

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E RESISTÊNCIAS: A SÉRIE *SEX EDUCATION* NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA ESCOLA

Felipe Rodrigo Caldas¹
Cayo Honorato²

Resumo: Este artigo explora as potencialidades pedagógicas da série *Educação Sexual* na sensibilização de professores/as para questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, com ênfase no enfrentamento às violências sofridas por estudantes LGBTQIAPN+. A pesquisa, realizada com professores/as de Arte do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava (PR), utilizou grupos focais e o método PROVOQUE de Balisceci (2018), uma abordagem de investigação visual crítica, para analisar percepções sobre representações midiáticas e suas articulações com práticas educativas. Fundamentada nas pedagogias culturais de Giroux (2012) e na teoria da violência ética de Butler (2015), a análise da discussão revelou resistências culturais e institucionais, bem como o potencial transformador das narrativas audiovisuais na formação docente. Os resultados indicam que uma série estimula reflexões críticas sobre estereótipos de gênero e violência, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas, embora sua aplicação exija preparo docente e suporte institucional. O estudo destaca a necessidade de políticas educacionais que integrem essas questões ao currículo, mudando um ambiente escolar mais respeitoso e equitativo.

Palavras-chave: Violência escolar; Gênero e sexualidade; pedagogias culturais; Formação docente; *Sex Education*.

Abstract: This article explores the pedagogical potential of the Sexual Education series in raising awareness among teachers about issues of gender and sexuality in the school environment, with an emphasis on confronting violence suffered by LGBTQIAPN+ students. The research, carried out with Art teachers from the Regional Education Center of Guarapuava (PR), used focus groups and Balisceci's PROVOQUE method (2018), a critical visual investigation approach, to analyze perceptions about media representations and their articulations with educational practices. Based on Giroux's cultural pedagogies (2012) and Butler's theory of ethical violence (2015), the analysis of the discussion revealed cultural and institutional resistance, as well as the transformative potential of audiovisual narratives in teacher training. The results indicate that a series stimulates critical reflections on gender stereotypes and violence, contributing to more inclusive pedagogical practices,

¹ Doutorando em Arte (UnB) Mestrado Profissional em Arte (UDESC). Guarapuava, Paraná, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/976126222837957> <https://orcid.org/0000-0003-4103-7996> frcaldas@live.com

² Professor Adjunto IV no Departamento de Artes Visuais (VIS) do Instituto de Artes (IdA) da Universidade de Brasília (UnB), na área de História e Teoria da Educação em Artes Visuais; docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UnB, do qual é atualmente coordenador. <http://lattes.cnpq.br/8539725380344782> <https://orcid.org/0000-0002-5220-0691>

although its application requires teaching preparation and institutional support. The study highlights the need for educational policies that integrate these issues into the curriculum, changing a more respectful and equitable school environment.

Keywords: School violence; Gender and sexuality; cultural pedagogies; Teacher training; Sex Education.

Resumen: Este artículo explora el potencial pedagógico de la serie Educación Sexual para sensibilizar a los docentes sobre cuestiones de género y sexualidad en el ámbito escolar, con énfasis en el enfrentamiento a la violencia que sufren los estudiantes LGBTQIAPN+. La investigación, realizada con profesores de Arte del Centro Regional de Educación de Guarapuava (PR), utilizó grupos focales y el método PROVOQUE de Baliscei (2018), un enfoque de investigación visual crítica, para analizar las percepciones sobre las representaciones de los medios y sus articulaciones con las prácticas educativas. A partir de las pedagogías culturales de Giroux (2012) y la teoría de la violencia ética de Butler (2015), el análisis de la discusión reveló resistencias culturales e institucionales, así como el potencial transformador de las narrativas audiovisuales en la formación docente. Los resultados indican que una serie estimula reflexiones críticas sobre los estereotipos de género y la violencia, contribuyendo a prácticas pedagógicas más inclusivas, aunque su aplicación requiere preparación docente y apoyo institucional. El estudio destaca la necesidad de políticas educativas que integren estos temas en el currículo, cambiando un ambiente escolar más respetuoso y equitativo.

Palabras clave: Violencia escolar; Género y sexualidad; pedagogías culturales; Formación de docentes; Educación sexual.

