identidade de gênero põem em xeque os estereótipos de gênero tradicionais e a heteronormatividade, essas pessoas são colocadas em situação de vulnerabilidade e desvantagem em relação aos seus direitos (Lins, 2016, p. 56).

A afirmação de Lins (2016) destaca uma realidade ainda presente em muitas escolas, a dificuldade em lidar com estudantes que não se enquadram nas normas de gênero ou na heteronormatividade. Essa vulnerabilidade se manifesta de diversas formas, como preconceitos diários, silenciamento de demandas específicas ou a ausência de políticas escolares que garantam segurança e respeito, incluindo a clareza sobre o uso do banheiro.

O depoimento de P2, ao narrar a experiência de uma estudante trans que expressou desconforto em utilizar o banheiro masculino, revela como a falta de preparo institucional e de políticas inclusivas transforma ações básicas do cotidiano escolar em fontes de sofrimento e exclusão. *"Ela veio até mim para fazer uma reclamação do uso do banheiro, que ela não tava se sentindo confortável em utilizar o banheiro masculino. Então, eu me vi ali, nessa cena, a mesma situação dela... uma necessidade básica, que é ir ao banheiro, se torna um pesadelo."* Essa vivência expõe não apenas o impacto direto da falta de inclusão, mas também a inexistência de mecanismos

claros para lidar com essas situações de maneira sensível e respeitosa.

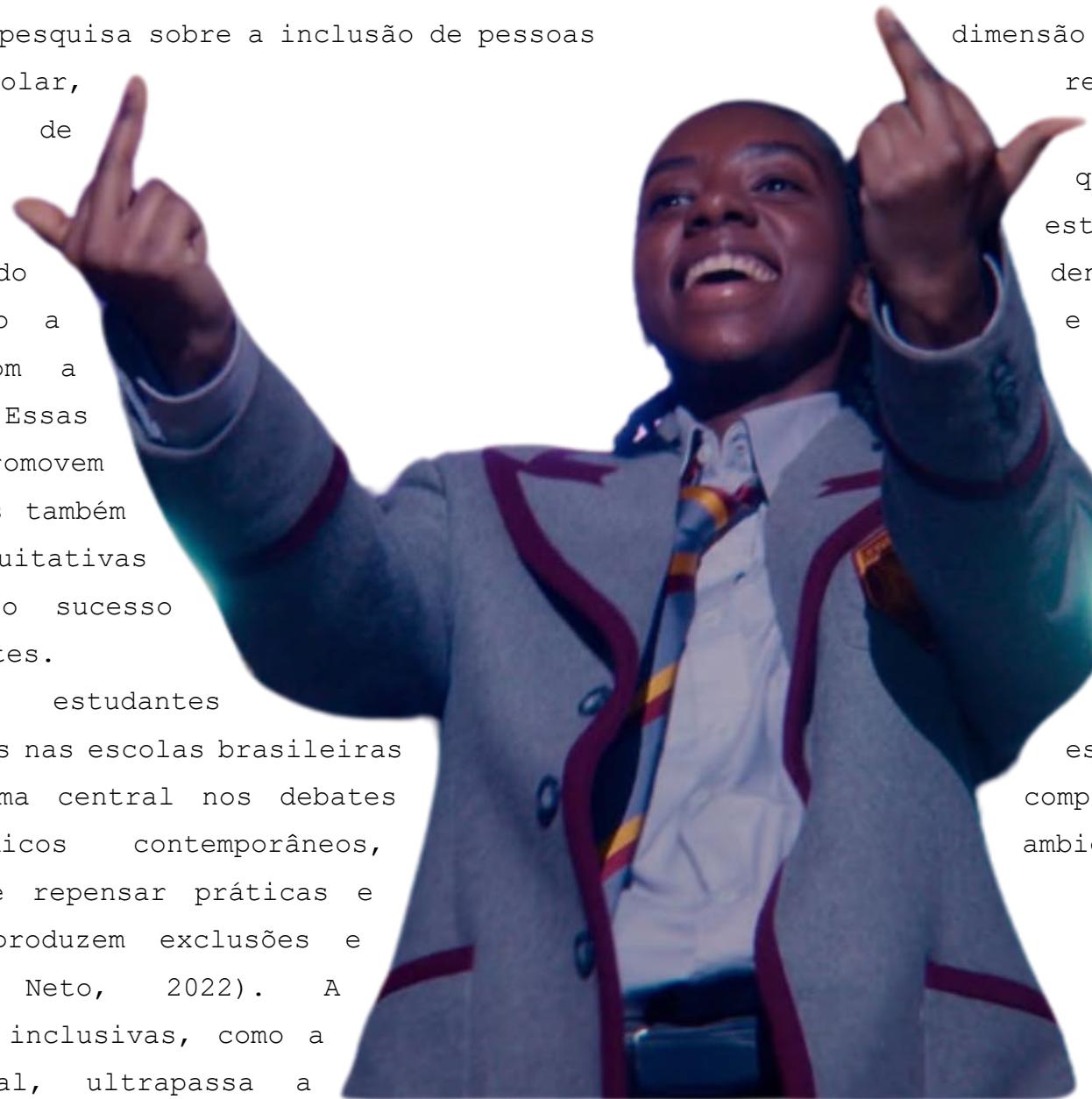
Vale ressaltar que, apesar do discurso recorrente em torno do respeito à diversidade e de outros termos amplamente utilizados no contexto escolar, essas expressões frequentemente carecem de aprofundamento e aplicação prática. No Paraná, por exemplo, existem diretrizes voltadas à inclusão, mas o acesso a esses documentos é dificultado por problemas como links corrompidos ou páginas inexistentes. Essa desconexão entre a criação de políticas e sua implementação efetiva deixa tanto os/as estudantes quanto os/as educadores/as desamparados/as diante de situações que exigem preparo e ações concretas.

As reflexões de P2 e P6 evidenciam como as experiências vividas por estudantes em dissidência de gênero são marcadas por práticas de opressão que dialogam diretamente com o conceito de heteroterrorismo, conforme descrito por Bento (2011). A autora define heteroterrorismo como um conjunto de opressões e violências, sejam elas físicas, verbais ou simbólicas, direcionadas a indivíduos cujas identidades questionam as normatividades de gênero. Essas práticas não se limitam à exclusão, mas buscam anular, silenciar e apagar socialmente tais corpos, reforçando estruturas de poder que legitimam apenas identidades normativas (Bento, 2011, p. 556).

Bento (2008) aprofunda essa análise ao apontar que essas violências não ocorrem de maneira isolada, mas fazem parte de um processo sistemático que busca eliminar o que é percebido como ameaça ao espaço escolar. Como a autora ressalta, "[...] na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão" (Bento, 2008, p. 129). Essas reflexões indicam que, ao invés de promover inclusão e acolhimento, a escola frequentemente funciona como um mecanismo de repressão que perpetua exclusões e violências estruturais contra identidades dissidentes.

Jesus (2012), em sua pesquisa sobre a inclusão de pessoas trans no ambiente escolar, aponta a necessidade de adaptações institucionais que assegurem direitos fundamentais, como o uso do nome social e o acesso a banheiros de acordo com a identidade de gênero. Essas medidas não apenas promovem dignidade e respeito, mas também criam condições mais equitativas para a permanência e o sucesso escolar desses/as estudantes.

A inclusão de estudantes transgêneros e não binários nas escolas brasileiras tem emergido como um tema central nos debates educacionais e jurídicos contemporâneos, refletindo a urgência de repensar práticas e políticas que ainda reproduzem exclusões e violências (Silva e Neto, 2022). A implementação de medidas inclusivas, como a garantia do nome social, ultrapassa a



dimensão administrativa e se configura como um reconhecimento da diversidade humana, combatendo barreiras simbólicas e materiais que historicamente colocam esses/as estudantes em situações de vulnerabilidade dentro do sistema educacional (Júnior, Aguiar e Maia, 2019).

Os desafios enfrentados por estudantes trans no ambiente escolar são evidenciados em situações práticas, como nos relatos de professores/as que buscam acolher e compreender suas vivências. Esses relatos demonstram tanto os esforços individuais de acolhimento quanto as tensões geradas por preconceitos que ainda permeiam o espaço escolar, revelando a necessidade de um compromisso coletivo na construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Figura 52 - Cal Uniformizado. Frame. Colagem do autor. 2025

Temos uma professora que é bem envolvida com essas coisas, usando as palavras que falaram bastante aqui hoje, só a presença dela na escola já é subversiva. Aí ela foi acolher uma aluna, ela nunca pediu pra chamar ela por nome de menino, mas o cabelo sugeria corte masculino, e ela foi acolher, vocês sabem que a gente tem isso agora nas escolas né, a escuta ativa, cada escola tem um professor ou alguém da escola que faz essa escuta. A professora foi lá, acolher, e conversar sobre isso com a menina. Perguntou se ela se sentia bem com aquele uniforme, perguntou sobre a sexualidade, se estava passando por bullying ou alguma coisa. No outro dia a mãe da menina tava na escola, pense o furdunço. (Participante 5)

Acredito que nos últimos anos, não é que a gente não quer tratar desse assunto... a gente tem medo... eu tenho medo de ser mal interpretado, de sofrer represália, de precisar responder juridicamente. (Participante 1)

Ai gente, vou falar (risos) eu, uma vez, fui conversar com uma aluna trans, e fui falar que eu achava que aquela escola era de boas com a presença dela lá, que ela podia se sentir segura lá, que eu não via comentários ou risos. Pasmem... a menina com a voz firme me respondeu, parece de boa porque não é você que está na minha pele. Ai gente, engoli seco. (Participante 6)

Os relatos dos/as participantes destacam a importância de políticas inclusivas que vão além da boa intenção individual, como apontado por Jesus (2012). Sem adaptações institucionais efetivas, como a garantia do nome social e o respeito às identidades de gênero, as iniciativas isoladas tornam-se insuficientes para transformar a realidade vivida por esses/as estudantes no sistema educacional.

Embora o Brasil ainda não possua, em nível federal, uma regulamentação específica sobre o uso de banheiros por pessoas trans em ambientes escolares, o Supremo Tribunal Federal (STF) tem proferido decisões que impactam diretamente essa discussão.

Em março de 2018, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.275, o STF decidiu que pessoas trans podem alterar seu nome e sexo no registro civil sem a necessidade de se submeterem a cirurgias de redesignação sexual. Essa decisão confirma o direito à identidade de gênero como um aspecto fundamental

da dignidade humana.¹⁸ No Recurso Extraordinário (RE) n.º 670.422, o tribunal reafirmou o direito à autodeterminação de gênero, permitindo a alteração do nome e do gênero no registro civil e validando o uso do termo *transgênero*.¹⁹ nesses documentos oficiais.

Entretanto, o Recurso Extraordinário n.º 845.779²⁰, referente ao Tema 778, que questiona se a abordagem de uma pessoa trans ao utilizar o banheiro do gênero com o qual se identifica configura conduta ofensiva à dignidade humana e aos direitos da personalidade, passível de reclamação por dano moral, foi aguardado como um possível marco jurídico sobre o assunto. O caso envolve uma mulher transexual de Santa Catarina que foi retirada do banheiro feminino de um shopping por funcionários e direcionada ao banheiro masculino.²¹

O relator do caso, ministro Luís Roberto Barroso, votou a favor de conceder a indenização à mulher trans. Ele fundamentou seu voto na ideia de que obrigá-la a usar o banheiro correspondente ao sexo biológico, em vez do gênero com o qual se identifica, viola o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e gera direito à indenização por dano moral. O ministro Edson Fachin acompanhou esse entendimento.

O corpo não pode ser entendido apenas no campo biológico, embora esse pensamento ainda predomine no senso comum. Isso significa que não se "nega a materialidade biológica", mas também não se "confere a esta materialidade a centralidade na definição do que seja um corpo" (Goellner, 2013, p. 32).

¹⁸

https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=371085&utm_source

¹⁹

https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=386930&utm_source

²⁰ RE 845.779/STF andamento do processo.

<https://portal.stf.jus.br/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4657292&numeroProcesso=845779&classeProcesso=RE&numeroTema=778>

²¹ https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/por-razoes-processuais-stf-rejeita-exame-de-recurso-sobre-uso-de-banheiro-por-pessoa-trans/?utm_source

Iniciado em novembro de 2015, o julgamento foi interrompido por um pedido de vista do ministro Luiz Fux, que devolveu o processo apenas em junho de 2023, quase oito anos depois. Contudo, em decisão recente, o STF rejeitou o recurso por 8 votos a 3. A maioria das/os ministras/os entendeu que o caso específico não apresentava questão constitucional a ser comprovada, optando por não se pronunciar sobre o mérito da questão.



Essa decisão demonstra que, apesar de avanços em algumas áreas, ainda existe uma lacuna na regulamentação dos direitos fundamentais de pessoas trans no Brasil, especialmente no ambiente escolar. A ausência de um posicionamento mais amplo do STF sobre o tema reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão e o respeito à identidade de gênero, assegurando condições dignas para estudantes trans em suas trajetórias educacionais.

A falta de um posicionamento definitivo do STF sobre o uso de banheiros conforme a identidade de gênero evidencia a necessidade urgente de políticas públicas claras e inclusivas que garantam os direitos fundamentais das pessoas trans no país.

No âmbito infrasocial, existem diversos normativos que asseguram o direito ao uso do

banheiro conforme a identidade de gênero das pessoas trans, como a Portaria Conjunta nº 3/2017, do governo do Distrito Federal, e a Portaria nº 7/2018, do Ministério Público da União, que regulamentam a matéria no âmbito interno da administração pública.

Embora haja um movimento nacional e internacional pela promoção da inclusão de pessoas transgênero e não-binárias nos ambientes escolares, alguns estados brasileiros ainda se respaldam em legislações específicas ou interpretações de leis vigentes para negar a implementação de banheiros unissex em escolas. Essas ações geralmente baseiam-se em argumentos relacionados à proteção de valores tradicionais, à moralidade pública e à suposta proteção de crianças e adolescentes.

