

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Luana da Silva Reis

Artefatos educativos contemporâneos: Sex Education e a educação em tempos de conservadorismo

Juiz de Fora

2025

Luana da Silva Reis

Artefatos educativos contemporâneos: Sex Education e a educação em tempos de conservadorismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestra/e em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Reis, Luana da Silva.

Artefatos educativos contemporâneos : Sex Education e a educação em tempos de conservadorismo / Luana da Silva Reis. -- 2025.

130 p. : il.

Orientador: Anderson Ferrari

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Sex Education. 2. Educação para sexualidade. 3. Artefatos culturais. 4. Conservadorismo. I. Ferrari, Anderson , orient. II. Título.

Luana da Silva Reis

Artefatos educativos contemporâneos: Sex Education e a educação em tempos de conservadorismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 09 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Dr. Anderson Ferrari - Orientador e Presidente da Banca

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Roney Polato de Castro

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Danilo Araújo de Oliveira

Universidade Federal do Maranhão

Juiz de Fora, 04/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 10/12/2025, às 07:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Araujo de Oliveira, Usuário Externo**, em 12/12/2025, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 12/12/2025, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2721386** e o código CRC **6C3ADC4D**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, que primeiro me ensinou a juntar as palavras que me instigaram a ler o mundo, e ao restante da minha família pelo incentivo constante.

Às minhas alunas e alunos, minhas crianças não tão crianças assim, que me ensinam a cada dia a ser professora e me mostram que escolhi a profissão certa.

À Ana Célia e à Amanda por estarem comigo desde a adolescência se tornado minhas irmãs. Obrigada pelo afeto, companheirismo e encorajamento de sempre. Ao Iago e ao Sullivan, que vieram de brinde e fazem minha vida mais feliz.

Às amigas, Emanuele e Júlia, que estão comigo em presença ou no coração desde a graduação em História. Obrigada pelo apoio, carinho e risadas.

Às/os companheiras/os de pós-graduação, Isa, Maria Angélica e John, obrigada por tornarem esse momento mais leve.

Ao grupo de pesquisa Gesed: Gláucia, Grasielle, Isabela, Jonas, John, Júlia, Maria Angélica, Michele, Rodrigo e Tathiane. Obrigada pelas leituras, contribuições e aprendizados, sem vocês este trabalho não seria possível.

Ao meu orientador, professor Dr. Anderson Ferrari, a quem me faltam palavras para agradecer. Obrigada pelas conversas, orientações, paciência e gentileza que se transformaram nessa parceria.

À banca examinadora, composta pelos professores Dr. Roney Polato de Castro e Dr. Danilo Araújo de Oliveira, pelos quais eu tenho imensa admiração. Por aceitarem meu convite para fazerem parte deste projeto, por disponibilizarem seu tempo e pelas leituras atentas acompanhadas de considerações valiosas para este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Brasil – (Capes), pelo apoio financeiro.

(...)

Ao meu passado

Eu devo o meu saber e a minha ignorância

As minhas necessidades, as minhas relações

A minha cultura e o meu corpo

Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?

Não sou escrava dele

(Amarelo, azul e branco. Anavitória, Rita Lee, 2021)

RESUMO

Alinhados às perspectivas pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana, aos Estudos de Gênero e às pedagogias culturais, compreendemos que os processos educativos se estendem para além dos espaços escolares formais (Andrade, 2017; Magalhães, 2017; Maknamara; 2020). Considerando as séries como ambientes de circulação de saberes e de produção de subjetividades, este estudo analisa *Sex Education* (2019-2023) como artefato cultural, explorando suas discussões sobre educação para sexualidade e diversidade. A pesquisa busca responder à questão: como a análise da série *Sex Education*, enquanto artefato cultural, permite problematizar as relações entre gênero, sexualidade e educação? Em um contexto de crescente conservadorismo que afeta políticas públicas e currículos escolares, tomamos gênero e sexualidade como produções discursivas culturais, sociais e históricas (Foucault, 1988; Scott, 1995) permanentemente disputadas pelas instituições que nos atravessam. Metodologicamente, adotamos a etnografia de tela para a análise de episódios das segunda e terceira temporadas, investigando os discursos mobilizados pela produção. Por meio deles falamos sobre o que a série aponta como o papel da escola, das/os professoras/es nos diversos processos educativos. O presente trabalho oferece contribuições para pensarmos o currículo escolar e não escolar, os processos de disciplinarização dos corpos que ocorrem nas escolas e as violências públicas e institucionais direcionadas a gênero. Ademais discutimos as limitações pedagógicas das produções audiovisuais, destacando as questões mercadológicas e de distribuição. A delimitação do campo considerou os processos de subjetivação da própria pesquisadora e seus afetamentos diante das narrativas da série, em diálogo com os conceitos e abordagens teóricas previamente selecionados.

Palavras-chave: *Sex Education*; Educação para sexualidade; Artefatos culturais; Conservadorismo.

ABSTRACT

In line with Foucauldian-inspired poststructuralist perspectives, gender studies, and cultural pedagogies, we understand that educational processes extend beyond formal school spaces (Andrade, 2017; Magalhães, 2017; Maknamara 2020). Considering TV series as environments for the circulation of knowledge and the production of subjectivities, this study seeks to analyze Sex Education (2019-2023) as a cultural artifact, exploring its discussions on sexuality and diversity education. The objective is to answer the question: how does the analysis of the series Sex Education, as a cultural artifact, allow us to problematize the relationships between gender, sexuality, and education? In a context of growing conservatism that affects public policies and schools, we understand gender and sexuality as cultural, social, and historical discursive productions (Foucault, 1988; Scott, 1995) that are constantly disputed by the institutions that surround us. Methodologically, we adopted screen ethnography to analyze episodes from the second and third seasons, investigating the discourses mobilized by the production. Through them, we discuss what the series defines as the role of the school in various educational processes. This thesis contributes to discussions on school and non-school curricula, the processes of bodily discipline that take place in schools, and public and institutional violence directed at gender. We also discuss the pedagogical limitations of audiovisual productions, highlighting marketing and distribution issues. The scope of the study took into account the researcher's own subjectivity and her reactions to the series' narratives, in dialogue with the previously selected theoretical concepts and approaches.

Keywords: Sex Education; Sexuality education; Cultural artifacts; Conservatism.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Captura de tela de matéria sobre projeto que proíbe o uso de linguagem neutra na Câmara de Juiz de Fora	24
Imagem 2 - Captura de tela de matéria sobre tentativa do Congresso de barrar a volta da educação sexual.....	24
Imagem 3 - Representação de Dom Pedro I	48
Imagem 4 - Representação de Dona Maria Leopoldina	49
Imagem 5 - Captura de tela: auditório do colégio Moordale	77
Imagem 6 - Captura de tela: Aula de educação sexual	82
Imagem 7 - Captura de tela: Garotas na parada de ônibus.	92
Imagem 8 - Captura de tela: Garotas acompanham Aimee no ônibus.	93
Imagem 9 - Captura de tela: Mudanças na estrutura de Moordale	101
Imagem 10 - Captura de tela: Estudantes uniformizados no auditório	102
Imagem 11 - Poster da 4ª Temporada	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do tempo das políticas de gênero e sexualidade e reações de grupos conservadores no Brasil (2004-2023)	27
Quadro 2 - Trabalhos do Gesed de inspirações pós-estruturalistas	53
Quadro 3 - Personagens de Sex Education e suas características	70
Quadro 4 - Episódios de Sex Education e informações iniciais	126

CATÁLOGO

1 “TUDUM”	13
2 ZOOM INICIAL: CONTEXTOS E CONCEITOS	20
2.1 Anteriormente no Brasil	22
2.2 Corta pra mim: gênero, sexualidade e outros takes	33
2.3 Rebobinando discursos: meu encontro com os pós-estruturalismos	50
2.4 Making-of: metodologia nos bastidores	59
3 DO ROTEIRO AO STREAMING: NETFLIX, SEX EDUCATION E OS LIMITES DAS PRODUÇÕES SERIADAS	64
3.1 Realidades representadas e reinventadas	64
3.2 Sobre a série Sex Education	69
4 LUZ, CÂMERA E AÇÃO: A ETNOGRAFIA DE TELA NA PRÁTICA	75
4.1 Quem pode falar sobre educação para sexualidade?	75
4.2 Violência de gênero	83
4.3 Escola como espaço de enquadramentos	94
4.4 Currículo e uma aula de educação sexual	102
4.5 Clímax final	111
EPÍLOGO	115
CRÉDITOS	118
EXTRAS	
Apêndice A: Episódios de Sex Education e informações iniciais	126

1 TUDUM

Ao apertar o *play* para iniciar a exibição de um filme ou de uma série da *Netflix*, o primeiro som que se ouve é esse ‘tudum’ característico da plataforma. Um som que cria expectativa, que anuncia, como um sinal, que o filme ou série está para começar e que prepara o/a espectador/a para as emoções que imagens e sons serão capazes de despertar. É com ele – “tudum” – e seus sentidos que queremos também iniciar o nosso trabalho, ou melhor, nosso episódio, que vem sendo roteirizado, dirigido e ensaiado desde agosto de 2023 e finalmente chega às telinhas para exibição.

Esta dissertação é antes de tudo um trabalho político, que visa abordar questões de Gênero, Sexualidade e Educação, áreas de conhecimento¹ que vêm ganhando espaço público e sendo disputadas entre conservadores e progressistas, bem como entre famílias, igrejas e escolas. Sua dimensão política e social se explica por entender essas áreas enquanto construções históricas e culturais atravessadas por relações de poder e saber (Foucault, 1988). Ao cruzarem as barreiras da academia, essas formas de conhecimento vão se modificando e se tornando objeto de várias redes de comunicação, como cinema, televisão, músicas, etc.