Introdução

O ambiente escolar, historicamente considerado um espaço de formação e socialização, reflete as dinâmicas sociais mais amplas, incluindo suas tensões, desigualdades e violências. Entre essas, as violências de gênero se destacam como um fenômeno persistente, que afeta especialmente alunos e alunas LGBTQIAPN+. Essas violências se manifestam de forma física, verbal, simbólica e estrutural, influenciando negativamente o desempenho escolar, a saúde mental e o senso de pertencimento desses sujeitos. No Brasil, apesar dos avanços nas pesquisas sobre violência escolar, a discussão sobre gênero e sexualidade ainda enfrenta resistências significativas, tanto na prática pedagógica quanto na formação docente (Cassiano et al., 2023; Dadico, 2023). Nesse contexto, torna-se urgente investigar como a escola pode atuar como um espaço de enfrentamento e superação dessas práticas discriminatórias.

Paralelamente, as narrativas midiáticas, como filmes, séries e outros artefatos culturais, têm desempenhado um papel central na formação de subjetividades e identidades. Esses produtos não apenas refletem as normas sociais e culturais, mas também as produzem, ao transmitir valores, comportamentos e formas de pensar. A série *Sex Education*, por exemplo, tem se destacado por abordar temas como diversidade sexual, bullying, relacionamentos familiares e outras questões contemporâneas que ecoam no cotidiano escolar. Criada por Laurie Nunn e lançada em 2019 pela Netflix, a série se passa em uma escola fictícia e, de forma crítica e acessível, explora as complexidades das relações humanas e das normas de gênero, apresentando personagens e histórias que desafiam padrões e promovem reflexões.

No entanto, a integração de artefatos culturais no ambiente escolar não ocorre sem desafios. A resistência cultural e institucional às temáticas de gênero e sexualidade, frequentemente associadas à chamada "ideologia de gênero", cria barreiras para que esses temas sejam abordados de forma sistemática e estruturada. Nesse sentido, as pedagogias culturais, entendidas como práticas educativas

mediadas por artefatos culturais que transcendem os espaços formais de ensino, oferecem um potencial transformador para ampliar os horizontes do ensino e promover debates críticos sobre as normas sociais vigentes (Giroux, 2012). Essas pedagogias possibilitam que professores/as e alunos/as dialoguem com as representações culturais, questionando estereótipos e construindo novas formas de compreender o mundo e a si mesmos.

Este artigo tem como objetivo investigar as potencialidades pedagógicas da série *Sex Education* para sensibilizar professores/as sobre as violências de gênero e sexualidade presentes nos espaços escolares. A pesquisa concentra-se nos professores de Arte da rede estadual do Paraná na cidade de Guarapuava. A partir de grupos focais e análises qualitativas, buscamos compreender como as representações da série podem instigar reflexões e transformações nas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

A escolha de *Sex Education* como objeto de análise deve-se ao seu alcance cultural entre jovens e à sua abordagem abrangente e inclusiva de temas complexos. Com base em uma metodologia que integra o método PROVOQUE (Baliscei, 2018) o estudo explora como as representações de violência e resistência na série podem dialogar com a realidade escolar e oferecer subsídios para práticas educativas que enfrentem desigualdades e promovam o reconhecimento da diversidade.

Dessa forma, o artigo busca contribuir para o campo das pedagogias culturais e para a formação docente, ampliando as discussões sobre a integração de narrativas midiáticas no ensino. Espera-se que os resultados possam fornecer subsídios teóricos e práticos para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à promoção da diversidade e ao enfrentamento das violências de gênero no ambiente escolar.

Imagens e Representações

As imagens em movimento são representações que desempenham um papel central na dinâmica cultural, moldando, definindo e transmitindo significados sobre o mundo exterior, outras pessoas e nós mesmos. O estudo da cultura, segundo Hall (2016), “destaca o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade”, pois as representações distribuídas através dos meios de comunicação influenciam como percebemos e interpretamos a realidade. Essas representações podem ser problemáticas quando reforçam estereótipos, perpetuam desigualdades ou naturalizam ideologias dominantes, criando ou sustentando relações de poder desiguais.

Nessa direção, Queiroz 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. (2005, p. 51)

Louro (2008), adere a essa perspectiva, ao afirmar que as representações que se propagam nos meios de comunicação não são fixas, estáveis, únicas ou corretas. Elas estão sempre sujeitas a múltiplas interpretações, pois os indivíduos não as recebem de forma passiva; em vez disso, interagem com elas de maneiras diversas, reinterpretando e adaptando os significados conforme seus próprios contextos e experiências. Esse processo de "negociação" significa que as pessoas são capazes de questionar, subverter ou ressignificar as mensagens transmitidas pelas representações midiáticas. Essa compreensão está alicerçada nas perspectivas de Hall (2016) e Ellsworth (2001), que destacam o caráter dinâmico e contestado das representações culturais, e como elas podem tanto reforçar quanto desafiar normas sociais e ideológicas.