Em 2022, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) realizou um levantamento identificando 44 projetos de lei em tramitação em diferentes casas legislativas brasileiras. Todos esses projetos visavam restringir o acesso de pessoas trans aos banheiros correspondentes à sua identidade de gênero, apontando para o crescimento de pautas legislativas contrárias aos direitos dessa população. Segundo a entidade, dez desses projetos já haviam se tornado lei e estavam em vigor até aquele ano,

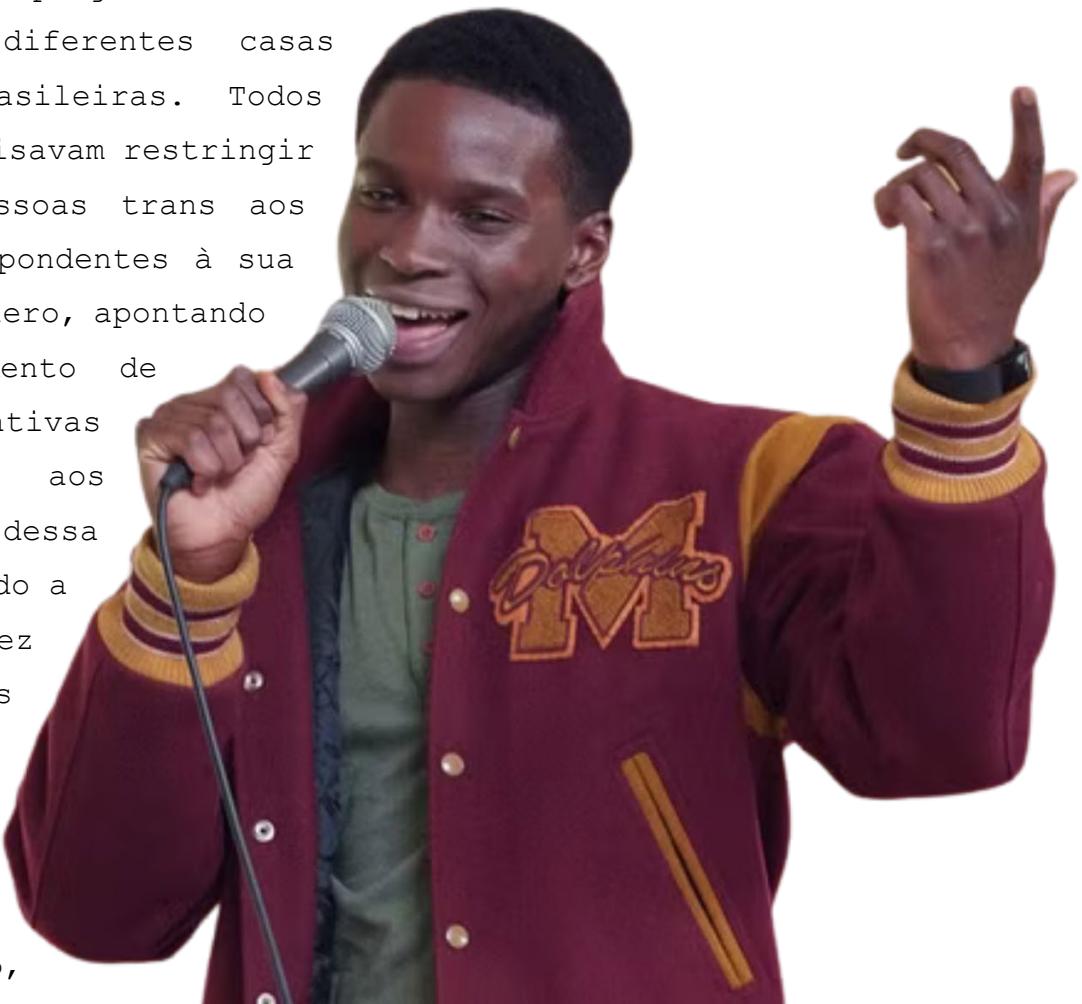


Figura 54 - Jackson Marchetti Canta. Frame. Colagem do Autor. 2025

ilustrando a força dessas medidas que, segundo teóricos/as que discutem a produção discursiva da identidade e da diferença, podem reforçar formas de exclusão (Silva, 2014; Urzêda-Freitas, 2018).

Nesse sentido, é fundamental analisar como tais propostas legislativas articulam-se com processos de discriminação e marginalização das comunidades trans, acarretando consequências concretas no acesso a espaços públicos e serviços básicos. Do ponto de vista das teorias que enfatizam o caráter discursivo das identidades, essas leis podem reforçar barreiras simbólicas e institucionais que legitimam a ideia de determinados corpos como indesejados ou impróprios em certos ambientes.

As observações apresentadas pelas/os participantes colocam ainda em reflexão o "choque entre os corpos indecentes na escola e a pretensa função de formar um tipo determinado de cidadão" (Silva, 2018). Vale ressaltar que nem sempre tais atitudes são reconhecidas como formas de violência pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. Dessa forma, a escola, espaço destinado ao conhecimento sobre questões vinculadas à sexualidade, torna-se também um lugar de ocultamento de outros modos de existência. Conforme destaca Louro:

De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como o "segundo sexo", e gays e lésbicas são descritos como desviantes da Norma heterossexual (Louro, 2013, p. 17-18).

O trecho apresentado está bem estruturado, com clareza conceitual e coerência argumentativa. Alguns pequenos ajustes podem melhorar ainda mais a fluidez e a pontuação. Sugiro a seguinte reformulação:

Quando os corpos são concebidos como espaços de formação de identidades e subjetividades, nos quais o desejo e o bem-estar consigo mesmos/as se desenvolvem e se expressam na relação com o outro/a, tornam-se locais privilegiados de interpretação. Contudo, nesse contexto, as construções estabelecidas na interação entre corpo e instituição escolar assumem uma dimensão singular, marcada por normas e expectativas que frequentemente reconfiguram essas expressões.

A dimensão predominante é a da normatização e exclusão, na qual a diversidade corporal e identitária é suprimida em favor de um padrão único e idealizado, negando a existência dos corpos dissidentes. Esse processo de normatização transforma o corpo em alvo de controle e disciplinamento, tornando-o objeto de vigilância e adequação. Nessa lógica, o bem-estar e o reconhecimento da subjetividade são sacrificados em prol da imposição de um "cidadão ideal", conforme os padrões institucionais. Como observa Turner (2014, p. 66), o corpo "é produto de relações de poder e política. O corpo, como objeto de poder, é produzido para ser controlado, identificado e reproduzido". Nesse sentido, articulam-se práticas de intervenção e patrulhamento voltadas à conformação e, em certos casos, à interdição das existências de determinados corpos no ambiente escolar. Tal controle estabelece o que é considerado adequado ou inadequado, apropriado ou inapropriado, normal ou anormal, decente ou indecente, destacando o poder da norma ao categorizar certos sujeitos como ameaçadores. Na continuidade dos debates, as/os participantes trouxeram reflexões a respeito da cena 7.

Eu não quero saber, eu não quero mostrar que isso me devastou. O "eu sou feminista" me quebrou, assim, no meio. Não, aí, sério? Eu acho que é o discurso de ódio mais disfarçado que existe no meio... no meio feminista, né? (Participante 6)

Eu acho que essas cenas também têm pontos importantíssimos a serem discutidos. Não só do feminismo, mas essa figura do bom samaritano que essa mulher passa

[...] é aquela pessoa boazinha dentro da escola que quer ser o legal, quer ser o divertido, Ah, eu sou acolhedor. Ai, de onde que eu sou machista? Eu tenho uma mãe que é uma mulher. Ou, nossa, eu não sou homofóbico, tenho até amigos que são. (Participante 2)

A fala das/os participantes revela espanto, desconforto e indignação ao perceberem que a identidade feminista foi utilizada para legitimar ações de violência contra outra mulher, cuja sexualidade não corresponde à heterossexualidade. A indignação surge não apenas pela evidente contradição—já que o feminismo, em sua essência, busca combater todas as formas de opressão contra mulheres—, mas também por demonstrar como preconceitos podem se infiltrar em movimentos que deveriam promover inclusão e igualdade.

Segundo Lizandra Souza (2015), a reprodução do machismo por mulheres pode ser compreendida como resultado da internalização de estruturas opressivas profundamente enraizadas na sociedade. Ribeiro reforça que o machismo constitui um sistema que não apenas oprime, mas também molda a maneira como as pessoas pensam e agem, independentemente do gênero.

Ao reproduzirem uma ideologia internalizada por meio de construções simbólicas e discursivas presentes nas práticas sociais cotidianas, as/os indivíduos contribuem para a manutenção e perpetuação desse sistema. Nesse contexto, ainda que não se beneficiem diretamente dessa ideologia, mulheres que reproduzem práticas machistas fortalecem as estruturas existentes de poder, dificultando a emergência de perspectivas alternativas e limitando as possibilidades de transformação social (Souza, 2015).

Na Terceira Temporada, Episódio 2, entre 15min02s e 15min30s, a fala de Rahim alerta sobre as diversas linhas, sutis ou explícitas, que vêm sendo traçadas nos espaços escolares: "Não é só uma linha, são modos de controle, estamos sendo colocados em caixinhas." Essas "caixinhas" podem ser associadas à padronização e ao uso de uniformes, dialogando diretamente com o relato de P5 sobre essa temática.

Temos uma professora que é bem envolvida com essas coisas, usando as palavras que falaram bastante aqui hoje, só a presença dela na escola já é subversiva. Ai ela foi acolher uma aluna, ela nunca pediu pra chamar ela por nome de menino, mas o cabelo sugeria corte masculino, e ela foi acolher, vocês sabem que a gente tem isso agora nas escolas né, a escuta ativa, cada escola tem um professor ou alguém da escola que faz essa escuta. A professora foi lá, acolher, e conversar sobre isso com a menina. Perguntou se ela se sentia bem com aquele uniforme, perguntou sobre a sexualidade, se estava passando por bullying ou alguma coisa. No outro dia a mãe da menina tava na escola, pense o furdunço. (Participante 5)

Mais do que cumprir a premissa de proteção ou promover um senso de igualdade, o uniforme escolar pode configurar-se como uma forma de vigilância direcionada ao corpo, reiterando mecanismos de controle no ambiente escolar.

Ao investigar o processo de implantação dos uniformes escolares, Dussel (2000) destaca que eles atuam como dispositivos disciplinares, padronizando e controlando os corpos das/os estudantes, reforçando, assim, normas institucionais e expectativas sociais específicas.

a roupa foi e é um meio poderoso de exercer a regulação das populações e dos corpos. [...] A roupa marca o sujeito tão profundamente como uma incisão cirúrgica, ligando os indivíduos por meio de sistemas de significação que se convertem em signos (Dussel, 2000, p. 107)

Os uniformes escolares operam como símbolos visuais da autoridade institucional, possibilitando uma identificação imediata de quem pertence ou não ao espaço escolar. Assim, tornam-se instrumentos para estabelecer fronteiras entre os sujeitos considerados adequados e aqueles percebidos como desviantes ou ameaçadores. Essa função regulatória dos uniformes dialoga diretamente com práticas de vigilância, facilitando a supervisão

constante sobre corpos que podem, mesmo que involuntariamente, romper com padrões pré-estabelecidos de comportamento, aparência ou gênero.

Além disso, o uso do uniforme escolar frequentemente reforça estereótipos de gênero por meio de escolhas estéticas diferenciadas para meninos e meninas, impondo normas específicas para cada grupo. Dessa forma, contribui para a manutenção de uma divisão binária de gênero, que pode aprofundar desigualdades e exclusões, especialmente para estudantes cuja identidade ou expressão de gênero não se encaixa nessas categorias rígidas. Esse cenário evidencia como o uniforme pode se tornar uma ferramenta de controle social que transcende a simples intenção de criar igualdade visual ou pertencimento.



Por fim, cabe refletir sobre as consequências pedagógicas e psicológicas decorrentes dessa vigilância e normatização visual dos corpos. Quando estudantes têm sua subjetividade e expressão pessoal limitadas pelo uso obrigatório do uniforme, é possível que vivenciem sentimentos de inadequação, ansiedade ou exclusão, impactando negativamente sua autoestima e desempenho acadêmico.

Portanto, torna-se relevante que a instituição escolar repense suas práticas, questionando-se sobre até que ponto tais dispositivos disciplinares contribuem efetivamente para a formação integral dos estudantes ou apenas reforçam dinâmicas de controle e submissão.

Figura 55 - O famoso trio. *Frame*. Colagem do Autor. 2025

4.5 COMPARTILHANDO – SEX EDUCATION

Por fim, a última etapa do conjunto de procedimentos propõe “a socialização das vivências proporcionadas pelo PROVOQUE” (Baliscei, 2019, p. 95). Sobre esse momento, Aguirre (2014, p. 251) complementa ao afirmar que o ato de compartilhar “[...] contém também, em si mesmo, um ato de aprendizagem, tanto para quem obtém uma resposta ao que mostra, quanto para quem observa o produzido por outras/os e extraí disso ensinamentos para suas próprias produções futuras”.

Compartilhar aprendizados é mais do que uma simples troca de ideias; é um convite à reflexão conjunta, permitindo que diferentes vivências dialoguem entre si, gerando novos significados. Ao promover essa interação, cria-se um espaço potente de validação das experiências individuais e coletivas, favorecendo a construção de conhecimentos compartilhados e enriquecedores.