Em vista disso, nosso objeto de estudo é *Sex Education*, uma série que trata de assuntos sensíveis como assédio, aborto, masturbação, transição de gênero, educação para sexualidade² e de tantas outras questões de maneira leve e cômica. Ao propor a discussão desses temas que estão em disputa na escola, um espaço de constituição de sujeitos, a série movimenta reflexões em si mesma e na sociedade. Quando isso ocorre, ela se constitui como um artefato cultural que propõe pedagogias culturais, que educam os sujeitos, de tal forma que a série se torna um espaço educativo (Wagner; Sommer, 2007; Andrade, 2017). Por tudo isso a série passou a ser objeto de investigação no campo da Educação. Por meio deste estudo, pretendemos pensar na seguinte questão: **Como a análise da série *Sex Education*, enquanto artefato cultural, nos permite problematizar as questões de gênero, sexualidade e educação?**

Para nossa investigação utilizamos a etnografia de tela como suporte teórico metodológico. Sua escolha parte não somente de uma possibilidade de análise fílmica, na medida em que existem outras, mas da chance de diálogo entre ela e as perspectivas

¹ Colocamos gênero, sexualidade e educação enquanto áreas de conhecimento por entender suas complexidades e abrangências. Elas possuem amplas produções científicas, disciplinas acadêmicas, grupos de pesquisa, desenvolvem conceitos, temas, entre outros.

² Em meio às atuais movimentações dos grupos conservadores, entendemos que trabalhar as temáticas ligadas à educação para sexualidade tem envolvido também o uso da sensibilidade.

pós-estruturalistas. Desse modo, torna-se possível pensar os aspectos culturais presentes na produção e os atravessamentos da própria pesquisadora ou pesquisador que assistem à mídia. Como apontam Patrícia Balestrin e Rosângela Soares: “um percurso etnográfico requer tempo, investimento, olhar mais e mais a tela, de diversos ângulos. Um caminho no qual *o próprio ato de olhar transforma quem vê e o que vê*” (2012, p. 89) (grifos nossos). Portanto, o processo de análise não é apenas uma observação passiva, mas um envolvimento ativo e reflexivo com o objeto de estudo, em que quem pesquisa se transforma e se influencia ao longo de sua escrita e ressignifica os episódios à medida que os assiste.

Sex Education (2019-2023) é uma produção original da *Netflix*³, que conta com 4 temporadas organizadas em 32 episódios⁴ (8 por temporada) que variam entre 47 e 85 minutos. Nela acompanhamos o personagem principal, Otis, que é filho de uma terapeuta sexual e que abre, juntamente com seus amigos Maeve e Eric, uma clínica de terapia sexual em um dos banheiros antigos da escola. O garoto usa as técnicas que aprendeu ao ouvir as consultas da mãe para atender colegas da escola e ganhar um dinheiro extra.

A série traz debates importantes sobre as questões de gênero, sexualidade e educação e foi criada no contexto de implementação da Lei de Igualdade/Equality Act 2010 no Reino Unido. A legislação determinou que as escolas de ensino fundamental e médio deveriam começar a ensinar, de forma obrigatória, em 2019, conteúdos sobre ‘identidade de gênero’, famílias e relacionamentos LGBT⁵ e educação sexual, ficando a cargo das instituições adequar os conteúdos a cada faixa etária. As determinações incluem ensino de estruturas familiares diversas, como reconhecer e denunciar abusos sexuais e emocionais, entre outros (Reino Unido, 2010). Contudo, de acordo com o Departamento de Educação, os pais podem solicitar que crianças e adolescentes menores de 15 anos não assistam às aulas sobre educação sexual, já que a idade para consentimento sexual no Reino Unido é de 16 anos. Com base na legislação, o Departamento de Educação criou o relatório: “Educação de Relacionamentos, Relações e Educação Sexual (RSE) e Educação em Saúde” (Reino Unido, 2019) que traz orientações às escolas, professoras/es e responsáveis sobre como as temáticas devem ser abordadas em salas de aula.

³ *Netflix* é um serviço online de *streaming* estadunidense que chegou ao Brasil em setembro de 2011, disponível em mais de 190 países, segundo a própria plataforma. Ver mais em: <https://help.netflix.com/pt/node/102377>.

⁴ Os episódios de *Sex Education* não têm título, são apenas numerados.

⁵ Optamos por usar a sigla LGBTQIA+, todas as vezes em que aparecem variações dela no presente texto estamos reproduzindo aquilo que se apresenta em legislações específicas ou textos citados.

A série foi considerada um grande sucesso tanto em termos de audiência quanto em avaliações. Logo na primeira semana de lançamento, a primeira temporada ficou entre as dez produções mais assistidas da plataforma em mais de 79 países, e a terceira temporada chegou a 94 países⁶. Ela conta com a média de aprovação de 93,75% no ranking do *Rotten Tomatoes*⁷ e conquistou o Emmy Internacional em 2022 na categoria de melhor série de comédia. Em 2020 foi campeã de pesquisas online no Brasil, tendo obtido 1,6 milhão de buscas.

Meu encontro⁸ com *Sex Education* aconteceu em meados de 2019, enquanto eu cursava meu terceiro ano da licenciatura em História. Embora eu não me lembre exatamente como a série chegou até mim, sei que foi na época em que comecei as práticas escolares e a ter meus primeiros contatos com as salas de aula. Talvez por estar nesse processo de me constituir efetivamente enquanto professora, comecei a consumir muito dessa temática através de mídias, assistindo *Sex Education*, *Merli*⁹, *Segunda Chamada*¹⁰, sem contar a imersão no universo literário. Entrar na sala de aula, acompanhando um professor e mais tarde elaborando uma aula, fez com que a docência se tornasse ‘real’ para mim. Depois de tantos semestres ouvindo e lendo sobre o que era ser professora, sobre os desafios e estratégias, finalmente a prática me permitiu criar uma experiência pessoal.

Enquanto escrevo sobre isso, lembro-me de duas falas de professoras e professores que me marcaram. A primeira da professora Sônia Miranda, que, nos primeiros dias de aula na licenciatura, nos disse que a profissão de professor/a talvez seja uma das poucas em que já começamos tendo muita experiência, pois todas/os já fomos alunas/os e trazemos conosco essa experiência de ser professor/a a partir do olhar de aluna/o. Muitas pessoas têm memórias das salas de aula, inspirações profissionais e também aquelas atitudes que não queremos repetir. Quando optamos pela docência, trazemos também essas marcas para nossa atuação.

A segunda fala, recente, e que em certa medida completa a primeira, veio do professor Roney Polato de Castro, e diz justamente sobre esse desafio de observar a escola vindo da

⁶ Dados disponibilizados pela Netflix.

<https://www.netflix.com/tudum/top10/brazil/tv?week=2021-10-03> . Acesso em: 13/09/2024.

⁷ *Rotten Tomatoes* é um site estadunidense, especializado em críticas de cinema e televisão. A avaliação das produções contabiliza não apenas opiniões de críticos, mas números de audiência.

⁸ Justamente por entender essa relação pessoal com a pesquisa, em alguns momentos o presente texto será escrito em primeira pessoa do singular. Contudo, por saber que a pesquisa se faz de forma coletiva, seja a partir das orientações, das contribuições do Gesed ou daqueles que vieram antes mim, usaremos também a primeira pessoa do plural.

⁹ *Merli* é uma série ficcional de duas temporadas da Netflix que conta a história de um professor de filosofia e de seus alunos na Catalunha.

¹⁰ *Segunda chamada* é uma série ficcional produzida pela O2 Filmes e exibida pela TV Globo entre os anos de 2019 e 2021. Ela traz os desafios da educação pública na modalidade EJA numa escola do Rio de Janeiro.

educação, sendo professor/a, que é o de aprender a estranhar aquilo que nos é conhecido. Olhar para a série agora enquanto um objeto de estudo, mais do que uma fonte de entretenimento, me proporcionou esses estranhamentos. Assistir e reassistir a partir de um novo olhar é como ter uma lente técnica. Busco identificar, nas cenas, nos diálogos, nas músicas de fundo, enunciados e funções discursivas que podem ser problematizados a partir de um referencial teórico pós-estruturalista de inspiração foucaultiano, o que significa entender que somos sujeitos de experiência, resultados de discursos que são atravessados por relações de saber/poder. Penso a ação das/os professoras/es nela representadas/os, a formação estudantil e reflito a minha atuação enquanto professora. Nesse processo vou ressignificando a série e me transformando.

Ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação me proporcionou importantes experiências de deslocamento e estranhamento, especialmente em relação à minha formação original em História. Embora a historiografia já venha, há algum tempo, se abrindo para novas fontes e objetos de análise, foi durante a disciplina *Gênero, Sexualidade e Educação*, ministrada pelo professor Roney P. de Castro, que percebi a potência de se utilizar produções audiovisuais como ferramentas de reflexão sobre a educação, compreendendo-as não apenas como representações, mas como parte da própria realidade e como dispositivos pedagógicos e culturais.

Essa ampliação da noção de educação, currículo e pedagogia dialoga diretamente com o que afirmam Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 56), ao destacarem

a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

Ao reconhecer produções audiovisuais como parte do currículo cultural, podemos nos atentar aos modos como essas mídias ensinam, normalizam, tensionam e performam identidades, expandindo o campo do que entendemos por educação, sem estarem vinculadas à formalidade de um sistema educativo. *Sex Education* pode ser compreendida como parte de um currículo cultural não escolar, uma vez que ela se apresenta como um espaço de produção de significados, movimenta saberes sobre educação para sexualidade e participa da construção das subjetividades, atuando tanto na trama quanto naquelas/es que assistem.

Por entender que o termo ‘educação sexual’ passou por desgastes ao longo do tempo “pelas práticas calcadas prioritariamente no biologicismo, nas informações sobre

anticoncepção e doenças sexualmente transmissíveis, especialmente fundamentadas em preceitos essencialistas e universalizantes”¹¹ (Xavier Filha, 2017, p.20), operamos aqui com o conceito de educação para sexualidade. Ao mobilizar esse termo, buscamos ampliar seu significado para além das questões reprodutivas, abarcando dimensões como o consentimento, o prazer, os relacionamentos, o afeto e os desejos, sem abandonar as discussões sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e sobre métodos contraceptivos. Diferente do que afirmam os grupos conservadores, a educação para sexualidade não está vinculada à erotização de crianças e adolescentes, tampouco à iniciação precoce à vida sexual, embora estes sejam temas que vêm sendo pesquisados e problematizados pelos estudos pós-estruturalistas. Trata-se, ao contrário, de uma educação responsável sobre o corpo e a sexualidade – enquanto características intrínsecas aos sujeitos – que respeite as faixas etárias e que seja conduzida de forma integral e contínua desde os anos iniciais (Louro, 1999; Furlani, 2012).