Louro (2008) refere-se à complexidade da relação entre discurso e imagem. A imagem, especialmente em contextos midiáticos, não é apenas uma reprodução visual da realidade; ela carrega significados ideológicos, culturais e sociais que vão além do que é imediatamente visível. Dessa forma, a imagem se torna um veículo de comunicação que pode transmitir e reforçar discursos de poder, desigualdade ou resistência. Ela transcende a mera representação visual ao envolver camadas mais profundas de interpretação, exigindo que os espectadores leiam criticamente os significados subjacentes, as ideologias implícitas e as possíveis intenções por trás da sua construção.

A produção cinematográfica *hollywoodiana*, segundo Louro (2008, p. 82), foi eficaz “[...] na construção de meninas ingênuas e de mulheres fatais, de heróis corajosos e de vilões corruptos e dissolutos”. Assim, “[...] direcionar o olhar, construir simpatia e rejeição” foram formas de manipular a linguagem cinematográfica. Os métodos de produção de uma representação incluem atores, atrizes, roteiros, cenários, música, roupas, iluminação, ruídos, ângulos e filmagens (Louro, 2008). As tecnologias de gênero, ou seja, as práticas e técnicas que moldam e naturalizam expectativas sobre masculinidade, feminilidade e sexualidade, são utilizadas pela indústria cinematográfica para criar narrativas que retratam a heterossexualidade, a homossexualidade, a feminilidade e outras formas de ser e desejar na tela.

Portanto, chama a atenção que, ainda hoje, no século XXI, a discussão sobre personagens dissidentes por uma ótica científica-acadêmica seja relativamente limitada, dada a crescente prevalência de identidades, orientações sexuais e expressões de gênero não normativas dentro da sociedade. Assim, concordamos com Rosa (2021) quando afirma que as representações dissidentes em textos para adolescentes são importantes e contribuem para a formação de identidade desses jovens.

O Artefato *Sex Education*

Durante as conversas sobre séries e filmes, os/as alunos/as da terceira série do Ensino Médio, comentaram inúmeras vezes sobre a serie *Sex Education*, frases que se tornam marcantes, movimentos dos personagens e situações apresentadas na cena tornam-se conteúdo dessas conversas.

Procurei, na tela inicial da plataforma *Netflix* pelo título mencionados pelos/as alunos/as, sem êxito. A facilidade que eles/as descreveram encontrar a série não se repetiu quando eu utilizei a plataforma. O encontro aconteceu apenas pela pesquisa do título, diferente do que me foi relatado, afirmando que o título era sugerido a muitos/as deles/as já na tela inicial da plataforma.

Em pesquisas para compreender esse fenômeno, Garcia e Lucena (2022), esclarecem que o funcionamento dos algoritmos de recomendação e as questões culturais e políticas influenciam o conteúdo oferecido a cada usuário em plataformas como a *Netflix*. Esses algoritmos personalizam as recomendações com base em padrões de consumo, o que pode limitar o acesso a determinados conteúdos que estão fora do meu perfil de interesse habitual. Essa constatação reforça a ideia de que a curadoria digital afeta não só o que consumimos, mas também o que deixamos de conhecer.

Esses elementos ilustram a complexidade da mediação cultural e tecnológica que influencia o acesso aos conteúdos. Como aponta Jenkins (2006), as mídias digitais atuam de forma a segmentar e direcionar produtos culturais para públicos específicos. No caso dessa série, voltada para adolescentes, as cores vibrantes, os temas relacionados à sexualidade e o formato dinâmico são indicativos de que ela foi intencionalmente direcionada a esse público, refletindo seus interesses e a fase de vida em que se encontram. Isso explica por que meus/minhas alunos/as do Ensino Médio foram atraídos por essa produção.

Devido às restrições impostas pela classificação indicativa e por normativas e diretrizes institucionais, a série não pode ser oficialmente incorporada ao ambiente escolar como objeto de fruição artística e análise crítica. Diante desse contexto, esta pesquisa direcionou seus questionamentos não para a potencialidade pedagógica das imagens na formação do imaginário dos/as alunos/as, mas sim voltada

para professores. O que professores de Arte da Educação Básica da Rede Estadual Paranaense podem aprender com a série *Sex Education*? A série tem potência de interrogar práticas curriculares? Os aprendizados oriundos da série os alertam para as violências de gênero que acontecem em espaços escolares? Esse aprendizado pode promover práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas em relação à diversidade?