Pensando nisso, como estratégia de partilha entre os indivíduos, as investigações visuais críticas e inventivas podem ser socializadas de diversas formas e, inclusive, repercutir outras ações, tais como produções artísticas, cursos e oficinas de análise de imagens, rodas de conversa, exposições das imagens investigadas, planos de aula, apresentações em eventos científicos, portfólios de documentação e registro, cartazes e painéis coletivos, relatos de experiências etc. (Baliscei, 2019, p. 95)

As questões finais do grupo focal incentivaram as/os participantes a refletirem sobre como as representações midiáticas podem simultaneamente reproduzir discursos excludentes e questioná-los, especialmente quando abordam temas como sexualidade, identidade de gênero e práticas de bullying no contexto escolar.

A intenção foi compreender como a série, ao retratar situações tanto de opressão quanto de resistência, pode servir como ponto de partida para processos reflexivos. Nesse sentido, tais

representações midiáticas auxiliam educadoras/es, estudantes e demais agentes escolares na identificação e enfrentamento das múltiplas formas de violência presentes no cotidiano escolar.

Como vocês percebem as representações de gênero e sexualidade em Sex Education? Elas refletem situações reais vivenciadas pelos alunos? Pelas alunas? (Propositor)

Eu vejo que a série consegue captar as angústias e dilemas que muitos alunos enfrentam, mas que... na escola, acabam sendo silenciados. Os personagens, mesmo vivendo em um contexto diferente do nosso, lidam com questões universais, como a descoberta da sexualidade, preconceitos familiares e sociais, e a busca por pertencimento. Eu acho essas situações são muito reais, especialmente quando penso em alunos que já me procuraram para falar sobre suas dúvidas e medos. (Participante 1)

As representações na série são bastante ricas, mas também idealizadas. É muito massa ver personagens LGBTQIAPN+ que são centrais na série, mas o jeito que os conflitos são resolvidos parece rápido demais. Na escola, vejo que os alunos vivenciam violências mais sutis, como microagressões, ou enfrentam um silêncio completo quando tentam trazer essas questões para o ambiente escolar. Apesar disso tudo, (risos) acho que a série pode ser um ponto de partida para discutirmos essas temáticas, mas passar a série na escola? De jeito nenhum. É mais pra gente, professores. (Participante 3)

As falas de P1 e P3 evidenciam tanto as potencialidades quanto as limitações da série. Por um lado, situações como a descoberta da sexualidade, os preconceitos familiares e sociais e a busca por pertencimento dialogam diretamente com questões reais enfrentadas por muitas/os estudantes. Por outro lado, as/os participantes destacam que a série apresenta certo grau de idealização, sobretudo em aspectos relacionados à rápida resolução de conflitos e à predominância de violências explícitas, como agressões verbais e físicas.

No cotidiano escolar, sujeitos LGBTQIAPN+ frequentemente enfrentam formas sutis de violência, como microagressões e a imposição de barreiras que dificultam discussões sobre gênero e

sexualidade-dinâmicas reforçadas pelo silêncio institucional. Junqueira (2009) observa que, embora as violências explícitas sejam recorrentes, são os preconceitos silenciosos que geram maior impacto, causando intimidação, insegurança, isolamento e estigmatização. Nesse contexto, Prado et al. (2009) destacam que tais dinâmicas constituem fatores determinantes para a evasão e o abandono escolar.

O fato de a série posicionar sujeitos LGBTQIAPN+ no centro de sua trama representa um avanço significativo em termos de visibilidade e inclusão-elementos que, segundo as/os participantes, ainda são pouco presentes no ambiente escolar. Apesar das limitações apontadas, P3 confirma o potencial da série como disparadora de reflexões, sendo uma imagem que provoca questionamentos e incentiva a problematização crítica. Essa perspectiva encontra respaldo em Freitas (2014), que aponta...

[...] uma rápida análise da realidade escolar demonstra a construção histórica e cultural de uma pedagogia e um currículo que silenciam as diferenças sexuais, de gênero e minorias e que conduzem práticas e culturas escolares do preconceito, da discriminação, da segregação (p. 17).

Essa dificuldade é destacada por Souza (2018), que afirma: "as políticas de formação docente para diversidade enfrentam resistências culturais e institucionais, mas são fundamentais para construir uma prática pedagógica que promova os direitos humanos e a inclusão" (p. 119). Considerando esse contexto, é importante questionar como professoras e professores percebem sua própria capacidade para tratar questões de gênero e sexualidade em sala de aula, tendo em vista tanto as limitações impostas por projetos políticos e normas cisheteronormativas quanto os desafios envolvidos na garantia de práticas inclusivas.

Durante os grupos focais, as/os participantes foram provocadas/os com a pergunta: "Você se sente preparada/o para abordar temas relacionados a gênero e sexualidade em sala de aula? Por quê?".

O objetivo foi compreender como percebem seu preparo pessoal e profissional e quais dificuldades identificam, especialmente relacionadas às barreiras institucionais e culturais que ainda condicionam a abordagem dessas temáticas no ambiente escolar.

Às vezes me sinto preparada. Não pedagogicamente (risos) mas acho que minha vivência de mulher, bissexual me ajuda a ter empatia. Eu entendo de diversidade, mas eu poderia saber como tratar esses temas de maneira "pedagógica". (a participante verbalizou o uso de aspas relacionada a palavra pedagógica). (Participante 1)

Eu sinto a mesma coisa... vou roubar tua resposta P1 (usamos P1 para proteger o nome da participante) (risos) mas eu penso a mesma coisa, ser viado me ajuda a entender viados (+) mas como tratar do assunto, de maneira pedagógica... desculpe Paulo Freire... ainda é confuso pra mim... na verdade, será que existe um trato pedagógico pra isso?... é importante aguçar nosso olhar, aprender a detectar... acho que é isso..., mas sempre tenho receio de abordar de modo direto e ser processado por um pai, cidadão de bem. (risos) (Participante 2)

Gente, eu tenho experiência de sala de aula, mas, eu não lembro de ter visto isso na graduação, nem nas pós que eu fiz. Parece que nem se falava sobre isso. Tipo, tenho vontade, mas nem sei por onde começar, eeeentão, talvez seja melhor nem falar, pra não falar errado né, e como diz P2 (usamos P2 para proteger o nome da participante) quero ser processada? Eu não... Na escola rolou o seguinte, o prof. de geografia escreveu todes no quadro pela manhã, meio-dia o pai já estava mandando foto do quadro questionando a direção, se existia todes na língua portuguesa e que iria ao Núcleo. (Participante 4)

P1 destacou, por exemplo, que sua vivência como mulher bissexual favorece uma percepção mais sensível às questões de diversidade, permitindo maior empatia com os estudantes. Contudo, constatou-se a ausência de uma formação consistente como uma dificuldade para tratar pedagogicamente o tema. Por outro lado, P2 revela que sua identidade como homem gay facilita a compreensão das demandas de estudantes LGBTQIAPN+, mas revelou insegurança ao mediar o debate em sala de aula, devido à falta de diretrizes claras na legislação. Já P4 relatou que, durante a graduação e a pós-graduação, nunca recebeu

orientações sobre como abordar questões de gênero e sexualidade, o que gera recebimento de proporção de discussão por medo de cometer erros.

Essas experiências refletem o que Ramos (2017) descreve ao afirmar que a escola frequentemente evita esses temas, tratando-os como marginais ou polêmicos. Essa omissão contribui para que práticas discriminatórias permaneçam presentes no cotidiano escolar, afetando tanto estudantes LGBTQIAPN+ quanto educadoras/es que tentam abordar essas questões em um ambiente marcado pela resistência institucional e pela falta de diálogo.

As falas de P1, P2 e P4 revelam um claro distanciamento entre as experiências pessoais, marcadas por uma compreensão empírica da diversidade, e a ausência de uma formação docente estruturada. Isso evidencia a necessidade urgente de políticas de formação continuada que incentivem debates críticos e transformadores no espaço escolar. Como apontam Bento et al. (2023), os cursos de licenciatura ainda falham em oferecer uma abordagem consistente e crítica sobre questões de gênero, representando um desafio recorrente na formação de professoras e professores.

É importante ressaltar que educadores/es que se identificaram como dissidentes ou pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ participaram mais ativos dos grupos focais. Essa proximidade com as temáticas parece intensificada por suas próprias vivências relacionadas à discriminação ou à invisibilidade, proporcionando maior sensibilidade para identificar processos de exclusão e refletir criticamente sobre eles. Carvalho e Casagrande (2008) reforçam essa ideia, destacando a importância de integrar experiências pessoais às metodologias críticas que fomentam debates inclusivos na escola. Essa conexão entre vivência e prática pedagógica demonstra o potencial transformador de educadoras/es engajadas/as nessas questões.

Finalmente, fatores como limitações de tempo, excesso de atribuições profissionais e pessoais, falta de incentivo

institucional e barreiras culturais e estruturais podem fortalecer a percepção de que esses debates são secundários ou sensíveis, contribuindo para uma baixa adesão. Essa constatação foi explorada pela pergunta feita pelo proposito: "Na opinião de vocês, quais motivos explicam a baixa adesão aos grupos focais e a limitada participação nos questionários? Além disso, o que levou vocês a optar por participar desta discussão?"

Eu respondo, eu sempre falo, não parei de falar nenhum momento. (risos) Mas eu optei por participar porque é um assunto que me chama a atenção... é óbvio que estamos esgotados, estamos exaustos, é muito trabalho, muito RCO, plataforma, governo está matando, talvez as pessoas acabem escolhendo o que realmente querem participar, aquilo que mais chama a atenção delas... Não acho que é uma discordância total do assunto, ou um pensamento de que isso não é relevante, mas pode ser isso, eu me proponho fazer aquilo que é relevante pra mim.
(Participante 6)

Vai lá, eu falo também... é isso, falou desse assunto, é importante pra mim, eu quero participar, é interessante pra mim, me move, me chama atenção... talvez outros professores não tenham isso, então é irrelevante, querendo ou não, isso não é obrigatório, não é cobrado... mas quem tem um olhar pra isso, se importa, quer.
(Participante 2)

Os relatos de P6 e P2 destacam que a adesão à pesquisa e a participação em grupos focais estão diretamente relacionadas à relevância subjetiva que o tema assume para cada professor/ou professor. Enquanto o depoimento de P6 evidencia um interesse pessoal e identificação com o tema, P2 ressalta que o engajamento depende de uma conexão emocional ou motivação específica.

Contudo, é importante considerar que as exigências institucionais, como políticas de formação continuada ou pressão curriculares, podem dificultar o envolvimento dos/os docentes, especialmente em contextos nos quais a escola não acolhe ou legitima essas pautas. Essas limitações evidenciam como o ambiente institucional impacta diretamente as possibilidades de discussão e aprofundamento em temas sensíveis, como gênero e sexualidade.

Nesse contexto, construímos a seguinte questão para reflexão: Quais caminhos podem ser traçados para a superação dessas violências em espaços escolares? E como professoras e professores podem se tornar mais atentas/as essas dinâmicas, de modo a transformar efetivamente suas práticas pedagógicas?

Nós temos que fazer o Formadores em Ação, né? Um caminho seria incluir nos formadores essas temáticas. Veja, tem temas de cada componente, aí tem observação de sala de aula, tem clima escolar, mas não tem nada específico sobre isso. (Participante 2)

Gente, vocês que são mais novinhos não vão lembrar (risos) mas antes, quando surgiu o PDE, os professores do PDE precisavam aplicar a pesquisa, tipo fazer um curso, e o restante dos professores da rede eram alunos. E esses cursos eram a partir do tema de pesquisa do professor PDE, e era muito variado, tinha de tudo. E tinham pesquisa sobre gênero e aula de Arte. (Participante 3)

GTR o nome, (risos) eu sou mais antigo então (risos) eu sou do tempo que íamos até Faxinal, fazer cursos de uma semana, eram muitos tipos de curso (++) isso no tempo do Requião. (Participante 5)

Se formos pensar bem, é aquilo que conversamos até mesmo na escola, o estado tem uma visão de educação, ele sabe o que quer, então (++) até mesmo os cursos que ele nos oferece (++) são assuntos do interesse dele, veja, observação de sala de aula, propor esse curso para os professores é um modo de tentar nos convencer que é normal os diretores e pedagogos assistirem nossa aula e nos avaliar. Então, ele vai disponibilizar cursos, que (P gesticulou aspas ao usar a palavra) "formem" professores que eles querem. Gente, é aquilo que x (usamos o termo x para preservar a identidade do/a pessoa mencionada e que não fazia parte dos participantes da pesquisa) currículo não é neutro, bem pelo contrário, no Paraná está muito claro, que tipo de cidadão o governo quer. (Participante 2)

Hoje está atrelado o avanço de professores concursados, nesses formadores, até a distribuição de aula agora, precisa fazer no mínimo dois formadores, se não (+) tua colocação cai lá pra baixo. Aí ficamos nós, duas horas de nossa semana,

num curso que não podemos expressar nossas ideias que o formador já interrompe. (Participante 3)

Vocês estão na equipe? (++) na equipe multidisciplinar? (++) Se pensar bem, esses assuntos poderiam fazer parte da equipe né, mas falamos de racismo e indígena. Não são mais assuntos da equipe diversidade e gênero, e um tempo foi. (Participante 1)

Os relatos das/os participantes evidenciaram o impacto significativo que as políticas de formação docente e o direcionamento institucional exercem sobre o engajamento com temas sensíveis, como gênero e sexualidade. Ainda que existam programas voltados para a formação continuada, como os Formadores em Ação, essas iniciativas reproduzem frequentemente interesses estatais que limitam a abrangência das discussões.

O programa Formadores em Ação tem como objetivo apoiar o desenvolvimento profissional dos/os docentes, promovendo práticas pedagógicas inovadoras alinhadas às orientações curriculares previstas pelo Estado (Paraná, 2022). O programa oferece 72 temas diferentes, abrangendo assuntos como planejamento pedagógico, avaliação da aprendizagem, uso de tecnologias digitais em sala de aula, metodologias ativas e métodos específicos para o ensino de cada componente curricular. Os encontros são realizados de maneira assíncrona, com duas horas semanais, totalizando 40 horas por jornada, sendo oferecidas três jornadas anuais. Contudo, participantes como P2 e P3 destacam que, apesar desta proposta inicial, o programa não contempla temas mais profundos relacionados ao gênero e à sexualidade, refletindo uma resistência institucional e a falta de incentivo para abordar questões com potencial transformador.