Essa compreensão também nos permite pensar em abordagens mais amplas quanto à própria noção de sexualidade, como coloca Jane Felipe:

Como uma construção histórica e cultural, o amor, a paixão, bem como seus desdobramentos em termos de relação, merecem ser amplamente discutidos na perspectiva de uma **educação para a sexualidade**, e aqui utilizo essa expressão por entender que ela pode acionar **discussões mais abrangentes** quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexo como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista. O amor como tema de uma educação para a sexualidade, pode ser visto também, assim como quase tudo, na sua transitoriedade, inconstância e fluidez. Mas nem por isso, essa experimentação dos desejos e dos afetos se torna menos valiosa (ainda que tenha data de validade!) (2007, p. 42) (grifos meus).

A partir dessa perspectiva, entendemos que discutir sexualidade na educação não se resume à transmissão de conteúdos normativos, mas envolve a formação ética, afetiva e política dos sujeitos. Esse olhar mais abrangente legitima a análise de produtos culturais – como séries – como espaços legítimos de construção de saberes sobre a sexualidade, o corpo e os afetos.

Quando pensei a série como objeto de pesquisa, depois de selecionar os temas que pretendia trabalhar, uma das coisas mais significativas nesse processo foi a forma como ela retratava temas silenciados e disputados. Desde a graduação eu sabia que queria pesquisar

¹¹ Nesse contexto, práticas biologicistas referem-se a um tipo de abordagem que limita o ensino da sexualidade humana a aspectos exclusivamente biológicos e fisiológicos. Vale destacar que o que estamos propondo é uma ampliação da ideia de educação para sexualidade sem negar a importância da “educação sexual”, que envolve educar sobre o corpo humano, IST e gravidez precoce, por exemplo.

gênero e conservadorismo. Entretanto, foi no momento de ampliação dos discursos conservadores no país – quando políticos e figuras públicas acusavam professoras/es de serem “doutrinadoras/es” e estudantes de serem sujeitos passivos e manipuláveis – que *Sex Education* se apresentou como um contraponto potente.

Não estamos dizendo que a escola e as/os professoras/es não têm influência sobre as ideias dos alunos/os, afinal o ambiente escolar interfere sim na constituição dos sujeitos. Contudo, não podemos desconsiderar as outras instâncias sociais que nos subjetivam, nem olhar para nossas crianças e adolescentes como ‘tábulas rasas’ (Sevilla e Seffner, 2017), ou seja, como se fossem folhas em branco, completamente vazias, esperando apenas que a escola ou os adultos ‘imprimam’ neles os conhecimentos e valores corretos. Essa ideia já foi superada por diferentes campos do conhecimento, inclusive pelos Estudos Culturais, que compreendem os sujeitos como ativos, imersos em múltiplos discursos e práticas sociais desde muito cedo. Crianças e adolescentes estão constantemente em contato com a mídia, com a internet, com suas famílias, com grupos de amigos, de modo que são atravessados por diversas experiências culturais que contribuem para sua formação muito antes – e para além da escola.

Nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação é investigar a série enquanto um artefato cultural que opera em defesa de um discurso determinado a partir de um contexto de ampliação do conservadorismo. Como objetivos específicos desta pesquisa elencamos:

- pensar os impactos do conservadorismo na produção de discursos e de práticas pedagógicas;
- analisar de que modo a série opera como um currículo não escolar de educação para sexualidade;
- problematizar a produção da subjetividade juvenil e da docência na série.

Tendo isso em mente, reforço que, ao analisar a série *Sex Education*, não existe uma intenção de apresentar um modelo daquilo que se acredita ser o ambiente ideal e que irá necessariamente poder ser aplicado em todas as situações escolares com êxito, porque isso não é viável ou possível. São diversas realidades e implicações que recaem em diversos sujeitos. Também não pretendemos criar, a partir da análise, um material didático ou um manual sobre a educação para sexualidade. Buscaremos olhar para a série como aquilo que ela é, um artefato cultural, uma produção que existe e transmite uma diversidade de visões sobre o mundo, que o afeta e que é afetada por ele.

Apresento a dissertação intitulada: “Artefatos educativos contemporâneos: *Sex Education* e a educação em tempos de conservadorismo” pelo Programa de Pós Graduação

em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de pesquisa: “Discurso, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos”. Ela está dividida em três capítulos além da presente introdução na qual fizemos um panorama da série e traçamos nossos objetivos. No capítulo 2 a seguir, buscamos explorar um pouco mais sobre o contexto que influenciou não apenas a escolha da pesquisa, mas que tem afetado o currículo de educação para sexualidade no Brasil. Nele também desenvolvemos uma espécie de glossário dos conceitos mais importantes da pesquisa e falamos dos referenciais teóricos e metodológicos que vamos adotar nas análises. O capítulo 3 funciona como uma ponte entre seu anterior e seu sucessor; é nele que vamos intensificar nossas discussões sobre a série, trazendo informações sobre a narrativa e a produtora, problematizando os limites das produções seriadas em sua dimensão pedagógica. Por fim, trazemos o capítulo 4, no qual faremos nossas análises a partir da etnografia de tela dialogando com a perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana. Nele trazemos cenas e diálogos transcritos retirados da segunda temporada – episódios um e sete – e da terceira temporada – episódios dois, três e quatro. Além disso, usamos trechos e diálogos de outros episódios para contextualização e complementação do nosso repertório principal.

2 ZOOM INICIAL: CONTEXTOS E CONCEITOS

É impossível compreender a luta contra o fascismo sem entender as políticas de gênero e vice-versa.

Amanda Palha, prefácio do livro *Quem tem medo do gênero*, de Judith Butler.

Em seu livro recente, *Quem tem medo do gênero* (2024), Judith Butler traz reflexões sobre como o gênero, para algumas instituições, como Estados e Igrejas, além de movimentos da direita, tem se transformado em um fantasma que assombra o mundo contemporâneo e que é usado como pretexto para incitação de discursos de ódio e violência. A autora comenta que, de fato, existe uma série de elementos a se temer na atualidade, por exemplo, questões climáticas, crises econômicas, conflitos bélicos, migrações forçadas, racismo estrutural, entre outros (Butler, 2024). Porém, a direita, segundo ela, teme outras coisas como as “contestações ao poder patriarcal e às estruturas sociais no interior do Estado, da sociedade civil e da unidade familiar heteronormativa; ondas de migração que ameaçam noções tradicionais de nacionalidade, supremacia branca e nacionalismo cristão.” (2024, p.16). Butler comenta que é como se todos esses temores fossem concentrados no gênero, tornando-o uma ameaça a ser combatida.

Assim, os setores conservadores têm defendido “O projeto de reconduzir o mundo a um tempo anterior ao ‘gênero’” que os levaria ao “retorno a uma sonhada ordem patriarcal que pode nunca ter existido, mas que ocupa o lugar da “história” ou da “natureza” – uma ordem que apenas um Estado forte pode restaurar.” (2024, p.18). Mas será que existe um mundo sem gênero? E é de fato um mundo sem gênero que os setores conservadores desejam? Se nós pudermos problematizar esse discurso, perceberemos que o que se apresenta como uma negação do gênero é uma reafirmação violenta de normas de gênero tradicionais. Quando se fala em ‘antes do gênero’, não se trata do desaparecimento das diferenças, mas de torná-las mais rígidas, reforçando lugares sociais binários e hierarquizados. Trata-se de uma tentativa de consolidá-lo como algo natural e imutável, vinculando-o a uma ordem moral ou divina. Assim, ao atacar a noção de gênero, o que se busca eliminar são os questionamentos em torno dele.

Enquanto lia o livro de Butler, me veio à mente a famosa frase atribuída a Simone de Beauvoir: “Basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados [...] esses direitos não são permanentes, é preciso manter-se vigilante a

vida inteira”. Essa frase transmite um sentimento que me acompanha desde que tomei consciência do quanto a política tinha impacto na minha vida, especialmente enquanto mulher, e, de uns anos para cá, ele tem sido frequentemente acionado quando vejo uma notícia de algum retrocesso decorrente da ascensão de governos de direita e de extrema direita. Ampliando o sujeito da frase, podemos pensar em todos os outros corpos que não são lidos como homens-cis-héteros-brancos-ricos. Corpos racializados, trans, não-binários, pobres, com deficiência, todos eles se tornam alvos preferenciais em tempos de crise, quando a política do medo e da exclusão ganha espaço (Butler, 2019).

A identificação de minorias sexuais e de gênero como perigosas para a sociedade, como exemplos da força mais destrutiva do mundo, a fim de privá-las de seus direitos, proteções e liberdades fundamentais, enreda a ideologia antigênero no fascismo. À medida que o pânico aumenta, dá-se carta branca ao Estado para negar a vida daquelas pessoas que passaram a representar, por meio da sintaxe do fantasma, uma ameaça à nação. (Butler, 2024, p.18)

O que Butler aponta é que os corpos não são apenas objetos biológicos, mas territórios políticos, alvos de disputa, controle e apagamento. Nesse cenário, a vigilância a que Beauvoir se refere deixa de ser apenas uma postura individual e se torna uma tarefa coletiva: precisamos estar atentas e atentos para resistir aos projetos que ameaçam não só nossos direitos, mas nossas existências. Vincular essas políticas ao fascismo é resgatar na história um momento em que, diante do caos, a identificação e a culpabilização de inimigos internos tornou-se uma promessa de alcançar um Estado forte e próspero. Dessa forma, retomar discursos conservadores em nome da ‘ordem’, da ‘família’ e da ‘tradição’, não é algo novo; foi assim que os regimes nazifascistas conseguiram implementar perseguições aos judeus, ciganos, homossexuais e a tantos outros no século XX, levando muitos desses sujeitos a morte.