Sex Education é uma série de comédia dramática britânica, criada por Laurie Nunn e lançada em 2019 na plataforma de streaming Netflix. A trama se passa em uma escola secundária fictícia em Moordale e aborda a temática *queer*. Ao longo das duas primeiras temporadas, a série expõe diversos temas relacionados à sexualidade, homossexualidade, identidades de gênero, disfunção erétil, orgasmo feminino, masturbação, consentimento sexual, aborto, aversão sexual. Tais temas são abordados de forma aberta e inclusiva, apresentando personagens com diferentes orientações e identidades de gênero e, de certo modo, promovendo a aceitação dessas diferenças, em favor de uma noção de diversidade.

Temas não relacionados diretamente ao sexo, como bullying, relacionamentos familiares conturbados e pressão social sobre os/as jovens para serem sexualmente ativos também estão presentes nos episódios. O tom cômico e irreverente, é o modo escolhido para tratar dos temas e torná-los acessíveis e menos estranhos para o público.

A série *Sex Education* foi escolhida primordialmente por fazer parte da imagética dos/as meus/minhas alunos/as do Ensino Médio, e por abordar de forma abrangente e crítica questões de gênero, sexualidade e relações sociais, refletindo desafios e tensões presentes no ambiente escolar.

A série é dirigida por Kate Herron e tem como trama central os desdobramentos da vida de Otis Milburn, interpretado pelo ator Asa Butterfield. O adolescente de 16 anos é filho da terapeuta sexual e escritora de livros, Jean Milburn (Gillian Anderson), e Remy Milburn (James Purefoy), igualmente escritor dedicado ao tema da sexualidade, mas que trabalha em defesa da masculinidade e dos padrões heteronormativos.

Otis é convencido pela complexa personagem Maeve Wiley, interpretada pela atriz Emma Mackey, a dar conselhos sobre relacionamento e sexualidade aos demais adolescentes da escola Moordale. Maeve, mora em um trailer, tem questões com a família, sua mãe é usuária de drogas e seu irmão traficante, parece mais madura do que a média de seus colegas, talvez por ter uma vida aparentemente mais difícil. Ela certamente vê na proposta que faz a Otis a possibilidade de obter meios de vida.

Sex Education é constituída de um total 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 que estreou, em 2019, *Sex Education* chama atenção não apenas por sua trama, seus assuntos polêmicos, mas também pela confusão acerca da temporalidade da série. O clima continuamente nublado e cinzento contrasta com os figurinos bastante coloridos e de inspiração retrô oitentista. As roupas em estilo vintage dos personagens, a visualidade estadunidense oitentista, as músicas que sugerem a ambientação nos anos 80 fazem contrapartida ao uso de aparelhos celulares, computadores portáteis.

Abordagem Metodológica: Grupos Focais e Análise Qualitativa

O grupo focal emerge como uma metodologia significativa nas pesquisas em ciências sociais e humanas, destacando-se por sua capacidade de aprofundar a compreensão das experiências e percepções dos participantes. Segundo Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica que possibilita a

coleta de dados qualitativos por meio de discussões em grupo, facilitando a exploração de atitudes, sentimentos e crenças dos indivíduos sobre um determinado tema. Essa técnica é amplamente utilizada devido à sua potencialidade de revelar dinâmicas intersubjetivas e coletivas que não seriam captadas por métodos individuais, como entrevistas.

Gui (2003) complementa essa perspectiva ao enfatizar a utilização do grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada, destacando a intersubjetividade e a construção de sentido como elementos centrais. Em seu estudo, Gui argumenta que o grupo focal não apenas permite a coleta de dados, mas também a construção coletiva de significados, onde as interações entre os participantes promovem a emergência de insights únicos sobre os fenômenos investigados. Essa dinâmica grupal é essencial para compreender como os indivíduos constroem e negociam significados em contextos sociais.

Em síntese, o grupo focal é uma ferramenta poderosa na pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas, proporcionando uma compreensão rica e profunda dos fenômenos estudados. No entanto, sua utilização eficaz demanda atenção cuidadosa à composição do grupo, à condução das discussões e à interpretação dos dados, para que se possam revelar os significados construídos coletivamente pelos participantes. A problematização desses aspectos é essencial para aprimorar a qualidade e a validade das pesquisas que utilizam essa metodologia.