Essa ausência é particularmente significativa, uma vez que a participação no Grupo de Estudos Formadores em Ação tornou-se, a partir de 2024, designada obrigatória para classificação na distribuição de aulas, conforme descrito por P3 e detalhada nas

normativas estaduais, conforme Of. Circular n.º. 014/2023 – DEDUC/SEED. ²² O critério se repete para o ano letivo de 2025, conforme Of. Circular n.º 028/2024 – DEDUC/SEED²³ (Paraná, 2022; DEDUC/SEED, 2024).

Como apontam P2 e P3, a ausência de temas relacionados a gênero e sexualidade nos programas de formação continuada revela não apenas a falta de incentivo para abordar questões urgentes, mas também uma resistência institucional que desencoraja debates com potencial transformador. Essa postura dialoga diretamente com a análise de Junqueira (2013), ao afirmar que o recebimento das possíveis repercussões negativas frequentemente desestimula professoras/es a tratarem de assuntos sensíveis no contexto escolar. Carvalho (2008) complementa destacando que essa exclusão, ou mesmo as barreiras que limitam o acesso a determinados temas, perpetuam violências simbólicas, enquanto o silêncio institucional pode ser interpretado como conivência com discriminações.

Por outro lado, P3 e P5 mencionam iniciativas anteriores no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), destacando que pesquisas realizadas anteriormente abriram espaço para o debate sobre gênero e sexualidade de maneira contextualizada e relevante às/-aos educadores/es. Apesar de pontual, essa dinâmica possibilitou uma abordagem mais plural e contextualizada, permitindo que tais temas fossem tratados de maneira próxima à realidade vivida nas escolas e, consequentemente, favorecendo práticas educativas inclusivas.

Ao analisar o modelo anterior de formação proposto pelo Estado, percebe-se que aquele formato favorece uma maior aproximação entre a formação continuada e a realidade das escolas. A seleção de conteúdos e metodologias foi orientada por necessidades e interesses

²² <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@43e9a2c8-db37-437a-ba37-0755b724d271&emPg=true>

²³ <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@d9dc0c43-e5b8-452f-8230-cdd7a12a5672&emPg=true>

específicos de cada contexto educativo, contribuindo diretamente para suprir lacunas formativas. Paiva (2003) argumenta que a formação continuada deve preparar docentes para lidar com as demandas que emergem do cotidiano da sala de aula, atendendo às especificidades práticas do ambiente escolar.

Imberón (2010) reforça que a formação continuada tem o papel fundamental de integrar novos conhecimentos adquiridos na formação inicial, permitindo que lacunas da prática docente sejam gradualmente preenchidas. Para o autor, o diálogo entre docentes e a troca de experiências ao longo desse processo formativo são elementos essenciais, enriquecendo a prática educativa e fomentando aprendizagens coletivas. Nesse sentido, Rosemberg (2002) destaca que

A formação continuada do professor tem sido colocada com um fator importante que pode contribuir para a mudança do curso da história e promover a articulação escola-comunidade, resguardando a complexa tarefa social reservada à educação: transformar criticamente a realidade por meio da construção e da disseminação do conhecimento (Rosemberg, 2002, p. 35).

Como apontam P2 e P3, a ausência de temas relacionados a gênero e sexualidade nos programas de formação continuada reflete não apenas a falta de incentivo institucional para tratar questões urgentes, mas também revela uma resistência que desestimula debates com potencial transformador. Essa postura está alinhada à análise de Junqueira (2013), que afirma que muitas vezes escolas evitam abordar assuntos considerados sensíveis, gerando uma omissão institucional que perpetua formas de discriminação. Nesse sentido, Carvalho (2008) enfatiza que a exclusão ou limitação desses debates reforça violências simbólicas, enquanto o silêncio das instituições pode ser interpretado como uma forma de conivência com práticas discriminatórias.

Por isso, é fundamental que professoras e professores estejam preparados para abordar questões relacionadas a gênero, diversidade e sexualidade em suas práticas pedagógicas. Esses temas não devem

ser tratados como marginais ou opcionais, mas como elementos centrais para garantir uma educação inclusiva e comprometida com os direitos humanos. Contudo, vivemos em um contexto em que essas pautas têm sido sistematicamente deslegitimadas, tornando o ambiente escolar um espaço desafiador para abordagens críticas e transformadoras.

No cenário brasileiro recente, especialmente durante o período pós-2018, políticas governamentais intensificaram barreiras para o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Discursos oficiais disseminaram a narrativa de uma suposta "ideologia de gênero", alimentando a desinformação e incentivando a exclusão dessas temáticas dos espaços escolares. Paralelamente, foram realizados esforços explícitos para retirar materiais didáticos sobre diversidade sexual e identidade de gênero, contribuindo para a invisibilidade e marginalização dessas questões no debate público e institucional. Esse contexto político reforçou ainda mais a urgência de se desenvolverem iniciativas pedagógicas e políticas de formação continuada que efetivamente promovam a inclusão, os direitos humanos e a valorização da diversidade.

A CAMINHO DE NOVAS
POSSIBILIDADES:
CONSIDERAÇÕES, NÃO FINAIS

Conforme descrevi no início desta tese, minha busca e meu anseio por compreender as dinâmicas de violência que ocorreram e que ainda persistem nos espaços escolares têm sido constantes, atravessando minha trajetória e marcando profundamente minha existência. Entender o que sofri e por que sofri, bem como investigar as razões pelas quais essas violências permanecem presentes nesses ambientes, talvez seja o que me move enquanto pessoa, pai, sujeito e professor.

Por muitos anos, senti um profundo desconforto, uma sensação de inadequação que me fazia corar, sentir-me inapto e despreparado para abordar algo que eu mesmo não compreendia completamente. Como poderia opinar ou discutir algo que já parecia definido, algo que sempre foi e que aparentemente continuaria sendo? Essa aparente imutabilidade refletia-se claramente nos espaços escolares, onde, em conselhos de classe, estudantes continuavam sendo tratados com desprezo, chamados de "veadinho", "estranho" ou "afeminado", perpetuando estigmas e exclusões.

Elaborar esta tese exigiu de mim muito mais do que tempo e disciplina. Houve momentos em que a vontade faltou, o desespero surgiu, e o desejo de abandonar esses assuntos apareceu com força. Pensar em aceitar a impotência diante de um sistema já estabelecido parecia mais fácil. Afinal, eu sobrevivi, mesmo que com sequelas e terapia. Se eu consegui, talvez outros também sobrevivessem. Contudo, esse trabalho exigiu coragem, exigiu que eu enfrentasse algo do qual, por muito tempo, escolhi fugir. Foi um processo de confrontar não apenas os temas, mas também a mim mesmo, reconhecendo que revisitar essas questões era essencial para dar sentido ao que me move enquanto sujeito, professor e pesquisador.

Esses assuntos frequentemente tiraram meu sono e tornaram-se presença constante nas minhas aulas. Diversas vezes me encontrei provocando reflexões, discutindo, buscando inspiração e tentando levar esperança àqueles/as que ainda enfrentam violências nos espaços escolares. Seja na Educação Básica, onde tais discussões

começaram timidamente a ganhar espaço, seja no período em que fui professor temporário no Ensino Superior, sugerindo temas de TCC, orientando iniciações científicas e conduzindo aulas que abordavam essa realidade tão presente nas escolas. Foi nesse movimento que percebi a urgência não apenas de abordar, mas também de enfrentar essas questões, relacionando-as aos desafios pedagógicos e sociais.

Problematizar minha ação docente também exigiu revisitar episódios que eu preferiria esquecer. Foi necessário admitir que, por vezes, também desempenhei o papel de agressor, daquele que talvez por medo ou insegurança recorria à violência como forma de proteger minha própria vulnerabilidade. Por isso, o processo de reflexão foi doloroso, mas indispensável para reconhecer as complexidades que envolvem as dinâmicas de violência nos espaços escolares e, principalmente, compreender a necessidade de romper com essas práticas, tanto em mim quanto nos sistemas que as sustentam.

Além disso, compartilhar esses acontecimentos em aula com estudantes foi fundamental para aprofundar os debates e estimular compreensões mais amplas. Essa exposição promoveu reflexões sobre como, muitas vezes, reproduzimos violências inconscientemente ou como mecanismo defensivo diante das violências sofridas.

Escrever, repensar, pesquisar, questionar e até corar ao elaborar esta tese me fez revisitar inúmeras situações do início da minha jornada como professor na Educação Básica. Com apenas 19 anos, fui interrompido várias vezes por estudantes do Ensino Fundamental e Médio que perguntavam diretamente: "Professor, você é gay?" Recordo-me das inúmeras ocasiões em que menti sobre mim mesmo por medo, tentando evitar violências semelhantes às que vivenciei enquanto estudante. Essa resposta defensiva era mais que uma simples reação; era uma estratégia de sobrevivência diante de um ambiente escolar que constantemente perpetuava exclusões e julgamentos. Revisitar essas memórias tornou-se essencial para entender as marcas deixadas por tais experiências e sua conexão direta com a temática central desta pesquisa.

Ainda me cobro pelas ocasiões em que reproduzi práticas que reforçavam divisões de gênero na escola. Separar estudantes entre "meninos" e "meninas" para organizar filas ou atividades específicas é um exemplo de como, inadvertidamente, reforcei estruturas que sustentam exclusões e segregações. Reconhecer esses momentos é um exercício necessário para entender como práticas cotidianas perpetuam desigualdades e silenciamentos. Esse processo de autocritica foi crucial para repensar minhas ações e buscar alternativas mais inclusivas e equitativas.

Esse conjunto de memórias evidencia que a escola, assim como os conteúdos escolares, ainda está profundamente atravessada por questões de gênero e sexualidade, mesmo quando não explicitamente anunciadas, estando presentes no currículo oculto. Essa compreensão me levou a refletir: se eu, que sofri com tudo isso, ainda me senti despreparado ou reproduzi tais ações, talvez outros/as docentes também se sintam despreparados/as ou alheios/as a essas questões que atravessam diariamente os espaços escolares, as salas de aula e deixam marcas profundas nos/as estudantes.

Nesse percurso, relembrrei minha infância e desconfortos em diversos espaços, como nas casas da minha avó ou de parentes durante férias escolares. Uma lembrança particularmente marcante surgiu: brincava tranquilamente em frente à casa de uma tia com uma boneca de porcelana, quando meninos da rua riram e apontaram para mim, provocando-me a questionar onde estava o erro. Esse episódio, aparentemente isolado, refletia tantas outras experiências de exclusão e silenciamento que marcaram minha trajetória.

Hoje reconheço claramente esse episódio como uma forma de silenciamento ou exclusão, uma tentativa de invisibilizar algo que, se ignorado, não precisaria ser discutido ou enfrentado. Conforme destacam Louro (2017), Colling (2018) e Junqueira (2009), esse silenciamento constitui uma violência simbólica presente em ambientes escolares e sociais. Frases como "peça desculpas por chamar o colega de viado", "deem as mãos e façam as pazes", ou "aqui não

temos gays ou héteros, somos todos humanos" refletem uma negação do reconhecimento e apagamento de identidades dissidentes.

Esses exemplos ilustram como uma pesquisa pode transformar não apenas quem a realiza, mas também provocar mudanças significativas em seu entorno. Quando percebi que estudantes da Educação Básica se sentiram protegidos/as por meio das minhas ações ou quando trouxe para reuniões pedagógicas a urgência dessas questões, ficou claro o potencial dessas discussões para ressignificar práticas institucionais e pedagógicas.

Por outro lado, esta pesquisa também evidenciou o quanto esses temas ainda são vistos com indiferença por muitos/as docentes. Um exemplo concreto dessa resistência foi a demora e dificuldade na aprovação deste projeto pelo Núcleo Regional de Educação, que exigiu reuniões presenciais e ajustes para liberar a distribuição do formulário aos/às docentes. Essas ações demonstram como estruturas educacionais frequentemente refletem e reforçam exclusões e silenciamentos.

Esta pesquisa buscou analisar como a série *Sex Education* pode atuar como disparadora pedagógica para abordar gênero e sexualidade nas escolas. O estudo revelou que docentes com vivências pessoais relacionadas à diversidade sexual e de gênero demonstraram maior sensibilidade e engajamento, corroborando a importância das experiências pessoais na construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

O que professores de Arte aprendem com a/na série *Sex Education*?

As discussões realizadas nos grupos focais revelaram que a série *Sex Education* provoca reflexões sobre exclusão, poder e silenciamento no ambiente escolar. Os/as participantes destacaram que a série promove um olhar crítico sobre práticas

institucionalizadas de exclusão, relações de poder e silenciamento relacionados à diversidade sexual e de gênero.

Entretanto, também foi observado pelas/os participantes que, em alguns momentos, a série apresenta personagens de maneira estereotipada ou simplifica questões complexas. Exemplos mencionados incluem o retrato do personagem gay afeminado ou resoluções rápidas para conflitos delicados. Mesmo assim, esses mesmos aspectos foram considerados relevantes, pois atuaram como pontos de partida para questionamentos e reflexões mais profundas.

Esses debates ressaltam a importância de materiais midiáticos como disparadores pedagógicos. Embora apresentem limitações, também oferecem oportunidades valiosas para abordagens críticas sobre representações e práticas escolares cotidianas. Nesse sentido, a série evidencia questões relacionadas à exclusão, ao poder e ao silenciamento no ambiente escolar, destacando a relevância de abordagens pedagógicas que promovam reflexões sobre esses temas. Em diálogo com essas percepções, iniciativas que utilizam imagens e narrativas midiáticas podem fomentar discussões críticas e auxiliar docentes e estudantes no enfrentamento efetivo das dinâmicas de exclusão e violência ainda persistentes nas escolas.