No decorrer deste capítulo, pretendemos continuar a apresentar nossa justificativa para a dissertação a partir da defesa de sua importância política e social, especialmente com os avanços dos movimentos conservadores no Brasil. Para tanto, na seção 2.1 situaremos nossa dissertação no campo problemático de investigação ao qual ela se insere. Mostraremos que a ampliação do conservadorismo no país é anterior ao bolsonarismo, ao mesmo tempo que envolve um processo potencializado por ele. Discutiremos também como gênero, sexualidade e escola foram eleitos como espaços privilegiados de controle e ataque nos últimos anos. Na seção 2.2, a fim de embasar as análises propostas, problematizamos os principais conceitos que serão utilizados ao longo deste trabalho; e então, na 2.3, falaremos do encontro com as

perspectivas pós-estruturalistas através dos trabalhos de alguns membros do Gesed – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades, Educação e Diversidade – que inspiraram esta escrita. Este capítulo se insere na dissertação na medida em que ele nos orienta em relação aos demais.

2.1 Anteriormente no Brasil

Antes de iniciarmos esta seção propriamente, é importante abriremos um parênteses para explicar como chegamos aqui. As temáticas de gênero e conservadorismo já faziam parte da minha trajetória acadêmica, sendo exploradas em meus Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura e do Bacharelado em História¹². No primeiro tratei de um dos primeiros periódicos femininos e feministas no Brasil Oitocentista, *O Jornal das Senhoras*, e problematizei a figura da autora, Joanna Paula Manso de Noronha, uma mãe divorciada que defendia a emancipação das mulheres através da escrita (Reis, 2022). Já no segundo, observei as falas dos deputados federais na votação do impeachment da presidente Dilma Rousseff (2016). No que se refere aos que votaram a favor do afastamento da então presidente, seus argumentos foram marcados por ataques de gênero, discursos de natureza moral (alusões à família e a Deus) e pouco se falou sobre a acusação de crime de responsabilidade e/ou ataque à democracia (Reis, 2023). Para esta dissertação, esses assuntos se somaram a mais um elemento: a sexualidade; aqui, entendida enquanto um dispositivo de governo biopolítico – aquele que não atua apenas sobre territórios, mas sobre os corpos –, ou seja, uma série de práticas, instituições e saberes atravessados por relações de poder (Foucault, 1988). Trata-se de um dispositivo que faz com que o Estado adentre nos lugares mais profundos do cotidiano e exerça controle sobre eles (César, Duarte, 2011).

É preciso reiterar, no entanto, o papel que o conservadorismo desempenha nesta dissertação, pois foram as manifestações recentes de grupos conservadores no Brasil e ao redor do mundo, recaindo sobre as questões de gênero, sexualidade e educação, que me motivaram a construir o projeto de mestrado entrelaçando esses elementos.

Mas, o que vem a ser esse conservadorismo? Quando tratamos de posturas conservadoras, falamos em um campo amplo que pode se dirigir a costumes, questões sociais e políticas, fatores econômicos, etc. Se questionarmos as pessoas nas ruas, provavelmente grande parte delas dirá que uma pessoa conservadora é alguém contra o aborto, que defende a

¹² Durante minha formação em História escrevi dois Trabalhos de Conclusão de Curso, um para licenciatura e outro para o bacharelado, ambos eram requisitos obrigatórios para a formação.

‘família tradicional’, que segue alguma doutrina religiosa à risca. Roney Polato de Castro e Ana Carolina Coura (2022) comentam que conceituar o conservadorismo não é uma tarefa fácil, mas que se faz possível por meio de alguns de seus aspectos. Segundo os autores, “O conservadorismo possui um forte aspecto relacionado ao comportamento humano, quer dizer, existem pessoas conservadoras, com crenças conservadoras, que se comportam de maneira conservadora” (2022, p. 7). Ainda de acordo com eles, o conservadorismo frequentemente se apresenta em sua relação oposta ao progressismo, que a partir da modernidade adquire um caráter positivo e desqualifica aquilo que é diferente disso. Castro e Coura (2022), no entanto, chamam atenção para o fato de que não ser conservadora não me faz automaticamente progressista. Existem várias nuances a serem consideradas: questões culturais, identitárias e históricas. É possível assumir posturas mais progressistas em determinados assuntos e conservadoras em outros.

O que não se pode ignorar, no que tange a esfera política nos últimos anos, é que os grupos identificados como conservadores têm assumido posturas reacionárias e discriminatórias às conquistas de minorias (Castro e Coura, 2022). Maria Rita César e André Duarte (2011, p.144) afirmam que “Os movimentos conservadores do presente colocam o corpo e a sexualidade em cena de modo extremamente conservador, combatendo todas as interpretações sociológicas, antropológicas e filosóficas do corpo, do sexo e do gênero”. Ou seja, existe uma tentativa de reafirmar posições que foram historicamente construídas como se elas fossem naturais, e, apesar de trazerem para o debate público temas como corpos e sexualidades, esses movimentos têm recorrido a perspectivas moralistas e tradicionais, dispensando saberes acadêmicos e científicos, e tentando estabelecer sexualidade e gênero como categorias fixas. Isso não apenas reforça estigmas como também alimenta políticas e discursos que negam direitos básicos, como acesso à saúde, à educação e à proteção contra a violência. Quando o Estado adere ou tolera esse tipo de visão, como vem acontecendo em várias partes do mundo, a violência simbólica se converte em violência institucional, autorizando práticas discriminatórias e silenciando vozes que historicamente já ocupam posições de vulnerabilidade. Aos poucos, o que se constata é que se foi construindo um cenário altamente polarizado daquilo que chamamos de conservadores e progressistas, a ponto de ser “possível afirmar que estamos agora diante de um quadro de disputa entre dois dispositivos de governo biopolítico opostos.” (César, Duarte, 2017, p.145).

Para mostrarmos como as ações desses grupos conservadores têm afetado as discussões legislativas e as políticas educacionais em torno das temáticas de gênero e de

sexualidade, selecionamos duas notícias: uma a nível municipal, da câmara de Juiz de Fora (MG) e outra a nível nacional.

Imagem 1. Matéria sobre projeto que proíbe o uso de linguagem neutra - Câmara de Juiz de Fora



Captura de tela do site oficial feita pela autora.

Imagem 2. Matéria sobre a tentativa do Congresso de barrar a volta da educação sexual



Captura de tela do site oficial feita pela autora.

A primeira notícia (imagem 1) se trata de um projeto de lei da autoria do vereador Sargento Melo Casal (PTB). O PL nº 117/2021 visava garantir “aos estudantes do município de Juiz de Fora o direito ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com as normas e orientações legais de ensino”. Na prática, a proposta se dirigiu à proibição do uso de linguagem neutra nas escolas do município e inclusive previa multa às instituições e profissionais de ensino que descumprissem o decreto (a última parte foi retirada). Segundo o site da Câmara Municipal, a proposta foi transformada em Norma Jurídica em agosto de 2022, na Lei nº 14.498. Meses antes da aprovação, em entrevista o vereador afirmava que “Muito embora a sociedade possa a vir passar por alterações de comportamento, a linguagem da norma padrão não é mutável como o comportamento humano, devendo ser mantido mesmo diante das transformações sociais.”(G1 Zona da Mata, 2022). A fala do vereador, no entanto, desconsidera que a própria norma culta, enquanto convenção social, advém de mudanças

históricas, culturais e políticas, e portanto não é estática ou imune às transformações sociais. Como coloca Bakhtin (1997) a língua é viva “vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*” (p. 124, grifos do autor). Ao tentar legislar sobre a língua, especialmente no que tange ao uso de termos mais inclusivos, acaba-se ignorando as variações linguísticas e reforçando as exclusões das pessoas que não se identificam como termos binários femininos e masculinos.

A segunda notícia (imagem 2), intitulada: “Ala conservadora do Congresso tenta barrar volta da educação sexual” trata de uma movimentação de um grupo conservador do Congresso Nacional que tentava derrubar uma medida restabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) durante o Governo Lula em 2023. Contextualizando, desde 1998, por conta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), havia uma recomendação do MEC para que fossem integrados, ao conteúdo de ciências, aulas informativas sobre prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), gravidez na adolescência e conhecimento do corpo humano. Em 2008, essa recomendação virou pré-requisito para o repasse de verbas, mas a determinação foi derrubada pelo governo de Jair Bolsonaro em 2019, “deixando a iniciativa limitada às questões da boa alimentação e do combate ao sedentarismo e à obesidade. Os municípios que não quisessem tocar no tema, não o faziam e ponto final” (Veja, 2023). Agora a medida voltou a vigorar, o que significa que os municípios só receberão o repasse de verbas do programa ‘Saúde na Escola’ se incluírem as discussões do tema conhecido como ‘educação sexual’ nos currículos escolares. Ainda de acordo com a notícia, a regra provocou uma reação da ala conservadora, que reúne membros da ‘bancada católica pró-vida’ e da bancada evangélica. Seus membros têm se movimentado nas ruas, nas redes sociais e no Congresso para reverter a decisão. Na época (2023), o deputado Marcos Feliciano (PL-SP) teria declarado: “A escola ensina, mas quem educa são os pais. Vão sexualizar as nossas crianças” (Veja, 2023). Em resposta, a deputada Tabata Amaral (PSB-SP) rebateu: “Muitas famílias não têm condição de orientar seus filhos, por isso precisamos da presença do Estado para garantir essa educação” (Veja, 2023).

A escolha das notícias tem o objetivo de mostrar como as questões de gênero e sexualidade seguem sendo objeto de intensa disputa no cotidiano político, legislativo e educacional brasileiro. Elas não ficam isoladas em um contexto social. Assim, o que se apresenta nas escolas dialoga diretamente com as mídias, as redes sociais, os saberes e as normas familiares e religiosas, ou mesmo com a série com a qual estamos trabalhando. Ambas as matérias destacadas ilustram os esforços de setores conservadores em restringir

debates ligados à diversidade, ao corpo e à formação crítica no espaço escolar, destacando a centralidade desses temas nas disputas contemporâneas, seja a nível nacional ou internacional.