Foram selecionados educadores de Arte do Núcleo Regional de Guarapuava no Estado do Paraná de diferentes contextos educacionais, garantindo diversidade em termos de idade, gênero, orientação sexual e experiência educacional. Cada grupo focal foi conduzido pelo moderador, utilizando um roteiro semiestruturado que abordará temas como percepções sobre representações de gênero e sexualidade na série, potencialidades pedagógicas percebidas, e experiências pessoais relacionadas aos temas abordados na série.

Inicialmente os professores foram contatados via Núcleo Regional de Educação e receberam um link para responder ao formulário específico, que teve como objetivo fazer uma seleção prévia de participantes. A primeira questão refere-se à aceitação do termo de consentimento livre e esclarecido, com as opções de assinalar sim e não. Ao assinalar não, o formulário é encerrado, ao assinalar sim, o participante era direcionado ao início das perguntas.

A segunda parte da pesquisa foi iniciada com o envio de um formulário online para a seleção dos professores participantes, visando obter um perfil detalhado dos respondentes e compreender sua relação com as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. O formulário foi estruturado com perguntas direcionadas, abordando aspectos como idade, gênero, orientação sexual e tempo de atuação na profissão, de forma a traçar um panorama diverso e inclusivo dos participantes. O objetivo era garantir que o grupo de professores selecionados representasse uma ampla gama de perspectivas e experiências, essenciais para a análise da temática proposta.

Além das questões sobre o perfil dos/as professores/as, o formulário também incluiu perguntas sobre suas experiências prévias relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade nas escolas. Isso permitiu identificar quais professores já haviam abordado esses temas em suas aulas ou presenciado situações de violência relacionadas a identidade de gênero e sexualidade. A inclusão dessas perguntas foi essencial para a compreensão da familiaridade e do nível de conforto dos professores com esses assuntos, possibilitando uma análise mais profunda das dinâmicas escolares envolvidas.

Por fim, o questionário buscou avaliar as percepções dos professores sobre a relevância de discutir gênero e sexualidade no currículo escolar. As respostas obtidas forneceram direcionamentos que puderam ser mais bem compreendidos a partir da aplicação do grupo focal, dando sinais sobre o grau de resistência ou aceitação desses temas por parte da comunidade escolar, incluindo colegas, alunos e pais. Essas informações ajudaram a fundamentar as discussões subsequentes da pesquisa, permitindo uma correlação entre o perfil dos professores e sua postura diante da inclusão dessas questões no ambiente educacional.

A partir dos questionários que foram enviados aos 60 professores de Arte do Núcleo Regional de Guarapuava - Paraná, 30 professores responderam e 14 demonstraram disposição para assistir trechos

da série e discutir as questões relacionadas ao contexto da série e se/o que ela oferece como suporte para a compreensão de cenários de violência dentro da escola. Os professores receberam, via Setor de Articulação Acadêmica SAA do NRE Guarapuava, o resumo da pesquisa e os termos de consentimento para a participação.

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

Os participantes estão apresentados por ordem alfabética e tiveram seus nomes trocados pelo código (P – participante + número referente a ordem alfabética), sendo respeitados os modos de apresentação que utilizaram 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, gosto de homem, 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.

A partir da autodenominação de identidade de gênero e sexualidade dos professores e professoras participantes, é possível notar que dos 6 participantes, 4 se denominam sujeitos LGBTQIAPN+. No início do século XXI, estar dentro desse grupo significava ser considerado dentro de uma orientação sexual desviante. Segundo Louro 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” (LOURO, 2004, p. 87).

Representações, Resistências e Potenciais Pedagógicos

O encontro foi estruturado da seguinte maneira, aos participantes foram apresentadas as cenas, as quais o pesquisador considerou conter atos de violência e/ou resistência. Essa escolha refere-se a etapa *Flertando*, do método PROVOQUE para investigação visual crítica, proposto pelo pesquisador Baliscei (2018) que foram selecionadas antecipadamente, e considera escolhas subjetivas ou pessoais do pesquisador. Na etapa *Percebendo*, as cenas foram apresentadas aos participantes, por vezes isoladas, por vezes por meio da 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/as participantes foram instigados/as a participar da terceira e quarta etapa do método, denominadas *Estranhando* e *Dialogando*. Esse momento foi conduzido por questionamentos que visavam problematizar aquilo que é tido como normal, como natural, como comum. Por meio do diálogo, pode-se construir a suspeita, questionar a verdade, debater certezas. Esse diálogo é construído com o outro, com as suas próprias referências, com livros, leituras, filmes e outros.