Como essas reflexões podem impactar as práticas pedagógicas?

As discussões realizadas nos grupos focais demonstraram que as reflexões provocadas pela série podem, de fato, transformar-se em práticas pedagógicas concretas. Não se trata de pedagogizar a série, mas de utilizá-la como um ponto de partida para questionar o que é dado como natural e para desestabilizar normas que perpetuam exclusões e violências no ambiente escolar.

No entanto, o debate sobre gênero e sexualidade nas práticas educativas ainda enfrenta grandes desafios. A ausência de políticas

educacionais claras e a resistência institucional muitas vezes são barreiras significativas. Muitos/os docentes manifestaram interesse em aprofundar essas temáticas, mas relataram enfrentar resistências por parte de gestores/as, famílias e colegas, demonstrando uma necessidade urgente de suporte institucional mais consistente. Criar condições que permitam integrar esses temas ao currículo de forma planejada e contextualizada é fundamental para promover uma educação inclusiva e coerente com os direitos humanos.

Outro ponto relevante identificado pela pesquisa é que muitas das iniciativas mais consistentes para o enfrentamento das violências relacionadas às questões LGBTQIAPN+ partem de professoras e professores com experiências pessoais de exclusão e preconceito. Essas vivências são destacadas por participantes como impulsionadoras para ações pedagógicas mais sensíveis e engajadas. Tais experiências pessoais tornam-se motores essenciais, possibilitando uma atuação mais empática e comprometida com a construção de ambientes escolares seguros e acolhedores.

A pesquisa também revelou um claro distanciamento entre o currículo formal e a realidade cotidiana dos/os docentes. A falta de materiais pedagógicos que abordem o gênero e a sexualidade de forma transversal e integrada ao ensino de Arte representa uma lacuna evidente. Ainda assim, os estudantes frequentemente buscam orientação sobre esses temas, sinalizando uma demanda por diálogo, mesmo em contextos institucionais pouco acolhedores ou resistentes. Essas iniciativas individuais, ainda que limitadas, têm potencial significativo para transformar realidades escolares. Elas mostram como o compromisso pessoal e a empatia podem atuar como forças mobilizadoras e de renovação, inclusive em contextos institucionais restritivos. Além disso, a representatividade de professoras e professores que assumem abertamente posturas inclusivas pode inspirar mudanças mais amplas, desafiando as estruturas que sustentam silenciamentos e exclusões.

Quais limitações e lacunas permanecem existentes?

Embora as discussões realizadas tenham feito reflexões relevantes, é necessário considerar algumas limitações desta pesquisa. O número reduzido de participantes restringe a amplitude dos resultados e evidencia o desafio constante de engajar um maior número de educadoras/es em debates sobre gênero e sexualidade. Esse dado pode indicar tanto desinteresse quanto a resistência dos/as docentes em abordar temas que questionam normas e estruturas consolidadas na escola.

Outro ponto importante é a ausência de perspectivas de outros sujeitos diretamente envolvidos na dinâmica escolar, como estudantes, famílias e equipes gestoras. A inclusão dessas vozes poderia enriquecer significativamente as análises e aprofundar a compreensão das questões investigadas. Em especial, a participação de estudantes em futuras pesquisas permitiria acessar percepções mais abrangentes sobre como os jovens experimentam e interpretam cotidianamente questões relacionadas a gênero e sexual.

Por fim, pesquisas futuras que realizam uma análise comparativa das políticas educacionais podem ser adotadas por diferentes estados brasileiros ajudando a identificar fatores institucionais e culturais que facilitam ou dificultam a implementação de práticas exclusivas nas escolas. Investigar essas variações regionais contribuiria para mapear aspectos que favorecem ou limitam abordagens educativas efetivamente comprometidas com os direitos humanos e com a promoção da diversidade.

Quais caminhos futuros e quais implementações práticas da pesquisa?

Esta tese contribuiu para compreender as interseções entre pedagogias culturais, visualidades e práticas educativas, destacando

como essas dimensões fomentam reflexões críticas sobre as violências de gênero presentes nos espaços escolares.

As discussões realizadas evidenciaram que as pedagogias culturais e as visualidades podem atuar como dispositivos potentes para questionar discursos naturalizados e desestabilizar práticas violentas, oferecendo caminhos para uma educação mais inclusiva e transformadora. Nesse sentido, a pesquisa destacou a necessidade de programas formativos que integrem oficinas práticas, debates interativos e análise de casos reais, incorporando as temáticas de gênero e sexualidade de maneira transversal e integrada ao currículo escolar. Além disso, é fundamental que esses conteúdos não sejam restritos apenas à formação continuada, mas sejam incorporados desde a formação inicial dos/os docentes.

Um exemplo concreto dessa proposta é a iniciativa de estabelecer um diálogo entre gênero, sexualidade e produções artísticas, como a parceria local desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsas, que relaciona esses temas com práticas pedagógicas específicas. A consolidação de parcerias entre escolas, universidades e gestores públicos surge, assim, como uma estratégia essencial para reduzir lacunas estruturais. Essas redes colaborativas possibilitam não apenas disseminar conhecimento e compartilhar boas práticas, mas também construir ambientes educacionais efetivamente inclusivos e transformadores.

Finalmente, esta tese vai além da proposição de soluções específicas; ela convida a uma reflexão crítica sobre a importância de movimentos coletivos, intencionais e corajosos. Romper com ciclos de exclusão e silenciamento requer a criação de espaços nos quais gênero e sexualidade não sejam apenas concebidos, mas vivenciados como partes legítimas e essenciais do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rachel Luiza Pulcino; SANTOS, Raquel Alexandre Pinho. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 24-35, 2015.

ABREU, Carla Luzia de. Justiça social e educação: Problemas de gênero nas artes visuais. In: MIRANDA, Fernando; VICCI, Gonzalo; ARDANCHE, Melissa. (org.). **Educación Visualidad Investigaciones Pedagógicas en Contextos Hiper Visuales**. 1. ed. Montevideo: Universidad de la República, 2017, v. 1, p. 325-332.

ABREU, Carla Luzia de. Questões de gênero no ensino de arte: Aprendizagens e troca de experiências em um curso de formação continuada. In: **Anais do 26 Encontro Nacional da ANPAP**: Memórias e inventações. Campinas: ANPAP, PUC - Campinas, 2017. p.317-329. Disponível em:

http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro_____ABREU_Carla_Luzia_de_.pdf Acesso em: 06 jun. 2024.

JUNIOR, P. M. da S.; AGUIAR, J. F.; MAIA, M. V. C. M. Por Um Cotidiano Escolar Transgressivo: Quando Corpos Trans Interrogam As Práticas Curriculares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 472-497, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5300. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5300>. Acesso em: 28 nov. 2024.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-586, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PthD6cgdcDC7MMvJw5zxXDr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jan 2025.

ALTMANN, Helena. **Gênero e Sexualidade na Educação: Estudos e Pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ANDRADE, Paula Deporte de, COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos". **Educação em Revista**, v. 33, n. 0, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698157950>.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais** - uma cartografia das (re)invenções do conceito. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016. 210 f.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos do conceito de pedagogias culturais em pesquisas dos Estudos Culturais em Educação. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 17, n. 34, 2015.

ANDRADE, Paula Deporte de; DA SILVA, Mozart Linhares. Pedagogias culturais, homo economicus e neoliberalismo: uma proposta para pensar a educação contemporânea. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 26, n. 2, p. 44-64, 2017.

ANDRADE, T. Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional. **Dissertação** (Mestrado) - Unesp, Marília, 2004.

ANDRADE, V. Orientação sexual na escola: o que pensam alunas/adolescentes do ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado) - UCP, Petrópolis, 2008.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol.48/2004. P. 260-290. Maio - Jun/2004. Acesso em: 26 ago. 2024.

ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. 2020. Disponível em <https://antrabrasil.org/assassinatos/>

APP Sindicato. **Escolas devem respeitar nome social e uso dos banheiros conforme identidade de transexuais e travestis**. 2021. Fonte <https://appssindicato.org.br/escolas-devem-respeitar-nome-social-e-uso-dos-banheiros-conforme-identidade-de-transexuais-e-travestis/>

APPLE, Michael W. Curriculo e poder. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 14, n.º 2, p. 45-57, jul/dez/1989.

APPLE, Michel W. Educação e poder. Porto: Porto Editora, 2001.

ARÁN, Márcia; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. **Cadernos Pagu**, p. 129-147, 2007.

ARAUJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para

sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 263-286, 11 fev. 2022. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/riae.2022.65331>

ARCHER, L. et al. Applying the principles of culturally sustaining pedagogy to a model for justice-oriented school science pedagogy in England: the science capital teaching approach. **London Review of Education**, v. 20, n. 1, p. 45-62, 2023.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 787-807, 2007.

ASSUNÇÃO, M.; TEIXEIRA, A. Relações de gênero: em sintonia com os PCNs. **Amae Educando**, Belo Horizonte, v. 33, n. 295, p. 1-45, out. 2000.

BALISCEI, João Paulo. **Vilões, heróis e coadjuvantes**: um estudo sobre Masculinidades, Ensino de Arte e Pedagogias Disney. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Gênero e sexualidade nas práticas educativas**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, pág. 47-61, jan./jun. 2015.

BANDEIRA, Gustavo Andrada. **Uma História do Torcer no Presente: Elitização, Racismo e Heterossexismo no Currículo de Masculinidade dos Torcedores de Futebol**. Editora Appris, 2020.

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n.º 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social. 102-103>.

BARBOUR, R. (2009). **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed.

BARROS, Antônio Edson dos Santos. **O (des) preparo docente diante das temáticas de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco do Campus Agreste**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo da. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de Movimento Escola Sem Partido. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 427-451, 2020.

BARTHES, Roland. **Image, Music, Text.** New York: Hill and Wang, 1984.

BEGENY, Christopher T. et al. The power of the ingroup for promoting collective action: How distinctive treatment from fellow minority members motivates collective action. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 101, p. 104346, 2022.

BEHRI, Johan Gabriel Capucho von. Xavierii, Gabriel Gonçalves Costa. Gomesiii, Renata de Oliveira Miranda. São Paulo e a Maré Cinza: O Apagamento do Grafite Urbano como Recurso do Discurso Autoritário. **Revista Saridh** (Linguagem e Discurso) ISSN: 2674-6131 (v.4, n.2 - 2022) p.133 - 154

BENTO, Andressa Soares et al. Do silêncio à discussão sobre gênero em um espaço de formação continuada de docentes de Ciências e Matemática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 1, p. 190-212, 2023.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2008;

BENTO, Berenice Alves de Melo **A (re) invenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Dossiê gênero e sexualidade no espaço escolar** • Rev. Estud. Fem. 19 (2) • Ago 2011.
<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>

BERGER, John. **Ways of Seeing.** London: Penguin Books, 1972.

BOBBIO, Norberto, 1909 **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. – 7ª reimpressão.

BORGES, Rafaela Oliveira. Direito às diferenças em detrimento da “ideologia de gênero”: resistências cotidianas na educação. **ACENO-Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 9, n. 21, p. 173-186, 2022.

BORRILLO, Daniel. **História e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTOLAZZO, Sandro. Os usos do conceito de pedagogias culturais para além dos oceanos: uma análise do contexto Brasil e

Austrália. **Momento-Diálogos Em Educação**, v. 29, n. 2, p. 315-336, 2020.

BOURDIEU, P. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **The Logic of Practice**. Stanford: Stanford University Press, 1990.

BOZZANO, Hugo B.; FRENTA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. Arte em interação. **São Paulo: IBEP**, p. 170, 2013.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. Não é competência do professor ser sexólogo. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 18, p. 100-123, 2018.

BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, v. 20, p. 15-22, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

BRASIL. **Resolução n.º 12, de 12 de março de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Conselho Nacional de Combate À Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília, 12 mar. 2015.

Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx.

BRASIL. **Decreto n.º 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social por travestis e transexuais em órgãos públicos federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 11.733, de 30 de abril de 1997**. Altera dispositivos do Código Penal relativos a crimes contra a liberdade sexual. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 maio 1997.

BRASIL. **Lei n.º 11.734, de 1.º de maio de 1997.** Regulamenta o art. 7.º da Constituição Federal, relativo ao direito à redução dos riscos no trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 maio 1997.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 16.454, de 24 de novembro de 2010.** Institui o Plano Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 2010.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 20 de nov de 2024

BRAZÃO, Diogo. **BNCC como território de disputas: conflitos entre pluralidade e centralidade no currículo nacional.** Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os preconceitos: história e democracia. Brasília: ANPUH, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIV_O_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf. Acesso em: 10 de jan de 2025

BRONFENBRENNER, U. **A teoria bioecológica do desenvolvimento humano:** tornando seres humanos mais humanos. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

BUCKLEY, Charles; NERANTZI, Chrissi. Effective use of visual representation in research and teaching within higher education. **International Journal of Management and Applied Research**, v. 7, n. 3, p. 196-214, 2020.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.

BUTLER, J. Imitation and gender insubordination. In D. Fuss (Ed.), **Inside/out: Lesbian theories, gay theories**. Routledge, 1991.

BUTLER, Judith. **Bodies That Matter:** On the Discursive Limits of "Sex." New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam/Bodies that matter. Sapere Aude*, v. 6, n. 11, p. 12-16, 2015.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, Judith. Vulnerability in Resistance. **Duke UP**, 2016.

CADILHE, Alexandre José. "Tenho dificuldades em lidar com essa situação": narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, pág. 46-49, 2017.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio (orgs.) *Cotidiano Escolar. Emergência e Invenção*. Piracicaba: Jacinta Editores, 2007; p.131 – 150.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia: pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**. UFPel. n.44, jan-ab. 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>. Acesso 22 outubro de 2024. p. 22-44.