Nos Estados Unidos, comenta Butler (2023), tem havido um esforço para manter o ‘gênero’ fora das salas de aula, “o termo é tratado como um código para a pedofilia ou para uma forma de doutrinação que ensina criancinhas a se masturbarem ou se tornarem gays.” (Butler, 2023, p.15). Ainda de acordo com a autora, o mesmo se verificou no Brasil sob o governo de Jair Bolsonaro, uma vez que, segundo os representantes da direita, o gênero “põe em dúvida o caráter natural e normativo da heterossexualidade, e que, uma vez que a ordem heterossexual deixar de ser sólida, uma enxurrada de perversidades sexuais, incluindo zoofilia e pedofilia, tomará a face da terra.” (2024, p.15). Tentar manter o gênero fora da sala de aula não faz com que ele desapareça. Podemos percebê-lo presente também em outras instâncias, como nas redes sociais e nas séries. Assim, quando a escola abre mão de apresentar o tema e educar a partir dos saberes disciplinares, ela deixa que esse processo educativo dos gêneros e da sexualidade seja realizado por esses outros espaços. Daí a força da série *Sex Education*, pois ela passa a ser um espaço educativo que amplia o seu poder na medida em que a escola não fornece outras chaves de leitura e de problematização daquilo que as alunas e os alunos assistem.

É importante apontar que as notícias escolhidas não representam acontecimentos isolados, elas compõem um cenário maior e que já vem se desenhando há um bom tempo. Como analisam César e Duarte (2017), os grupos conservadores no Brasil têm se articulado em resposta especialmente às mudanças legislativas tidas como progressistas que reverberam conquistas dos grupos feministas e LGBTQIA+ a partir dos anos 2000. Podemos pensar no reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo (2011), nas propostas de combate à violência contra mulheres e a população LGBTQIA+ sendo enquadradas como Direitos Humanos, nas discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases e da Base Nacional Comum Curricular, entre outros (César, Duarte, 2017, Sevilla, Seffner, 2017). Na visão de César e Duarte (2017), “se pensarmos nos termos de uma genealogia do nosso recente pânico moral, ele se iniciou com as polêmicas em torno ao ‘kit gay’ e prosseguiu com a introdução no debate nacional da noção de ‘ideologia de gênero’, dando prosseguimento ao pânico moral.” (p.147). A título de contextualização, a disseminação do medo em torno do chamado “kit gay” (designação pejorativa e distorcida atribuída ao Programa Brasil sem Homofobia) intensificou-se sobretudo durante o período eleitoral de 2017. Esse discurso foi instrumentalizado por setores da direita e da extrema direita para mobilizar o eleitorado, elegendo um número expressivo de parlamentares alinhados a essas ideologias. A retórica

utilizada associava representantes da esquerda a uma suposta ameaça aos valores familiares e cristãos, contribuindo para a consolidação de uma agenda moral conservadora no debate público e institucional.

Sobre as referidas conquistas e reações dos grupos conservadores, elaboramos um quadro para ilustrar suas movimentações na esfera legislativa:

Quadro 1. Linha do tempo das políticas de gênero e sexualidade e reações de grupos conservadores no Brasil (2004-2025)

2004	Lançamento do Programa Brasil sem Homofobia pelo governo federal (PT) e pelo Ministério da Saúde para combater a violência e descriminalização, além de promover a cidadania GLTB.
2011	Inclusão gradual de conteúdos sobre orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas políticas educacionais nas escolas. Criação do material “Escola sem Homofobia”, ligado ao programa federal.
2011	Supremo Tribunal Federal (STF) equipara uniões homoafetivas às uniões heteroafetivas no Brasil - casamentos homoafetivos legalizados.
2013	Deputados conservadores pressionam para excluir menções aos termos “orientação sexual” e “gênero” da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos PCNs.
2015 - 2016	Impeachment da presidente Dilma Rousseff e renovação da agenda conservadora no Congresso com o discurso de “ideologia de gênero”.
2016 - 2018	Governo Temer e avanço do discurso conservador na esfera pública e midiática. Retirada dos termos ‘orientação sexual’ e ‘gênero’ do texto final da Base Nacional Comum Curricular. Campanhas eleitorais da direita e extrema direita se apropriam de <i>fake news</i> para difundir pânico moral nos eleitores (‘kit gay’, ‘mamadeira de piroca’).
2019	Início do Governo Bolsonaro.
2020	STF julgou inconstitucional a proibição de doação de sangue por homens que fazem sexo com outros homens, permitindo que essa população faça doações.
2023	Início do terceiro mandato de Lula. Reinstação do Conselho Nacional LGBTQIA+ pelo governo Lula. Aprovação da Lei Geral do Esporte (Lei 14.597/2023), que estabelece

	princípios como a proibição de discriminação e a promoção da igualdade no esporte.
2025	Plenário do STF declarou a inconstitucionalidade de três leis municipais que proíbem políticas de ensino sobre gênero e orientação sexual.

Quadro elaborado pela autora em 2025 com base em Brasil (2004, 2020), César e Duarte (2017) e Sevilla e Seffner (2017).

Existem dois pontos a se destacar a partir do quadro elaborado. O primeiro é que os movimentos progressistas e suas conquistas não cessam com o avanço das políticas conservadoras, elas resistem e suas discussões continuam existindo mesmo com as mudanças de governo. O segundo é que não se defende que o conservadorismo no Brasil está atrelado unicamente à figura de Bolsonaro como presidente. Tal associação seria reducionista e não encontraria respaldo no levantamento que realizamos. No entanto, buscaremos evidenciar como seus discursos, proferidos a partir de um cargo de extremo poder, visibilidade e influência, ganharam projeção nacional. Essa visibilidade contribuiu para a legitimação de falas preconceituosas e discriminatórias, que, por sua vez, alimentaram um cenário de violência simbólica e concreta.

Como muitas pessoas queridas, assisti com tristeza à ascensão de Jair Bolsonaro¹³ à presidência do Brasil em 2018. O ex-presidente (2019-2022), se elegeu através de discursos machistas, homofóbicos e racistas, e de alguma maneira mais da metade da população votante, 55% dos votos válidos, sentiu-se representada na figura do candidato. No entanto, a postura conservadora do ex-presidente era anterior às eleições de 2018. Ainda em 2014, enquanto era deputado federal, Bolsonaro disse que não estupraria a então deputada Maria do Rosário porque ‘ela não merecia’ (Brasil de Fato, 2022)¹⁴. A fala abre margem a interpretação de que algumas mulheres merecem ser estupradas, um discurso de violência contra as mulheres e reflexo da cultura do estupro.

Anos antes, em 2010, o deputado sugeriu agressão como forma de ‘corrigir’ homossexuais: “O filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um coro ele muda o comportamento dele” (Portal Terra, 2022). Como presidente, em 2020, durante uma feira agropecuária, foi a vez do discurso racista. Ao se referir a um homem negro, Bolsonaro disse:

¹³ Jair Messias Bolsonaro foi o 38º presidente do Brasil, eleito com 57.797.847 dos votos, 55,13% do eleitorado brasileiro, pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/Bolsonaro>. Acesso em 5 de out. 2024.

¹⁴ “Ela não merece porque ela é muito ruim, porque ela é muito feia, não faz meu gênero, jamais a estupraria. Eu não sou estuprador, mas, se fosse, não iria estuprar, porque não merece”, falou Bolsonaro em 2014 sobre a então deputada federal Maria do Rosário (PT-RS). (Brasil de Fato, 2022).

"Conseguiram te levantar? Tu pesa o quê? Mais de sete arrobas" (CNN Brasil, 2022). O resgate dessas falas aqui tem o intuito não apenas de destacar a constância de um discurso discriminatório ao longo da trajetória de Jair Bolsonaro, mas de demonstrar como essas falas não foram acidentais ou pontuais, elas fazem parte de um projeto político e ideológico estruturado que não atua isoladamente. Quando enunciados por alguém que ocupa a presidência da República, esses discursos ganham respaldo institucional. Os enunciados passam a orientar comportamentos, influenciam políticas públicas – ou a ausência delas – e constroem o imaginário coletivo. A legitimação de discursos misóginos, LGBTfóbicos e racistas nas falas de Bolsonaro não se dá apenas no silêncio diante de suas falas, mas nas suas repetições e celebrações por parte de seus apoiadores.

Desde de a ascensão de Bolsonaro, ou mesmo anos antes, no impeachment da presidente Dilma Rousseff (2016), vivenciamos uma ‘onda de conservadorismo’, uma expressão que vem sendo utilizada para se referir ao aumento significativo de ideias e políticas conservadoras que têm atingido a sociedade nas últimas décadas, associadas a setores da direita e extrema direita.

No Brasil, a ‘onda conservadora’ tem afetado, entre tantas áreas, os debates sobre gênero, sexualidade e diversidade e como eles aparecem nas escolas, interferindo, por exemplo, na retirada dos termos ‘gênero’ e ‘orientação sexual’ do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa e outras mudanças se devem a uma aliança conservadora, que reúne políticos, empresários, membros da sociedade civil e de organizações religiosas, entre outros, com o objetivo de frear os avanços de políticas vistas como progressistas. A união desses setores, segundo Gabriela Sevilla e Fernando Seffner (2017), representou mudanças e retrocessos que podem ser verificados no âmbito educacional, na prática docente e na legislação e impactou diretamente nas conquistas de grupos historicamente marginalizados.

Os autores ainda mencionam a articulação de dois grupos principais: o projeto Escola Sem Partido (ESP) e o grupo contra a chamada ‘ideologia de gênero’¹⁵. Esses grupos conservadores vão argumentar que assuntos como gênero, sexualidade, religião e política devem ser tratados apenas no âmbito da família (Sevilla e Seffner, 2017) e pregam que “professores em sua maioria são ‘doutrinadores’ e não educadores, pois deveriam apenas se

¹⁵ A ideia de ‘ideologia de gênero’ “acaba por misturar propositalmente diferentes conceitos e concepções com vistas a gerar desentendimento e espalhar um certo pânico moral, por afirmarem que tal ideologia (que não existe enquanto corrente teórica e científica) teria por objetivo negar o sexo/gênero das crianças, promover a homossexualidade e outros absurdos. (Sevilla e Seffner, 2017, p.5).

restringir a ensinar conteúdos técnicos. Tais concepções tomam os jovens como meras tábulas rasas, sem opinião e reflexão.” (2017, p.3).