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?* e outras perguntas que surgiram com o desenrolar das discussões.

O material coletado durante os grupos focais foram as falas que surgiram durante as discussões e foram transcritas utilizando as orientações de Marcushi (2008), adotando uma série de convenções que buscam manter ao máximo a fidelidade e a qualidade da produção oral, dessa forma a transcrição representa uma passagem, uma transcodificação do sonoro para o grafemático.

Seguindo as orientações desse autor, sinais foram adotados durante o processo de transcrição:

1. Nas pausas foi utilizado (+) 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 compor a análise, faz-se necessário descrever a cena apresentada aos participantes para, então, apresentar a transcrição das discussões dos participantes e realizar a análise dessas discussões a partir do referencial teórico.

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.

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, os/as participantes foram questionados: *Existe violência na cena que vocês assistiram?* Destacamos a resposta de P6, em que foi observada uma análise robusta acerca de estereótipos cisgênero presentes na cena, como a cultura falocêntrica e o efeito de superioridade atrelado 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 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 no uso desmedido de força, comportamentos agressivos e subjugação feminina como mecanismos para manutenção do poder masculino frente ao feminino. 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, homens aprender a vincular masculinidade com rejeição 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) adicionam que essa rejeição, 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, nas imagens, onde muitas vezes a figura do homem sedutor ou do macho alfa é frequentemente exaltada, fortalecem a narrativa de que masculinidade está relacionada ao poder sobre 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 feminino, que rejeitam a existência de masculinidades e feminilidades, 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 acerca dessas normas. Imagens, filmes, vídeos e séries que buscam construir questionamentos e debates, muitas vezes sofrem boicote e crítica. 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 em relação as mulheres. O vídeo principal abordou questões como assédio sexual, bullying, e a perpetuação de atitudes machistas. A campanha convidou os homens a serem “o melhor que podem ser”, assumindo papéis ativos na promoção de igualdade e respeito. Mesmo tendo recebido elogios pelo tom progressista, os setores mais conservadores interpretaram 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 reação de boicote à campanha ilustra a insegurança de alguns grupos em relação às mudanças nas normas masculinas, revelando o quanto fortemente a sociedade ainda associa 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 influenciar como elas veem a si mesmas e a outras pessoas (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 privilégios históricos associados 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, e 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. A mídia visual, ao expor repetidamente esses estereótipos, 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*, em um podcast³. Durante sua fala, o *CEO* afirmou sentir falta de *energia masculina* em uma sociedade que, segundo ele, tornou-se *culturalmente neutra*. O executivo associou os benefícios da

³ <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>

agressividade em treinos de luta, como MMA e Jiu-jitsu, à sensação de poder, exemplificada 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 gerenciar 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 criam ativamente a realidade social, além de refleti-la. 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 anatômicas. 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 em normas de gênero tradicionais.

Essa percepção dialoga com os conceitos de masculinidade hegemônica, formulado no final da década de 1980, por Connell, em meio a consolidação dos Estudos das Masculinidades. Porém, ela não se refere 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, onde 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, frequentemente marcada pelo uso de estereótipos, é uma problemática 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.

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 e heteronormativa.

O comentário de P2 sobre a cena, refere-se a Figura 14.

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 a 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.

A violência vivenciada pelo personagem Eric, manifestada pelo apagamento 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 da masculinidade hegemônica, sendo frequentemente marginalizados e alvos de discriminação. No caso de Eric, essa subordinação se evidencia nas agressões físicas e nos insultos que sofre de outros homens, 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 acolhe 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 catalisador 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 reação 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, sugere 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 aos outros sejam identificados com maior sensibilidade.

Silva (2020) pode nos esclarecer acerca dessas 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. 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 pode ser refletido nos modos distintos de atenção às violências, P4 observou a violência direta, escrachada, exposta por meio do uso da palavra *pau*, enquanto P2 contestou representações violentas naturalizadas.

A 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 leitura da cena.

O poder das imagens está na forma como interpelam o indivíduo, não apenas refletindo, mas também prescrevendo comportamentos ideais, sobretudo 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 desejável. Aplicando 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, servindo 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 patriarcas e hierárquicas de gênero, o que contribui para a manutenção de uma sociedade que tolera e até justifica a violência contra minorias e mulheres.