CANDAU, Joel. **Memoria e identidad**. Ediciones del sol, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Somos todos iguais?** escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Curriculo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDEIAS, Anabela Baptista. **O editor de imagens como recurso para desenvolver a literacia visual**. 2013. Tese de Doutorado.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.º 77, p. 207-227, 2001.

CAPPIALI, Teresa Maria. A paradigm shift for a more inclusive, equal, and just academia? Towards a transformative-emancipatory pedagogy. **Education Sciences**, v. 13, n. 9, p. 876, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13090876>. Acesso em: 07 out. 2024.

CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 185-193, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/whzMRVSVmcVCgfY9CkfMt4n/?format=df>. Acesso em: 07 set. 2022. [Links]

CASSIANO, Fernando Henrique et al. Os diálogos acerca das diversidades de gênero e de sexualidades no currículo das escolas públicas. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 1, p. 37-57, 2023.

CASSIAVILLANI, Thiene Pelosi; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, v. 39, p. e39794, 2023.,

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. 217p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/publico/MARIA_CRISTINA_CAVALERO.pdf. Acesso em: 07 set. 2022. [Links]

CAVALLI, Suzana Cristina. **O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, no contexto da formação continuada de professores**. [2009?]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>> Acesso em 24 jun. 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese de Doutorado. FE - UNICAMP, 2004.

CÉSAR, Maria Rita e Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma 'epistemologia'. **Educar em Revista**. Número 35. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

CHAGAS, Gabriel; SOARES, Cristiane; SILVA, Gláucia V. "Que degenerados, uma vergonha": a reação conservadora contra a linguagem não binária no discurso de posse da acadêmica Heloísa Teixeira. **Ex aequo**, n. 49, p. 87-102, 2024.

CHALOUB, Jorge. Uma obra entre o reacionarismo e o conservadorismo: o pensamento de Olavo de Carvalho. **dois pontos**, Curitiba, São Carlos, volume 19, número 2, p. 78-96, julho de 2022 DOI: 10.5380/dp.v19i2.87162

CHANG, Bo; XU, Renmei; WATT, Tiffany. **The Impact of Colors on Learning**. In: ADULT EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 2018, Victoria, BC. Proceedings [...]. Kansas: Kansas State University Libraries, New Prairie Press, 2018. Disponível em: <http://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/30>. Acesso em: 23 Dez 2024.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n.8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/>. Acesso em 07 set. 2022. [Links]

CHARRÉU, Leonardo. Por uma epistemologia do ensino pela Cultura Visual. **Matéria-prima**, v. 3, p. 139-145, 2015.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-254.

COLLING, Leandro. Artivismos das dissidências sexuais e de gênero. **Revista CULT**, n. 226, agosto de 2017.

CONNELL, Raewyn W. Growing up masculine: Rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. **Irish journal of sociology**, v. 14, n. 2, p. 11-28, 1995.

CONNELL, Raewyn W. Masculinities, change, and conflict in global society: Thinking about the future of men's studies. **The Journal of Men's Studies**, v. 11, n. 3, p. 249-266, 2003.

CONNELL, Raewyn. **The men and the boys**. Univ of California Press, 1997.

CONNELL, Robert W. Change among the gatekeepers: Men, masculinities, and gender equality in the global arena. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 30, n. 3, p. 1801-1825, 2005.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 01, p. 241-282, 2013.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE) . **Parecer n.º 03/2016** - CP/CEE. Diretrizes para o ensino médio integrado ao técnico. Curitiba, PR, 18 maio 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE) . **Parecer n.º 06/2022** - CEE/CP. Diretrizes para a educação inclusiva. Curitiba, PR, 10 mar. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE) . **Recomendação n.º 01/2021**. Recomendações para o retorno às aulas presenciais. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 31 ago. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE) . **Recomendação n.º 48/2021**. Orientações para a oferta de ensino remoto emergencial. Curitiba, PR, 15 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) . **Parecer n.º 01/2009**. Diretrizes para a educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 dez. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) . **Parecer n.º 02/2014** - CAOPEduc. Análise sobre o uso de tecnologias educacionais no ensino básico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mar. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) . **Parecer n.º 14/2017** - CNE/CP. Diretrizes para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 20 nov. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) . **Resolução n.º 1/2018**. Normas para a organização curricular da etapa do ensino médio. Brasília, DF, 22 fev. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) . **Resolução n.º 12/2015**. Define diretrizes curriculares para a educação integral no ensino básico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) . **Resolução n.º 16/2009**. Estabelece normas para educação em prisões. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2009.]

CORRÊA, Alex Sandro; DADICO, Luciana; CIRILLO, Sandra. Relações entre violência social e violência escolar: reflexões de estudantes universitários sobre o bullying. In: ZANOLLA, Silvia R.; ZUIN, Antonio A. S. (Orgs.). **Educação contra a violência: pesquisas e análises críticas**. Campinas-SP: Alínea, 2019, pp. 167-184. [[Links](#)]

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: Estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

COSTA, M. As complexas conexões entre gênero, profissionalismo e formação docente. **Movimento** – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 3, p. 11-28, maio 2001.

COSTA, R. Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Dissertação** (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. **O espetáculo e a aura**: Corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COURTINE, Jean-Jacques. A Normalização dos anormais. In: **Decifrar o corpo**: Pensar com Foucault. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2013.

CRAVO, Felipe Augusto Monteiro; VERDERAMIS, Pamella Bento. Caracterização dos estudos sobre preconceito sexual e de gênero no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 41, n. 114, pp. XX-XX, 2023.

CROCHIK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento: Revista de Educação**, ano 2, n.3, 2015, 29-56. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>. Acesso em: 07 set. 2022. [Links]

CRUZ, Beatriz Fragoso; LIMA, Maria Lúcia Campos; CARNEIRO, Larissa Raiza Costa. Faces da bifobia dentro (e fora) da comunidade LGBTQIAP+: reflexões a partir de narrativas de pessoas bissexuais. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, e22207, 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Sociedade**: políticas educacionais para a igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DADICO, Luciana. Violência Escolar de Gênero: uma abordagem teórico-crítica. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 69, p. 78-89, 2023.

DELGADO, R. The Latino/a illusion: A cultural and linguistic reading of Urban Language. In: GONÇALVES, A. R.; RIVERO, T. S. (Eds.). **Linguistics and sociology**: A critical approach to language and culture. 2020. p. 123-145.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade.** 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2015.

DIAS, Tiago. Nós, LGBT, já fomos crianças e isso incomoda", diz artista acusada de incitar pedofilia. **UOL**, 2017. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2017/09/12/nos-lgbt-ja-fomos-criancas-esse-assunto-incomoda-diz-artista-acusada-de-pedofilia.htm> Acesso em 05 jan. 2025.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; DADICO, Luciana; CASCO, Ricardo. Relatos de participação no bullying: tipos e consequências. **Cocar**, v.14, n. 28, p. 49-69, 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index> . Acesso em: 01 ago. 2022. [Links]

DINIS, Nilson. Sexualidade e gênero como tema na formação docente: considerações sobre a história recente do Brasil. **El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género**, v. 5, n. 9, p. 16-34, 2023.

DOMINGOS FILHO, Doacir. **A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte**. 2018. 158 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, 2018.

DOMINGUES, Quésia Alves de Souza Sanches; PESCE, Lucila. Memes antifeministas e conservadorismo em rede: uma análise das leituras e enquadramentos dos femininos desviantes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 8, n. 3, p. 01-23, 2024.

DU GAY, Paul; HALL, Stuart. **Questions of Cultural Identity**: SAGE Publications. 1996.

DUNCUM, Paul. Clarifying visual culture art education. **Art education**, v. 55, n. 3, p. 6-11, 2002.

DUNKERLY, Judith M.; POPLIN, Julia; TAYLOR, Valerie Sledd. **Facilitating LGBTQIA+ Allyship through multimodal writing in the elementary classroom**: Preparing teachers to challenge heteronormativity. Routledge, 2022.

DURANTE, Tommaso. Visual Culture and Globalization: The Visual Archive Project of the Global Imaginary. **Archive Global-e**, v. 8, n. 4, 2014. Disponível em: <https://globalejournal.org/global-e/june-2014/visual-culture-and-globalization-visual-archive-project-global-imaginary>. Acesso em: 03 out. 2024.

DUSSEL, Inês. Cuando las apariencias no engañan: uma historia comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. I (46), p. 65-86, jan./abr. 2005.

_____. Los uniformes como políticas del cuerpo: um acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. In: GÓMEZ, Zandra Pedraza. **Políticas y estéticas de cuerpo em América Latina** Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: Media, architecture and pedagogy**. New York: Routledge, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address**. New York: Teachers College, 1997.

EITEL, Alexandr, & SCHEITER, Katarina. (2015). Imagem ou texto primeiro? Explicando efeitos de sequência ao aprender com imagens e texto. **Educational Psychology Review**, 27 (1), 153-180. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9264-4>

ESPERANÇA, Angelo Cabral; SILVA, Iolete Ribeiro da; GOMES, Fábio Alves. As trajetórias escolares de sujeitos LGBTQIA+ amazônicas: possibilidades críticas para a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023.

EUZÉBIO, Felipe Aurélio et al. Kit-gay: uma oficina, papéis coloridos e muita "ideologia de gênero". **Revista Periódicus**, v. 2, n. 17, p. 117-140, 2022.

EVANS, John; RICH, Emma. Body policies and body pedagogies: every child matters in totally pedagogised schools? **Journal of Education Policy**. V.26 n.3, p. 361-379, 2011.

EWALD, F. (1993). **Foucault**, a norma e o direito. Lisboa: Vega Editora.

FARIA, M. A. DE; GOMES, M. C. A.; MODENA, C. M. "Mar de bullying": turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das Cores em Comunicação**. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 2006.

FAVA, C. Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática. **Dissertação** (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, 2004.

FERNANDES, Nathaly Cristina; NATIVIDADE, Carolina dos Santos Jesuino da. A naturalização da violência contra a mulher.

Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 76076-76086, 2020.

FERREIRA, Glauco Batista. Arte Queer' no Brasil? Relações raciais e não-binarismos de gênero e sexualidades em expressões artísticas em contextos sociais brasileiros. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 206-227, 2016. DOI: 10.5965/1414573102272016206. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8740>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FERRO, Rafael *et al.* Hospitalidade e hostilidade para com membros da comunidade LGBTQIAP+ em organizações. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 6, n. 21, p. 525-554, 2023.

FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Desafios para discussão sobre gênero e diversidade na escola. In: FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos, OLIVEIRA; Nara Rejane Cruz (Orgs.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. São Paulo: Alameda, 2017.

FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos, OLIVEIRA; Nara Rejane Cruz (Orgs.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. São Paulo: Alameda, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação-fruir e pensar a tv**. Autêntica, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. The Subject and Power. **Critical Inquiry**, v. 8, n. 4, p. 777-795, 1982.

FREITAS, M. Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira. **Dissertação** (Mestrado) - URB, Blumenau, 2004.

FREITAS, Gabriela de. Orientação Sexual Na Base Nacional Comum Curricular E No Referencial Curricular Do Estado Do Paraná. **TCC** - Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Curitiba PR, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Literacy: Reading the word and the world**. Routledge, 2005.

FREISLEBEN, JÉSSICA MARIA; DALLA VALLE, LUTIERE. Quando as crianças encontram o cinema: narrativas que ensinam modos de ser e estar. **VISUALIDADES**, v. 21, p. 1-26, 2023.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Autêntica Editora, 2020.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 67-82.

FURLIN, Neiva. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. **Sociedade e Estado**, v. 36, p. 133-156, 2021.

G1 SÃO PAULO. **Grafite do artista Kobra na Av. 23 de Maio é pichado com imagem de Doria**, G1, São Paulo, 25 jan. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/saopaulo/noticia/grafite-do-artista-kobra-na-av-23-de-maio-e-pichado-com-imagem-dedoria.ghtml>.

G1 SÃO PAULO. **Grupo protesta por grafites na Avenida 23 de Maio, em São Paulo**, G1, São Paulo, 22 jan. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/grupoprotesta-por-grafites-na-avenida-23-de-maio-em-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2022.

G1 SÃO PAULO. **Parede que teve grafite apagado na Av. 23 de Maio amanhece com manchas coloridas**, G1, São Paulo, 23 jan. 2017d. Disponível em: <https://g1.globo.com/saopaulo/noticia/parede-que-teve-grafite-apagado-na-av-23-de-maio-amanhece-com-manchascoloridas.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GALLARDO-NIETO, Elena María et al. Sexual orientation, gender identity and gender expression-based violence in Catalan universities: qualitative findings from university students and staff. **Archives of public health**, v. 79, p. 1-13, 2021.

GARZA, Alicia. **The purpose of power: How we come together when we fall apart**. One World, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GIL-GLAZER, Ya'ara. Picture Pedagogy: Visual Culture Concepts to Enhance the Curriculum, Paul Duncum (2020). **International Journal of Education Through art**, v. 17, n. 1, 2021.

GIORDANO, Rosí. Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im)pertinências? **Cocar**, v. 15, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3918>. Acesso em: 07 set. 2022. [Links]

GIROUX, Henry A. **Border Crossings**: Cultural Workers and the Politics of Education. Routledge, 1992.

GIROUX, Henry A. Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. **Communication and critical/cultural studies**, v. 1, n. 1, p. 59-79, 2004.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; Moreira, Antônio Flávio (Orgs.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 144-158, 1995.

GIROUX, Henry. Cultural Studies and the Politics of Public Pedagogy: Making the Political more Pedagogical. **Parallax**, v.10, n.2, p. 73-89, 1999.