A escola se torna mais uma vez um espaço de disputas. O uso “da noção de ‘ideologia de gênero’ visa desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual.”(César, Duarte, 2017, p.147). E, embora não exista enquanto um conceito acadêmico, o medo dessa ideia e a atuação dos grupos apontados interferiram “nas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na medida provisória (MP 746/2006) que altera o Ensino Médio e a LDB” (Sevilla e Seffner, 2017, p.1). A ‘ideologia de gênero’

era o combustível necessário para criar a ideia de pânico moral e a necessidade de controle social em relação à escola e a seus professores (o que está sendo ensinado e como?) quando aparecem os termos sexo, sexualidade, gênero e identidade isso logo se transforma em justificativa para intervir na escola, pois esses grupos afirmam que a família, seus valores morais e religiosos estão sendo atacados. (Sevilla e Seffner, 2017, p. 7)

Desse modo, para controlar os discursos sobre sexualidade na escola, os setores conservadores passam a chamá-la de ‘ideologia de gênero’ e lhe atribuem um significado negativo, vinculando-a à promiscuidade, ameaçando a inocência das crianças e jovens, etc. Semelhante àquilo que Foucault apontava em *História da Sexualidade I* sobre o sexo: “Como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente (...)” (Foucault, 1988, p. 21). Por conseguinte, na atualidade, busca-se controlar, reprimir e censurar os debates de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Contudo, o que se verifica é justamente o contrário; há uma proliferação das discussões sobre a área e o sucesso da série *Sex Education* é prova disso¹⁶. Assim como coloca Foucault

Sobre o sexo, os discursos — discursos específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto — não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII. (...) Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado. (Foucault, 1998, p.22)

¹⁶ *Sex Education* contou com quatro temporadas (2017-2023). Segundo a Netflix, a primeira temporada foi assistida por mais de 40 milhões de contas dentro de 28 dias, e acumulou 447,8 milhões de horas visualizadas em escala global em um período de seis semanas em 2021. Em 2023 *Sex Education* foi a série mais assistida do Reino Unido (Zuliani, 2023). Ela foi disponibilizada em mais de 190 países e em até 14 idiomas.

Ao impor uma ‘proibição’ de tratar sobre a sexualidade (que fuja a heteronormatividade) na escola, os setores conservadores acabaram criando uma questão: ‘por que não se pode falar sobre sexualidade na escola?’, e se, por um lado, essa questão é respondida por eles, ela se espalha dando margem para outras interpretações, inclusive para a criação de uma produção seriada que discuta essa temática voltada para o público adolescente. É o que Foucault (1988) apresenta sobre a ‘hipótese repressiva’ e como esta pode ser vinculada à hipocrisia, pois, uma vez que existe repressão, não é mais possível promover o silenciamento, na medida em que se criam estratégias para ir contra a hegemonia.

Pensar sobre repressão, em alunas/os como ‘tábulas rasas’ incapazes de discernir e expressar suas opiniões, estando sempre em perigo perto das/os professoras/es que ‘doutrinam’, nos leva a um episódio de *Sex Education*, o oitavo da segunda temporada. Como explicaremos mais adiante, em um dado momento da série, Jean, terapeuta sexual e mãe de Otis, é contratada para reformular o currículo da escola Moordale e começa a ouvir as/os estudantes da escola. Em uma reviravolta, suas anotações são divulgadas, os pais ficam furiosos pelo teor dos relatórios e ela acaba perdendo seu cargo. Naquele momento era como se Jean tivesse corrompido as/os estudantes, que sem ela jamais fariam tão abertamente sobre sexo, e a escola tornou-se a instituição que permitiu tal absurdo. Acontece que, no decorrer do episódio em questão, alunas e alunos se mobilizam para recriar a peça Romeu e Julieta, e Shakespeare acaba ganhando um tom erótico, com direito a romance homossexual e fantasias de órgãos sexuais (tudo isso sem qualquer mediação dos adultos). A apresentação deixa pais e supervisora escandalizados. O diretor da escola interrompe a peça dizendo: “vocês foram corrompidos por aquela mulher” – apontando para Jean – e continua: “ela está dando conselhos sexuais para seus filhos e mexendo suas cabeças com um absurdo perigoso”. Otis o interrompe e afirma que a mãe estava apenas oferecendo a orientação “que a escola deveria estar dando de qualquer jeito”. Enquanto as/os estudantes se juntam a Otis, falando o quanto Jean as/os ajudou, o diretor interrompe: “são crianças, pelo amor de Deus! elas não sabem o que querem”.

Esse momento da série é emblemático porque mostra justamente o paradoxo da repressão: ao tentar calar, produz-se ainda mais fala. A tentativa de silenciar a discussão sobre sexualidade, disfarçada de proteção, acaba por acender o interesse, mobilizar os sujeitos e, sobretudo, escancarar o quanto o tema já circula, ainda que na clandestinidade. Foucault (1988) já alertava que o poder não se exerce apenas pela negação, mas também pela produção de discursos, e é exatamente isso que ocorre em *Sex Education*: o discurso da repressão convoca, mesmo que involuntariamente, o discurso da resistência.

A revolta dos pais e a postura autoritária do diretor reafirmam o ideal conservador de infância/adolescência como uma fase de ignorância, reforçando a imagem das/os estudantes como seres passivos, incapazes de compreender e refletir sobre sua própria sexualidade. Porém, o episódio mostra justamente o contrário: as/os estudantes não só entendem como se organizam, criam, expressam e reivindicam o direito de falar sobre seus corpos e desejos. Aqui, o que está em jogo é o controle do saber: quem pode dizer o quê e sobre o quê.

Em suma, é isto que nos interessa nesta dissertação: os impactos das disputas em torno dos discursos sobre gênero, sexualidade e educação na atualidade e como elas são apresentadas na série *Sex Education*. Para isso, em nossa seleção nos apropriamos especialmente da segunda e da terceira temporada, a fim de explorar cenas nas quais os impactos das políticas conservadoras ficam mais evidentes.

Este trabalho surge do interesse em abordar áreas de conhecimento relevantes social e academicamente e que são constantemente atacadas não apenas no Brasil, mas em grande parte do mundo. Também surge da Luana, professora de História, feminista, filha de uma empregada doméstica, que só aprendeu sobre ‘educação sexual’ na escola e que pensou que tudo estava perdido em 2018 com a vitória do ‘inelegível’¹⁷. Vem de alguém que temeu e acompanhou os retrocessos, os discursos de ódio, as mortes pelo negacionismo durante a pandemia de Covid19. Contudo, vem também de alguém que tem esperança, que acredita nas possibilidades de transformação que a educação oferece e que sabe da importância da defesa de uma educação para sexualidade em tempos de conservadorismo.

Agora que o cenário do nosso episódio está posto, e que você, caro espectador desta dissertação, já entendeu o que aconteceu ‘anteriormente no Brasil’, motivando nossa pesquisa, precisamos nos atentar a outro passo, algo similar à seleção do idioma em uma plataforma de *streaming*¹⁸, vamos falar de linguagem e dos personagens escalados para essa trama. Especificamente dos conceitos que acreditamos ser importantes para compreender o andamento deste episódio, para evitar que lá no meio você fique se perguntando: quem é esse aí? Então, para ajudar no nosso desenvolvimento, vamos apresentar alguns dos nossos ‘personagens’ que vão nos acompanhar ao longo do caminho. Uma coisa importante é que é possível que esses conceitos/personagens já tenham sido interpretados de outra forma, em

¹⁷ No dia 30 de junho de 2023, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) declarou Jair Messias Bolsonaro inelegível por oito anos. Disponível em : <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Junho/por-maioria-de-votos-tse-declara-bolsonaro-inelegivel-por-8-anos>

¹⁸ Uma plataforma de streaming é um serviço digital que disponibiliza conteúdos como filmes, séries ou músicas, permitindo que o usuário assista determinada produção sem necessariamente baixar seu arquivo.

outras produções, dependendo da abordagem, do espaço e do tempo em que eles foram inseridos. De todo modo, fica o convite: dê o play!

2.2 Corta pra mim: gênero, sexualidade e outros takes

Esta seção trata de alguns dos principais conceitos e ideias a serem trabalhados ao longo da dissertação: construção de sujeitos, gênero, sexualidade, artefatos culturais, pedagogias culturais e imagens. Contudo, ela não se limita a isso. Pretendemos também explorar a relação entre significados, enunciados, discursos e práticas discursivas. Sua elaboração implica antes de tudo a compreensão de que os conceitos partem de fabricações em momentos históricos e contextos sociais, portanto, são mutáveis e não universais, suscetíveis a processos de dominação, imposição e exclusão. Em Foucault (2008), mais do que uma simples definição de determinada palavra, do tipo que se encontra em um dicionário, conceitos são fruto de práticas discursivas. Eles operam como dispositivos que classificam, organizam, normatizam e excluem. Esse processo ocorre dentro de um sistema de saber que permite que seus significados sejam compreendidos em uma determinada época e sejam passíveis de serem reconhecidos como verdades. Em *Arqueologia do Saber* (2008), Foucault define as práticas discursivas como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 2008, p.133)

Isso quer dizer que não basta que eu diga algo, o que eu digo precisa fazer sentido no contexto em que estou. Mais do que isso, o que eu digo diz sobre uma época histórica, nos convida a pensar como o sujeito dialoga com o seu tempo, para além do seu tempo ou mesmo como herdeiro de um tempo histórico. Se digo ‘as mulheres têm direito ao voto’ no século XXI, nos parece uma frase óbvia, mas se essa mesma frase fosse deslocada para o século XVIII, por exemplo, poderia ser considerada absurda, pois não existia um sistema que considerasse as mulheres aptas a expressarem suas opiniões políticas. São as condições que permitem a compreensão da frase anterior por aqueles que a acessam que fazem dela um enunciado, segundo Foucault. Seguindo essa linha de pensamento, de acordo com Rosa Fischer (2001, p. 204), a “prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de idéias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva

significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”.