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 ao exibir essa cena foi provocar reflexões dos 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 participantes foram questionados da seguinte maneira: quais emoções a cena desperta? Como a cena pode auxiliar na compreensão do arco dos 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)

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 D..eus, cara. (Participante 6)

O desconforto dos 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.

Tourinho 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. De contrário, 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, é refletida 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 util” (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, que segundo Goffman (1988), é um conceito que exemplifica à discrepância 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 a exclusão e a desvalorização de mulheres que desafiam expectativas de comportamento ou moralidade.

P1 e P3 analisam que os boatos sobre sua sexualidade de Maeve consolidam a ideia de que sua imagem, sua identidade, pode ser definida, manipulada e controlada 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 de Maeve evidencia as consequências das dinâmicas de violência simbólica e social que atravessam as relações na escolar.

O diálogo entre os/as participantes revelou como é importante 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 estudantes, o que pode ser percebido por P1, que rapidamente associou a cena com a situação que descreveu presenciar.

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 começou a dar (a participante fez uma pausa longa) vou usar o termo que eles usam (+) essa menina começou 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 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 à Maeve é reservado papel subordinada, possuída.

A Participante 6, ao corroborar com as discussões propostas por P4, descreve que:

Ah, gente, vou falar sobre mim, mulheres bissexuais sofrem hein, como sofrem (++) são extremamente fetichizadas nos programas. Pra que serve uma mulher bissexual? Ah, é para trazer uma coleguinha e fazer um ménage com o marido, por exemplo. Eu como uma mulher bissexual 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 bissexualidade, 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 “mulher é o sujeito desempoderado da sociedade, sem o domínio inclusive do próprio corpo, tendo o seu comportamento rigidamente controlado” (n.p) e quando, aquelas que, “fogem do padrão esperado pelo senso comum e agem de forma sexualmente livre” (n.p) e que apresentam “comportamentos claramente admitidos aos homens, são taxadas como fáceis ou prostitutas” (n.p), sendo frequentemente pressionadas suprirem demandas sexuais masculinas.

Vilhena e Zamora (2004), relatam acerca da visão que a sociedade construiu sobre as mulheres vítimas de crimes e violências sexuais.

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 de maneira direta as discussões de Rosa (2020) e Vilhena; Zamora (2004) ao trazer à tona 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 descreve enfrentar rígidos padrões morais ao expressar sua autonomia sexual, Maeve também é julgada e rotulada como *promiscua*, sendo alvo de críticas e discriminação dentro do contexto escolar. Essa dinâmica evidencia a pressão sobre as mulheres para que, sigam normas de conduta que perpetuam desigualdades de gênero, reafirmando o lugar subalterno da mulher 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, particularmente 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 visão de que suas escolhas e estilo de vida são responsáveis pelos julgamentos que sofre, similar à forma como P6 é pressionada a justificar experiências de violência com base em supostos *convites* ou sinais mal interpretados.

Para uma Educação Transformadora e Inclusiva

A pesquisa buscou examinar as potencialidades pedagógicas da série *Sex Education* na sensibilização de professores/as de Arte sobre as violências de gênero e sexualidade no espaço escolar, mobilizando as pedagogias culturais como eixo analítico. A investigação evidenciou que as narrativas audiovisuais, quando problematizadas criticamente, podem tensionar normatividades e contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas. Contudo, o estudo também revelou desafios importantes, relacionados tanto às resistências institucionais e culturais quanto à formação docente.

Os grupos focais demonstraram que as representações midiáticas atuam como disparadores de reflexões sobre as violências naturalizadas no ambiente escolar. Entretanto, o modo como essas representações são interpretadas variadamente conforme os repertórios socioculturais dos/as professores/as, o que reforça a necessidade de uma formação continuada que conte com o desenvolvimento de uma leitura crítica das mídias. O método *PROVOQUE* possibilitou uma abordagem dialógica das cenas apresentadas, permitindo que os/as participantes articulassem suas vivências com os temas da série, ampliando a compreensão das dinâmicas de exclusão e resistência.