GIROUX, Henry. Cultural Studies, Public Pedagogy, and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical/Cultural Studies**, v.1 n.1, p. 59-79, 2004

GIROUX, Henry. Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 3, 1994, p. 278-308.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. **Tradução: Mathias Lambert**, v. 4, 1988.,

GOMES, Ana Valeska Amaral e BRITTO, Tatiana Feitosa. **Plano Nacional de Educação**: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara/Edições Técnicas, 2015.

GOMES, Marcos Alexandre de Souza. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 111-125, jul./dez. 2001.

GOODSON, Ivor F. et al. **Narrative learning**. Routledge, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Developing narrative theory: Life histories and personal representation**. Routledge, 2012.

GRACIANO, Guilherme Araujo **A construção da identidade e sexualidade de personagens femininas na literatura de entretenimento**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020 183 p.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: organizações e trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.

GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e embelezamento na educação infantil. **PerCursos**, v. 14, n. 26, p. 125-143, 2013.

HALL, Stuart. A ideologia e a teoria da comunicação. **Matrizes**, v. 10, n. 3, p. 33-46, 2016.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 1997.

HALLINAN, Blake; STRIPHAS, Ted. Recommended for you: The Netflix Prize and the production of algorithmic culture. **New media & society**, v. 18, n. 1, p. 117-137, 2016.

HANSFORD, Amelia. What does the Conservative manifesto say on LGBTQ+ issues. **The pink News**, 2024. Disponível em: <https://www.thepinknews.com/2024/06/12/conservative-manifesto-lgbtq-issues/>. Acesso em: 23 out. 2024.

Heller, Eva. **A psicologia das cores** - Como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução: Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Garamond Ltda., 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual. **Educ. Real**, p. 09-34, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. **Educar**, v. 26, p. 39-51, 2000.

HESMONDHALGH, David; SAHA, Anamik. Race, ethnicity, and cultural production. **Popular Communication**, v. 11, n. 3, p. 179-195, 2013.

HICKEY, Maud. Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. **Journal of Research in Music Education**, v. 62, n. 4, p. 425-445, 2015.

HOANG, Mai. Supreme Court ruling opens door to limit LGBTQ+ civil rights. **Cascade PBS**, 2023. Disponível em: <https://www.cascadepbs.org/news/2023/08/supreme-court-ruling-opens-door-limit-lgbtq-civil-rights>. Acesso em: 23 out. 2024.

HOOKS, Bell. Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. **Journal of Leisure Research**, v. 28, n. 4, p. 316, 1996.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Tenho medo, esse era o objetivo deles:** esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. São Paulo, 2022, 77 p. Disponível em <https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education>. Acesso em 10 jan 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JABLONKA, Ivan. **Homens justos:** do patriarcado às novas masculinidades. Todavia, 2021.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS (COVID-19) NO BRASIL: PROJETOS DE FORMAÇÃO EM DISPUTA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 93-115, 2020. DOI: 10.12957/riiae.2020.51007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riiae/article/view/51007>. Acesso em: 21 out. 2024.

JENKINS, Henry *et al.* **Participatory culture in a networked era:** A conversation on youth, learning, commerce, and politics. John Wiley & Sons, 2015.

JENKINS, Henry. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. An occasional paper on digital media and learning. **John D. and Catherine T. MacArthur Foundation**, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre Identidade de Gênero:** conceitos e termos. Brasília, 2012.

JOTA, Fernanda Schiebar. O meu prazer é o meu maior desejo: uma análise da sexualidade feminina na contemporaneidade. **Dissertação.** Mestrado em Psicologia clínica e cultura/UNB. Brasília, out. 2007.

JUCÁ, Beatriz. Justiça veta censura homofóbica de Crivella na Bienal do Livro do Rio. **EL PAÍS.** Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/06/politica/1567794692_253126.html Acesso em: 10 jan. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas-Estudos gays:** gêneros e sexualidades, v. 3, n. 04, 2009b.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!". **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 123-139, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A educação frente à diferença/diversidade sexual. **Educ. Teoria Prática**, p. 162-181, 2013a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": um projeto reacionário de poder. **Letras Livres**, 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e o combate à homofobia como política de educação. **Simpósio Sexualidade e Educação Sexual: Educação Sexual na Riqueza da Diversidade Humana, II**, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogía do armario-La normatividad en acción. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.

KATZ, Jonathan D. JONES, Amelia. LETSON, Joshua Chambers. WOUBSHET, Daghawal. **About Face:** Stonewall, Revolt, and New Queer Art. 2024, Ed. The Monacelli Press, 272 p.

KELLNER, Doug. Cultural Marxism, British cultural studies, and the reconstruction of education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 55, n. 13, p. 1423-1435, 2023.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education**. Brill, 2019.

KINDLER, Anna M. Visual culture, visual brain, and (art) education. **Studies in Art Education**, v. 44, n. 3, p. 290-296, 2003.

KISHIMOTO, K. A interseccionalidade de raça e gênero no mundo da arte. **Journal of Aesthetics and Culture**, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2018.

LADSON-BILLINGS, G. Pedagogia culturalmente relevante 2.0: também conhecida como o que eles não ensinam sobre ensino urbano. In: TEASLEY, D. A. W. C. (Ed.). **A próxima geração de educação**. 2014. p. 85-110.

LEWIN, K. **Field Theory in Social Science**. New York: Harper & Row, 1951.

LIMA, Wellington Soares De. **Sexualidade e gênero em documentos educacionais do paraná**. E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II SCEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74806>>. Acesso em: 21/12/2024 22:44

LINS, B.A; MACHADO, B.F; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola .São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LIRA, A. O tema transversal “orientação sexual” nos PCN e atitude dos professores: convergentes ou divergentes? **Dissertação** (Mestrado) - UFRPe, Recife, 2009.

LOBATO, R. **Netflix Nations: The Geography of Digital Distribution**. Nova York: New York University Press, 2019

LOPES, Larissa. Caixa Econômica suspende exposição de arte que fazia críticas a Jair Bolsonaro. **CBN**, 24 de outubro de 2023, Disponível em <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/423331/caixa-economica-suspende-exposicao-de-arte-que-faz.htm> Acesso em 20/12/2024

LORD, Catherine; MEYER, Richard. **Art & Queer Culture**. 2. ed. Londres: Phaidon Press, 2019. 344 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Curriculo, gênero e sexualidade**: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** Uma perspectiva. Pósestruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado** - pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Autêntica, 2018.

LUCENA, Tiago Franklin Rodrigues. et al. "Algoritmos de recomendação: um estudo sobre como funciona e como é descrito o sistema de recomendações da Netflix". **Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, vol. 12, nº 2, janeiro de 2024. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.22475/rebeca.v12n2.898>.

MACHADO de Oliveira Junior, W. ., & Girardi, G. (2020). O CINEMA COMO DIFERENÇA NA LINGUAGEM DO ENSINO DE GEOGRAFIA: : uma cartografia provisória. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 10(19), 45-66.

<https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.872>

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em:
<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 22 outubro. 2024.

MALDONADO, Lucas Gabriel Saconato. A ascensão do movimento Escola sem Partido enquanto movimento regressista da educação e da eleição de Bolsonaro. **Mimese**, Bauru, v. 2, pág. 199-218, 2019. Disponível em:

https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v40_n2_2019/mimesis_v40_n2_2019_art_01.pdf

MALTA, RENATA BARRETO; FLEXOR, CARINA LUISA OCHI; COSTA, AIANNE AMADO NUNES. Uma nova velha história: sobre censura e literatura LGBT+. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 61, p. 1-13, 2020. DOI: 10.1590/2316-40186110. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/35285>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARCHI, M. Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras. **Dissertação** (Mestrado) - UFR, Roraima, 2000.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. (2008). **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MARTINS, Cícero Felix. Gênero e sexualidade na educação contemporânea. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 10, n. 33, p. 257-270, 2017.

MARTINS, Raimundo. **A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver**. Arte, educação e cultura. Santa Maria: Editora UFSM, p. 19-40, 2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias culturais**. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM, 2011.

MASON, Derritt. **Queer Anxieties of Young Adult Literature and Culture**. Univ. Press of Mississippi, 2020.

MAUÉS, J. O currículo sob a cunha da diferença. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 29., 2006, Caxambu/MG. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-17.

MCLAREN, Peter. **Revolutionary Multiculturalism**: Pedagogies of Dissent for the New Millennium. Westview Press, 1997.

MENDEL, Ana Paula Cler; MIRANDA, Jean Carlos. Formação de professores e educação sexual: o retrato de um curso de licenciatura em ciências naturais. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 38, p. 216-248, 2023.

MEYER, Dagmar Estermann. **Educação e sexualidade**: O olhar pedagógico sobre práticas culturais e sociais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. **Diferença e educação**: Outras palavras e outros mundos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MICARELLO, Aparecida Linhares da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação. Enviando por Amanda de Oliveira. In: **Artigo de Opinião**, ANPED, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/pnebncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>>. Acesso em: 18-10-2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instrução Conjunta n.º 02/2010. Orientações sobre o acompanhamento da frequência escolar no âmbito do Bolsa Família. Brasília, DF, 2010.

MIRANDA, Hilheno Oliveiral. PIRES, Ennia Débora Passos Braga. A Disputa Reacionária Pela Educação: Reflexões Para Além Educação Escolar. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)** - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716 - Ano 2021, vol. 2, n. 1º de janeiro. - abr. de 2021.

MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to visual culture**. Psychology press, 1999.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, p. 150-182, 2009.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-748, 2017.

MITCHELL, W. J. T. **Picture theory: Essays on verbal and visual representation**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1994.

MOHR, Igor et al. Educação Matemática colorida e fora do armário: rompendo com a tradição heteronormativa. **Prometeica-Revista de Filosofía y Ciencias**, n. 27, p. 602-612, 2023.

MOURA, Fernanda Pereira de. O movimento Escola sem Partido e a ocorrência conservadora contra a discussão de gênero na escola. In: PENNA, Fernando Araújo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação democrática** - antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. p. 89-110.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 75-104, 2007.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1203-1235, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Flávio Antônio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p.13-47.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Curriculum e Formação**: diversidade e educação das relações étnico-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010

NASCIMENTO, Fagner Deport Ferreira do; FISCHER, Martina Eva. O boicote virtual à campanha *The best man can be* da Gillette: um estudo sobre masculinidades e cultura participativa. **Revista GEMInIS**, v. 12, n. 1, p. 297-319, 2021.

NELSON, G. Os efeitos dos estereótipos no desempenho acadêmico: um exame da interseccionalidade de raça e gênero. **Journal of Educational Psychology**, v. 111, n. 3, p. 443-456, 2019.

NEVES, Marcelo. **A Constituição simbólica**. 3. ed. São Paulo, SP: editora WMF Martins Fontes, 2011.

NOGUEIRA, Renan; FRANK, Hélvio. Onde estão as pessoas trans? Narrativas sobre corporalidades dissidentes no espaço escolar. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, pág. 167-184, jul./set. 2020. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendif>. Acesso em: 18 dez. 2024

NOVAES, Marcos Oliveira de; PACHECO, Ana Cláudia Lemos. O "Brasil de Bolsonaro": racismo, machismo e LGBTQIA+ FOBIA. **Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira**, p. 269-279, 2022.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retroprocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Praxis educativa**, v. 15, 2020

ORNELAS, Gabriel Mattos. Se há LGBTfobia não há agroecologia: coletivos de juventudes LGBTQIAP+ e processos educativos sobre diversidade afetiva, sexual e de gênero. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 3, n. 2, p. 92-102, 2021.

PACHECO, Kevin. **Da homofobia ao amor romântico**: uma análise sobre a construção do relacionamento gay entre Adam e Eric em *Sex Education*. Curso De Publicidade E Propaganda, Departamento De Comunicação, Faculdade De Biblioteconomia E Comunicação. Porto Alegre: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2021.

PAIVA, Edil V. de. **A formação do professor crítico-reflexivo**. In PAIVA, E.V. de. (Org). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago.2004 Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/475/479> Acesso em: 05 jan. 2025

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação. **Directrizes Curriculares de Gênero e diversidade Sexual**, PR: SEED/PR,2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf. Acesso em: 10 nov.2024

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricul_ar_parana_cee.pdf. Acesso em: 27 out. 2024. 40

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação. **Currículo da rede estadual paranaense (CREP)**, 2019. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_ciencias_2021_anosfinais.pdf. Acesso em: 28 out. 2024

PARANÁ. **Manual de Identidade Visual dos Colégios Estaduais Paranaenses**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (Fundepar). 2024. 29p.

PARRÉ, S. Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico. **Dissertação** (Mestrado) - Unesp, Bauru, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PENNA, Fernando Araújo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocesso. In: PENNA, Fernando Araújo; QUEIROZ, Filipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação democrática** - antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. p. 111-130.

PENNA, Fernando Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura da especificidade educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Escola "sem" Partido** - esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro:LPP/UERJ, 2017. p. 35-48

PENNER, Tomaz Affonso; LOPES JUNIOR, Claudinei. Identidades LGBTQIAP+ em Coisa Mais Linda sob a perspectiva dos Estudos Culturais. **Esferas**, n. 27, p. 1-24, 2023.

PEREIRA, Cleyton Feitosa. **Políticas públicas LGBT e construção democrática no Brasil**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

PILCHER, Alex. **A Queer Little History of Art** Londres: Tate Publishing, 2017. 240 p.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos caminhos e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez, 2002

PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira. A "crise da educação" em tempos de neoconservadorismo: a contribuição da história da educação para compreender o presente. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2019. Fortaleza. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1525/1276>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PINTO, G. C. S. **Direitos Humanos, Sexualidade e Gênero nos livros didáticos do Novo Ensino Médio PNLD/2021**. - 2024, 158f - Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Jaboticabal, 2024.

POMPEU, Samira Loreto Edilberto; SOUZA, Eloisio Moulin de. A discriminação homofóbica por meio do humor: naturalização e manutenção da heteronormatividade no contexto organizacional. **Revista Organizações e Sociedade**. v. 26, n. 91, out./dez. 2019, p. 645-664.