Outro cenário: quando vamos ao cinema, ainda que possamos experimentar várias sensações motivadas pelo filme exibido, sabemos que a história está sendo projetada em uma tela, que o áudio vem de alto-falantes, assim sucessivamente. Se vemos a imagem de um trem vindo em nossa direção em uma projeção 3D, boa parte de nós não ficará apavorada. Mas imagine se pudéssemos levar um viajante do tempo, de 200 anos no passado, para essa experiência. Ele não possui as mesmas ferramentas que nós, do nosso tempo histórico, para entender o que está ocorrendo. Relatos da primeira exibição do cinematógrafo pelos irmãos Lumière em 1895 comprovam essa ideia. Segundo Márcio Barreto, houve “um público totalmente afetado pela imagem do trem que se aproximava vertiginosamente do fundo para o primeiro plano, rumo ao limite esquerdo do campo.” (Barreto, 2014, p.54). Esse contraste entre passado e presente nos possibilita compreender também que enunciado, na perspectiva foucaultiana, não é simplesmente uma frase, mas uma forma situada de construção de sentido. São os enunciados produzidos ao longo do tempo por meio das nossas redes de saber que fazem com que a imagem de um trem vindo em nossa direção quando estamos sentados em frente a uma tela não seja entendida como uma ameaça.

De modo sucinto: o discurso em Foucault é prática, envolve relações de saber e poder. Mas o que isso significa tendo em vista os outros conceitos já explorados? Retomando o autor, “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2008, p.133). Ou seja, o discurso é constituído por enunciados que compartilham regras comuns de produção, circulação e validação do saber em determinado tempo histórico. Trata-se, portanto, de uma organização de saberes que não apenas representa a realidade, mas a produz, definindo o que pode ser pensado, dito e conhecido pelos sujeitos. À medida que os saberes vão se organizando, vão se criando hierarquias que expressam o quanto eles são culturalmente valorizados. É comum que, em alguns assuntos, mais importante do que o que é dito seja o lugar de onde é dito, ou mesmo quem o diz. Tal que, historicamente, fomos conferindo mais autoridade a determinados discursos. Quando um economista conceituado comenta que a economia está em crise isso tem um efeito, pois trata-se de uma figura de autoridade. Agora, quando o mesmo é dito por alguém comum, sem uma formação específica, em um grupo de mensagens, o efeito é outro; pode insinuar exagero, expressar desconfiança. Isso também ocorre em *Sex Education*. Jean, a mãe de Otis (personagem principal) é uma terapeuta sexual e, em meio aos dilemas de construir um currículo sobre sexualidade na escola, é convidada a participar da elaboração do

programa escolar, por conta de sua experiência e conhecimento na área. Podemos entender então que o sentido não está apenas nas frases ditas, mas nas relações de poder, nas condições de enunciação e nas disputas discursivas que organizam o que pode ser dito, pensado e acreditado como verdade. Como coloca, Foucault

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2008, p. 54)

Em vista disso, a análise dos discursos abarca mais do que as palavras, falas ou ações individuais, ela compreende suas condições de fabricação, suas redes de funcionamento. Nas palavras de Shirley Tedeschi e Ruth Pavan (2017, p. 782), nos pós-estruturalismos “a linguagem já não é concebida como um vínculo neutro e transparente de representação da realidade, mas como parte integrante e fundamental de sua própria constituição”. Ela passa a ser concebida como um sistema ativo de significação, que produz efeitos de verdade, de sentido e de subjetividade. Em outras palavras, a linguagem não somente descreve coisas e pensamentos, mas participa das suas construções.

Ao problematizar a relação entre Foucault e a pesquisa, Rosa Fischer (2003, p. 73) explora a relação produtiva da linguagem em Foucault, na qual ela assume um caráter positivo: “uma atitude metodológica foucaultiana é justamente essa: a de prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana.” (Fischer, 2003, p. 377). Quando escrevo sobre algo, eu produzo um novo significado mesmo quando a ideia é a de desconstruir.

A linguagem não apenas é um elemento essencial para pensarmos sobre os pós-estruturalismos, mas também para pensarmos sobre educação. Isso porque ela possui uma estreita relação com a forma como nós olhamos o mundo e a forma como olhamos para o mundo diz dos processos pelos quais fomos ensinados a fazer isso, ou seja, nossos processos de construção.

Construção de sujeitos

Uma perspectiva trazida por Judith Butler, ao tratar de gênero, e que vamos desenvolver mais adiante nesta seção é que nossas subjetividades se tratam mais daquilo que *fazemos* do que daquilo que *somos* (Salih, 2012), “um ato, ou mais precisamente, uma sequência de atos, um verbo ao invés de um substantivo, um fazer em vez de um ser (Salih, 2012, p.85). É nessa linha que pensamos a construção de sujeitos, entendendo que não existem identidades fixas ou interiores nos indivíduos, mas sim processos constantes de fazer e refazer a si mesmo dentro das práticas discursivas.

Uma das primeiras coisas que me veio à mente sobre o tema foi uma aula do professor Anderson Ferrari – hoje meu orientador – durante a graduação. Ele falava sobre a gravidez hipotética de uma colega e nos convidou a pensar sobre nossas reações ao sabermos sobre a gravidez e as expectativas que teríamos, se teríamos, especialmente depois da revelação do sexo do bebê. Foi a primeira vez que racionalizei sobre como as expectativas de gênero nos atravessam mesmo antes de nosso nascimento. É quase automático que após a descoberta do sexo se pense nas cores do quarto, nos brinquedos, nas cores das roupas, uma vez que culturalmente foram estabelecidas ‘coisas de menina’ e ‘coisas de menino’. Isso ocorre devido a um processo de ‘generificação’ dos corpos (Salih, 2012, p.85), que se inicia no começo de nossas existências sociais, “(e não há existência que não seja social), o que significa que não há ‘corpo natural’ que preexista à sua inscrição cultural” (Salih, 2012, p.85).

No momento em que um corpo existe, são aplicadas sobre ele regras de conduta que vão inseri-lo na sociedade e acompanhá-lo durante sua vida, atingindo gênero, sexualidade, raça, crenças, entre outras. Como estamos tratando de algo que não nos é automático, natural, mas sim produzido e reforçado por meio de práticas, é válido lembrar dos dispositivos que vão tratar de educar (controlar e punir) os sujeitos, como família, escola, igreja, prisões. Cada uma dessas instituições vai estabelecendo, à medida que crescemos, regras para continuarmos vivendo em sociedade.

Quando pensamos na construção dos sujeitos pela lógica foucaultiana, nos aproximamos daquilo que o autor chama de ‘processos de subjetivação’ que estão diretamente ligados à forma como o poder age sobre os indivíduos e os transforma em sujeitos

Essa forma de poder se exerce sobre a vida cotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, designa-os por sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que lhes é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. (Foucault, 1995, p. 233)

Podemos pensar nesse processo, mencionado por Foucault, da seguinte maneira: nasce um indivíduo e a sociedade lhe diz: ‘você é uma mulher’ e logo em seguida lhe ensina o que é ser mulher lhe impondo uma verdade (lei). Então esse indivíduo cresce e vai incorporando novos componentes a sua existência: ser mãe, ser bissexual, ser advogada, ser fã de futebol. Esse processo em que esse indivíduo vai se sujeitando (tornando-se sujeito) faz com ele se reconheça como pertencente a algo e faz com que as pessoas que o olhem também o reconheçam. Continua Foucault

É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra "sujeito": sujeito submisso ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. (1982, p. 233)

Para o autor existem, portanto, duas maneiras de tornar-se sujeito: um por um processo coercitivo (assujeitamentos) e outro pelo conhecimento de si mesmo através do saber. De todo modo, não existem relações de poder, para Foucault, sem resistência. Aquele sujeito pode se reinventar e fugir às expectativas ou às normas estabelecidas, uma vez que existem escapes. Contudo, a sociedade não apenas cria mecanismos para educar os sujeitos, mas também para puni-los quando se verifica alguma transgressão. É aquilo que Foucault (1987) vai chamar de “microeconomia”, um sistema disciplinar que vigia, avalia, compensa e pune os indivíduos perpetuamente. Então podemos dizer que a construção dos sujeitos se faz em uma infindável teia de negociações.

Gênero

Academicamente, segundo a historiadora Joan Scott (1995), ‘gênero’ surge como um sinônimo para ‘mulheres’, especialmente em um contexto em que a vinculação aos estudos feministas ou o uso de ‘história das mulheres’, por exemplo, poderia ser visto negativamente, seja por expressar caráter pessoal ou político:

Nessas circunstâncias, o uso do termo "gênero" visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois "gênero" tem uma conotação mais objetiva e neutra do que "mulheres". "Gênero" parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. (Scott, p.75, 1995)

Sendo assim, em um cenário em que antes o foco eram os grandes feitos e histórias generalizantes, ao trazer à tona os grupos marginalizados, como as mulheres – mas sem usar o termo ‘mulheres’ propriamente dito – o uso do termo ‘gênero’ possibilitou uma maior aceitação frente à academia e permitiu que muitos indivíduos fossem, além de pesquisadores,

sujeitos de suas pesquisas. “‘Gênero’ passou a tratar as relações sociais entre os sexos e ainda se transformou em “uma forma de indicar ‘construções culturais’” (Scott, 75, 1995).

Em 1972, a socióloga Ann Oakley (p.16) já apontava que “‘Sexo’ é uma palavra que faz referência às diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...]. ‘Gênero’, pelo contrário, é um termo que remete à cultura” e àquilo que nós, enquanto sociedade, elegemos como comportamentos e características femininas e masculinas. Dessa forma, o termo carrega uma rejeição entre o determinismo biológico do nascimento, usado para justificar as desigualdades, e caminha para algo construído, ainda que, no primeiro momento, a oposição binária permaneça.