A baixa adesão docente à pesquisa pode ser baseada em três fatores interligados. O primeiro refere-se ao foco disciplinar dos/as professores/as, que muitas vezes restringem sua atuação ao conteúdo específico da área, sem estabelecer relações interdisciplinares com temas como gênero e sexualidade. O segundo fator relaciona-se ao contexto político brasileiro recente, especialmente durante o governo Bolsonaro, período em que discursos contrários às discussões sobre diversidade na educação se intensificaram, promovendo a censura e o desejo de estímulo ao debate. O terceiro fator diz respeito às especificidades socioculturais da região onde a pesquisa foi realizada, marcada por discursos conservadores que limitaram a abordagem dessas questões no ambiente escolar.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de políticas educacionais que não apenas permitam, mas incentivem o uso de narrativas culturais no ensino como estratégia de enfrentamento às violências de gênero. Para que isso ocorra, é fundamental que os espaços de formação inicial e continuada de professores/as promovam discussões sobre pedagogias culturais e visualidades,

possibilitando uma problematização das representações midiáticas e a ampliação das estratégias pedagógicas.

Além disso, a formulação de políticas públicas externas à educação precisa ser enquadrada por diretrizes sólidas, fundamentadas em pesquisas e marcos normativos, de modo a não ficarem sujeitas a mudanças de gestão ou interesses políticos momentâneos. Quando condições de forma instável, essas políticas comprometem avanços na formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. A garantia de diretrizes contínuas e sustentadas por princípios democráticos é essencial para garantir que a escola seja mantida como um espaço de aprendizagem, diálogo e respeito à diversidade.

Por fim, este estudo reforça a importância de compreender a escola como um espaço permeado por disputas simbólicas, onde discursos normativos e contra-hegemônicos coexistem em tensão. A análise das representações em *Educação Sexual* demonstra que as mídias não apenas refletem, mas também produzem e reconfiguram significados sobre gênero e sexualidade, ressaltando a urgência de integrar essas discussões à formação docente e às práticas pedagógicas. Assim, considerar as pedagogias culturais como ferramenta crítica no ensino pode contribuir para a construção de ambientes escolares mais democráticos e equitativos.

Referências

- ALTMANN, Helena. **Gênero e Sexualidade na Educação: Estudos e Pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2003.
- 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.
- 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.
- 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.
- BUTLER, Judith. Corpos que importam/Bodies that matter. **Sapere Aude**, v. 6, n. 11, p. 12-16, 2015.
- 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.
- CASSIANO, Fernando Henrique *et al.* O 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.
- 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.
- 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.

DADICO, Luciana. Violência Escolar de Gênero: uma abordagem teórico-crítica. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 69, p. 78-89, 2023.

ELLSWORTH, Elizabeth. Places of learning: Media, architecture and pedagogy. New York: Routledge, 2005.

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.

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.

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.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação-fruir e pensar a tv**. Autêntica, 2017.

GIROUX, Henry (2012). Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In Tomaz T. Silva (Ed.), Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação(pp. 129-154). Vozes.

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.

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.

HALL, Stuart. A ideologia e a teoria da comunicação. **Matrizes**, v. 10, n. 3, p. 33-46, 2016.

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.

KNOBEL; M.; LANKSHEAR, C. (2005). **Memes and affinities: Cultural replication and literacy education**. ANNUAL NRC, Miami.

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

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>

MARCUSCHI, L.A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, Parábola: 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: Marcuschi, Luiz Antonio; Dionisio, Angela Paiva. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

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.

RAMALHO, Felipe de Castro. **A representação do diverso no cinema de animação.** 2020. Tese de doutorado. 450 p.

REID, Julian. Foucault and the imagination: the roles of images in regimes of power and subjectivity. **Subjectivity**, v. 11, p. 183-202, 2018.

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.

RUSSO, Vito. The celluloid closet. New York: **Harpe & How, Publishers**, 1987.

SANTAELLA, Lucia; HISGAIL, Fani. **Semiótica Psicanalítica:** clínica da cultura. Editora Iluminuras Ltda, 2016.

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, 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.

SILVA, Mateus Rosalvo de Oliveira. Corpos indecentes na escola e suas revoluções, **Revista Fragmentos do Nucleo de Estudos dos Conflitos e Intolerâncias** (DIVERSITAS FFLCH-USP), 2018.

SILVA, Tomás Tadeu. **Identidade e diferença.** 2 ed. Vozes, Petrópolis, 2003.

TORRES, M. A.; SARAIVA, I. M. M.; GONZAGA, R. M. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250049, 9 nov. 2020.

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.

URRA, Flávio. **Trabalho com homens e masculinidades**: teorias e pressupostos metateóricos. Autores de Agressão: Subsídios Para uma Abordagem Interdisciplinar, 2021.

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.

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.