POON, Stephen TF. Symbolic Perception Transformation and Interpretation: The Role and Its Impact on Social Narratives and Social Behaviours. **IAFOR Journal of the Social Sciences**, v. 3, n. 1, p. 59-72, 2017.

POPPER, K., ECCLES J. E. **O cérebro e o pensamento**. Campinas: Papirus, 1992.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo Tolentino Lima. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Revista Bagoas: Estudos gays, gêneros e sexualidades**, Natal, vol. 3, n. 4, jan./jun. 2009, pp. 209-232.

PRADO, Marco Aurélio Máximo.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In VENTURI, Gustavo.; BOKANY VILMA. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo, SP: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 51-71).

QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire. Relacionamento homoafetivo em prisões femininas: desafios e estratégias de inclusão no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 1065-1073, 2023.

QUEIROZ, Jandira. **Rumo ao final do arco-íris: o que mudou no discurso sobre personagens homossexuais na grande mídia de entretenimento na última década e por quê?** 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/1292>. Acesso em: 19 dez. 2024.

QUINTERO, Bruna; TOURINHO, Andréa. Lugares de sociabilidade LGBTQIAP+ na cidade de São Paulo entre as décadas de 1930 e 2010. **Revista CPC**, v. 18, n. 35, p. 39-68, 2023.]

RAGO, M.; PELEGRINI, M. (Org.). Neoliberalismo, Feminismo e Contracondutas. Perspectivas Foucaultianas. São Paulo: **Intermeios**, 2019.

RAMALHO, Felipe de Castro. **A representação do diverso no cinema de animação**. 2020. Tese de doutorado. 450 p.

RECH, Morgana; BIRMAN, Joel. Entre Silêncios e Formas: Censura e Pós-Censura na Arte Brasileira Contemporânea. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 349-369, abr. 2023. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812023000100349&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jan. 2025. Epub 03-maio-2024. <https://doi.org/10.12957/epp.2023.75317>.

REED, Christopher. **Art and Homosexuality**: A History of Ideas. 2011, Ed. Oxford University Press. 285 p.

REGUILLO, R. **Culturas juveniles**: formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo Editores, 2013.

REID, Julian. Foucault and the imagination: the roles of images in regimes of power and subjectivity. **Subjectivity**, v. 11, p. 183-202, 2018.

REIS, Aparecido Francisco dos; CARVALHO, Gabriel Zamian de. Homofobia e sexualidade: a agressividade do 'palavrão' como forma de manifestação do bullying no ambiente escolar. **Interfaces na Educação**, v. 5, n. 13, 2014, p. 194-207

RIBEIRO, J. F. Sexualidade na escola: um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Dissertação** (Mestrado) - UFJF, Juiz de Fora, 2009.

RIBEIRO, Samuel de Sá; GOMES, Maria Carmen Aires. Práticas sociodiscursivas de resistência motivadas pela iterabilidade de

violências: análise discursivo-crítica dos relatos de homens trans estudantes. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 59, p. 1784-1808, 2020.

RIDDLE, Johanna. **Engaging the eye generation: Visual literacy strategies for the K-5 classroom**. Routledge, 2023.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72496, 2021.

ROSA, Mariana Carneiro. Crimes contra a liberdade sexual: análise crítica dos reflexos à mulher vítima. **Âmbito Jurídico**, 1 maio 2020. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/crimes-contra-a-liberdade-sexual-analise-critica-dos-reflexos-a-vitima-mulher/>

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instante**. Niterói: intertexto; Rio de Janeiro: ed. Wak, 2002.

ROSOSTOLATO, Breno. O homem cansado: uma breve leitura das masculinidades hegemônicas e a decadência patriarcal. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2018.

ROUND 6. **Adoro Cinema**, 27 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-29898/> Acesso em: 12 de janeiro de 2025

RUSSO, Vito. The celluloid closet. New York: **Harpe & How, Publishers**, 1987.

RUSSO, Mariana Monteiro. Liberdade Sexual e Sexualidade Feminina: Discurso x Prática. Rio de Janeiro, 2019. **Monografia** (Graduação em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Escola de Comunicação - ECO

SALIH, Sarah. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTAELLA, Lucia; HISGAIL, Fani. **Semiótica Psicanalítica: clínica da cultura**. Editora Iluminuras Ltda, 2016.

SANTANA, Arlenis et al. Cultural Socialization and Civic Engagement Among Racially Diverse Students of Color: Examining Ethnic-Racial Identity Components as Mediators and Neighborhood Racial Composition as a Moderator. **Race and Social Problems**, v. 16, n. 3, p. 322-332, 2024.

SANTANA, C. A. et al. Culturally responsive pedagogy and critical consciousness in education. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 4, p. 3207-3225, 2023.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Nome Social de Travestis e Transexuais na Escola Básica: Política Pública Afirmativa ou Capricho?** Curitiba. 2009. Disponível em http://www.google.com.br/url?q=http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2414_1702.pdf&sa=U&ei=4ZaKUb2KMoLn0gGa0ICQBg&ved=0CBoQFjAA&sig2=0pz22b3kFP43ixq6bKH2cw&usg=AFQjCNGwwXBY4VPAyTSMElwiwJjRHMLKfWg Acesso em: 10 maio 2024

SCHWARTZ, Judith. Visual literacy: academic libraries address 21st century challenges. **Reference Services Review**, v. 46, n. 4, p. 479-499, 2018.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEED). **Orientação Conjunta** n.º 02/2017 - Sued/Seed. Recomendações para o planejamento pedagógico na educação básica. Curitiba, PR, 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEED). Orientação Pedagógica n.º 001/2010 - Dedi/Seed. Diretrizes para a implementação do ensino fundamental de 9 anos. Curitiba, PR, 2010.

SEDGWICK, E. K. **Epistemology of the closet.** University of California Press, 1990.

SEVERN, Carly. Legal Experts break down Supreme Court's LGBTQ+ discrimination Ruling. **KQED**, 2023. Disponível em: <https://www.kqed.org/news/11955680/explaining-303-creative-decision>. Acesso em 23 out. 2024.

SILVA, Andrey Ferreira da et al. Elementos constitutivos da masculinidade ensinados/apreendidos na infância e adolescência de homens que estão sendo processados criminalmente por violência contra a mulher/parceira. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 2123-2131, 2022.

SILVA, Auricélia de Aguiar. **As representações da violência de gênero e sexualidade em uma escola pública na cidade de Imperatriz, Maranhão.** 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Imperatriz, 2023.

SILVA, C. A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da 'cultura do respeito' aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo. **Tese** (Doutorado) - Feusp, São Paulo, 2010.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **Revista História, histórias**, Brasília, v. 8, n. 16, p. 143-169, 2020. Disponível em: Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928> .

SILVA, Elones Lima da. **Pedagogias da Noite**: Experiências de aprendizagem em lugares noturnos de Porto Alegre - RS. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Jerônimo Vieira de Lima; NETO, Arthur Marques de Almeida. CORPOS DISSIDENTES NA ESCOLA: HEGEMONIA SEXUAL E DE GÊNERO E ENSINO DAS ARTES CÊNICAS. In: **Anais do Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - ConFAEB**. Anais...Juiz de Fora (MG) UFJF, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/confaeb2022/513213-CORPOS-DISSIDENTES-NA-ESCOLA--HEGEMONIA-SEXUAL-E-DE-GENERO-E-ENSINO-DAS-ARTES-CENICAS>. Acesso em: 19/12/2024

SILVA, Mateus Rosalvo de Oliveira. Corpos indecentes na escola e suas revoluções, **Revista Fragmentos do Núcleo de Estudos dos Conflitos e Intolerâncias** (DIVERSITAS FFLCH-USP), 2018.

SILVA, Monica Ribeiro; Barbosa, Renata Peres; Körbes, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. Disponível em: Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473> . Acesso em: 27 mar. 2024. [Links]

SILVA, Tomás Tadeu. **Identidade e diferença**. 2 ed. Vozes, Petrópolis, 2003.

SILVA, Vinícius de Oliveira; MARTELLI, Andréa Cristina; SANDRI, Simone. As temáticas de gênero e sexualidade na bnc-formação. **Diversidade e Educação**, v. 11, n. 1, p. 911-938, 2023.

SIQUEIRA, Monalisa Dias de; KLIDZIO, Danieli. Bissexualidade e pansexualidade: identidades monodissidentes no contexto interiorano do Rio Grande do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, v. 3, n. 9, p. 186-217, 2020.

SOARES, Andressa et al. Diversidade em pauta em uma intervenção didática na formação de professores de Ciências e Matemática. **REnCiMa. Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 14, n. 1, p. 1-23, 2023.

SOARES, Rosângela de FR; MEYER, Dagmar E. Estermann. O que se pode aprender com a "MTV de papel" sobre juventude e sexualidade

contemporâneas? **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 136-148, 2003.

SORREQUIA, Uma Reis; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Gênero e sexualidade sob uma perspectiva territorial da escola. **Composição: Revista De Ciências Sociais Da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul**, V. 21, P. 120-139, 2017.

SOUZA, Agostinho Potenciano. Leitura de imagens: a subjetividade em questão. **Signótica**, v. 24, n. 2, p. 405-432, 2012.

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTIQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito** | e-ISSN: 2525-9849 | Salvador | v. 4 | n. 1 | p. 1 - 21 | Jan/jun. 2018.

SOUZA, Maciana de Freitas e. A extinção da SECADI e o campo da educação na conjuntura atual. Disponível em:<<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>>. Acesso em 24 de maio de 2024.

SOUZA, Lizandra. **Porque as mulheres produzem o machismo**. 2015. Disponível em:
http://diariosdeumafernista.blogspot.com/2015/11/por-que-as-mulheres-reproduzem-machismo_29.html. Acesso em: 09 out. 2024.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva et al. social representations and ideology: Theories of common sense about COVID-19 among middle-class brazilians and their ideological implications. **Journal of Social and Political Psychology**, v. 9, n. 1, p. 105-122, 2021.

SOUZA, Fabiana Lopes de. Imagens e questões de gênero no currículo: um estudo com professoras de Artes Visuais. 2022. 210f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022

SPOSITO, Marília. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolencia.pdf> [at download/file]. Cesso em: 07 set. 2022. [[Links](#)]

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. - 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SUESS, Aimar. *Análisis del panorama discursivo alrededor de la despatologización trans: procesos de transformación de los marcos*

interpretativos en diferentes campos sociales. Barcelona/Madrid. **EGALES**, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRADA, L.; COSTA RIBEIRO, P. R.; RIZZA, J. L. Estratégias De Resistência Possibilitando O Debate De Gênero E Sexualidade Na Escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 46-63, 2020. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.111.46-63>

TORRES, Marco Antônio; SARAIVA, Izabella Marina Martinho; GONZAGA, Rubens Modesto. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250049, 2020.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e injerencias de la Cultura Visual. **Educación de la Cultura Visual**, v. 1, p. 21-37, 2011.

TREND, David. **Cultural Pedagogy**: Art, Education, Politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

URRA, Flávio. **Trabalho com homens e masculinidades**: teorias e pressupostos metateóricos. Autores de Agressão: Subsídios Para uma Abordagem Interdisciplinar, 2021.

URZÉDA-FREITAS, Marco Túlio de. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas**: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

VALLE, Lutiere Dalla. A potência edu(vo)cativa da arte contemporânea: desafios e possibilidades. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais?** UFSM/RS, v. 12, p. 082, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em revista**, p. 249-264, 2007.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Acesso em: 10 de jan de 2025

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Acesso em: 10 de jan de 2025

VIANNA, C.; CARVALHO, M.; SCHILLING, F.; MOREIRA, M. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011. Acesso em: 10 de jan de 2025

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rW3yDdWmBRDBH89DvFTRbxG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jan de 2025

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 64-80, 2017.

VIEIRA Filho, Maurício João, & Procópio, Mariana Ramalho. (2023). Memórias LGBTQIA+ no Brasil contemporâneo: Disputas por silenciar e resistir. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, 9(3). Recuperado de <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/5407>

VIEIRA, Davi Aragão; VITELLI, Celso. O filme Don Juan DeMarco e a construção do 'homem sedutor'. **Revista Digital do LAV**. v. 14, n. 3 (2021), p. 5-26, 2021.

VILHENA, Julia de. ZAMORA, Maria Helena. Além do ato: os transbordamentos do estupro. **Revista do Rio de Janeiro**, n.12. janeiro - Abril, 2004. Acesso em: 04 set. 2018.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Visual culture: An introduction**. Manchester University Press, 1997.

WARNER, Michael et al. (Ed.). **Fear of a queer planet: Queer politics and social theory**. U of Minnesota Press, 1993.

WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine (Org). WATKINS, Megan. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p.1-16

WITCOMB, Andrea. Cultural Pedagogies in the museum: walking, listening and feeling. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p.158-170.

WRIGHT, J. J.; FALEK, Joshua; GREENBERG, Ellis. Queer joy-centered sexuality education: offering a novel framework for gender-based violence prevention. **Journal of LGBT Youth**, p. 1-23, 2024.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e Direitos Humanos na Base Nacional Comum Curricular. In: SILVA, Fabiany de Cassia T.; FILHA, Constantina Xavier (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

XAVIER, Mariana Nô; DIAS, Viviane Borges. Gênero e sexualidade no ensino de Ciências e Biologia: uma análise da BNCC. **Com a Palavra, o Professor**, v. 8, n. 21, p. 107-130, 2023.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; SOUZA, Fabiana Lopes de. Contravisualidades na arte contemporânea: dadosfera em tempos de pandemia. **Revista da FUNDARTE**, v. 52, n. 52, 2022.

ZUBOFF, Shoshana, **1951 A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder / Shoshana Zuboff; tradução George Schlesinger. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.