Ao propor uma nova perspectiva para algo que era entendido como ‘natural’, abrem-se caminhos para questionar a realidade e historicizar os processos. Não significa que exista a intenção de negar a biologia como se não houvesse relação entre os corpos e os gêneros; conforme coloca Raewyn Connell (1995, p. 189): “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”. Assim, nos interessa problematizar como a cultura atua sobre os gêneros (no plural), uma vez que existem outras realidades além de feminino e masculino propriamente, e, mesmo quando nos restringimos às categorias de gênero mais hegemônicas ou normativamente reconhecidas, há múltiplas formas possíveis de viver e expressar tanto a feminilidade quanto a masculinidade. De acordo com Guacira Louro

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. (Louro, 1997, p. 35)

Ao pensarmos em gênero enquanto uma construção social e nas transformações que os interpelam, é difícil não nos remetemos à famosa frase de Simone de Beauvoir, dita em *O Segundo Sexo*, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (1980). Desde então seu significado vem sendo ampliado, ‘alargado’, nas palavras de Guacira Louro (2008), para contemplar não apenas o feminino, mas o masculino. “Sim, definitivamente, fazer de alguém homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’ (...) ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (2008, p. 18). Ao desnaturalizar essa construção, também podemos pensar que não existe uma única forma de expressão de gênero. É o que analisa Ruth Sabat (2001) ao tratar ‘masculinidade hegemônica’, conceito desenvolvido por Raewyn Connell. Segundo ela, existem modelos daquilo que idealmente seria um homem. Há um conceito/significado e uma

imagem/significante. A partir disso se criam expectativas sobre os sujeitos que a sociedade identifica como masculinos

(...) há um padrão construído que envolve determinados tipos de comportamentos, de sentimentos, de interesses. São todos significantes construídos junto a significados que constituem em determinado momento histórico o que é percebido como masculinidade, ou melhor, como a *masculinidade*, que se opõe à feminilidade e que se sobrepõe a outras formas de masculinidade. (Sabat, 2001, p. 18, grifos da autora)

Por não ser natural, esse ideal de masculinidade vai modificando-se ao longo do tempo. Em 2019, em meio às polêmicas de “menino veste azul e menina veste rosa” da ex-ministra da Mulher, Família E Direitos Humanos, Damare Alves, a BBC News publicou um artigo com o seguinte título: ‘Rosa nem sempre foi ‘cor de menina’ - nem o azul, ‘de menino’’. Ele trazia as descobertas da historiadora Jo Paoletti, professora da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos, acerca de uma revista de moda infantil estadunidense do início do século XX. Por ser vista como uma cor mais decidida e forte, rosa era uma cor indicada para meninos. Esse episódio serve para ilustrar a provisoriedade das normas de gênero e entendermos que estamos em constante transformação.

Complexificando um pouco o debate e condensando o que temos discutido, podemos partir então para a ideia de *performatividade de gênero*. Segundo Judith Butler (2018), o gênero não possui uma essência natural, biológica, ele é performativo. Portanto, não se trata de algo que somos, mas sim de algo que fazemos repetidamente por meio de nossos gestos, falas e comportamentos. E é justamente a constância dessas repetições que contribui para uma visão ilusória de naturalidade. Como aponta a autora

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.[...] (Butler, 2018, p. 54).

Ao pensarmos nessa ‘estrutura reguladora’, podemos retomar, em nossa memória, momentos em que fomos convocados a agir ‘como mulheres’ ou ‘como homens’. Muitas mulheres, na infância, de certo ouviram: ‘senta que nem mocinha, menina!’. O que se entendia por isso eram variações sobre não colocar os pés nos móveis, não se sentar com as pernas abertas ‘feito menino’, entre outros. O ponto aqui é que existe uma série de comportamentos desejados para os sujeitos a partir dos gêneros e regras a serem obedecidas. Mas percebiam que, se fossem naturais, não precisariam ser ditos e reforçados. Butler nos

convida a fazer uma investigação sobre as estruturas que regulam o gênero, uma genealogia dos processos que o instituem

A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero. (Butler, 2018, p. 54)

Historicizando, então, o gênero, podemos contribuir para desconstrução de sua dimensão naturalizada. Pois, como aponta Butler (2018), “o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra.”(Butler, 2018, p. 44). Ou seja, o que costumamos entender como ‘identidade de gênero’ não é algo profundo, interior, essencial ao sujeito ou esperando ser ‘despertado’, mas algo que é produzido e reiterado por meio de práticas sociais e discursivas sempre situadas em normas específicas. O gênero, portanto, é o resultado de performances repetidas que respondem a expectativas impostas, e não a expressão de uma essência interior que preexiste à ação.

Explorando o conceito de performatividade, Sara Salih (2012) comenta sobre a importância de não tratarmos *performatividade* em Butler como sinônimo de *performance* por um viés teatral, uma vez que ela “não está sugerindo que o sujeito seja livre para escolher o gênero que ele ou ela vai encenar” (Salih, 2012, p. 86) e que o ‘script’ já está determinado e regulamentado na cultura. Em outras palavras, ainda que o gênero se faça a partir de atos repetitivos, esses atos não ocorrem isoladamente, mas dentro de estruturas que preexistem ao sujeito, educando-o cotidianamente e influenciando-o mesmo antes de seu nascimento. Isso mais uma vez abre espaço para pensarmos as subjetividades em sua dimensão política e a influência das redes de saber e poder na constituição dos sujeitos.

Sexualidade

Comumente, a sexualidade se relaciona com a forma como nós, enquanto sujeitos, lidamos ou expressamos nossos sentimentos, vontades e desejos. Assim, quando somos questionados sobre nossas sexualidades, provavelmente nossas exposições girarão em torno de alguma classificação e/ou identificação pessoal. Alguém que se reconhece enquanto mulher, também é/pode ser heterossexual, homossexual, bissexual, entre outros.

A esse respeito é importante estabelecermos dois pontos: o primeiro é que, embora a sexualidade seja frequentemente apresentada em seu âmbito privado e íntimo nas relações humanas, “A sexualidade não é apenas uma questão pessoal e individual; é uma questão social e política” (Loponte, 2002, p. 291). Essa é uma afirmação que dialoga com as ideias apresentadas por Foucault em *História da Sexualidade I* (1988) ao evidenciar que a sexualidade está profundamente entrelaçada com relações de poder, normas sociais e regimes discursivos. Longe de ser uma expressão espontânea de desejos naturais, ela é regulada por diversos discursos educacionais, médicos, jurídicos, entre outros.

Como aponta Ruth Sabat, a forma como nos identificamos é construída “em meio a representações culturais e a relações de poder estabelecidas por um sistema de significados dominante, que impõe formas de comportamento e naturaliza relações que são construídas.” (Sabat, 2001, p.17), ou seja, expressões de sexualidade são fabricadas no âmbito da cultura. O que nos leva ao segundo ponto: a sexualidade não é algo natural, mas sim uma produção discursiva.

Segundo Guacira Louro, Foucault foi capaz de escrever uma *História da Sexualidade* pois compreendeu a sexualidade como “‘uma invenção social’, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, discursos que regulam, normalizam, que instauram saberes e produzem ‘verdades’” (Louro, 1997, p. 26). Em Foucault a sexualidade é tida como um dispositivo, engloba discursos (saberes científicos e saberes populares), ações e práticas. Sexualidade

é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (Foucault, 1988, p. 100)

Em suma, a sexualidade não é o sexo em si, mas a forma como tratamos do sexo, as práticas, os pensamentos, os discursos e as instituições que o controlam. Ao propor uma genealogia em torno da sexualidade, explorando como as sociedades vêm lidando com o sexo e com as práticas sexuais ao longo do tempo, Foucault (1988) aponta que existem, ao longo da história, diferentes discursos que vão se movimentando em virtude das relações de saber e de poder. Dessa forma, a sexualidade se constitui como um campo estratégico em que se articulam normas, saberes e mecanismos de controle, que variam historicamente conforme os regimes de verdade e de autoridade vigentes.

Nesse contexto, é importante reconhecer que os discursos sobre sexualidade não atuam isoladamente sobre os sujeitos, mas se entrelaçam aos discursos de gênero, produzindo normas que definem não apenas o que os sujeitos podem desejar, mas também como seus corpos podem ser lidos e classificados. Também por isso, não é raro que haja uma confusão, às vezes proposital, entre sexualidade e gênero.

Segundo Deborah Britzman (1996, p.76) “essa confusão parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza.”. A pesquisadora exemplifica falando sobre como, ao olhar para um corpo que não se percebe imediatamente se é masculino ou feminino, algumas pessoas podem se questionar sobre a sexualidade daquele sujeito, se ele/a é hétero ou homossexual, e não sobre seu gênero. Isso ocorre porque existe uma norma, um padrão desejado de como corpos femininos e masculinos devem ser, sobre como heterossexuais e homossexuais devem se apresentar. Porém, quando falamos de sujeitos, falamos também de inventividade

Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade. (Britzman, 1996, p. 73)

Aquilo que destoa dos discursos dominantes é uma ameaça à ordem vigente, uma vez que escancara seu caráter articulado e provisório. No âmbito social existem instituições que se encarregam de naturalizar a norma, produzindo uma série de representações e reforçando-as cotidianamente. Contudo, como comenta Deborah Britzman

Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada. (Britzman, 1996, p.74) (grifos da autora)

Britzman aposta na desnaturalização das identidades sexuais colocando-as como ‘instáveis, mutantes e voláteis’, o que retoma a ideia de Butler de que os sujeitos estão (e não são), reforçando a ideia da eterna construção. Ser heterossexual, homossexual, bissexual, etc., envolve interação com normas culturais, discursos, vivências e pressões.

Artefatos Culturais

Artefatos culturais são recursos que vêm sendo utilizados na Educação, por meio da influência dos Estudos Culturais, para pensar os processos educativos. É graças a essa noção que esta dissertação se faz possível, uma vez que ela contribui para o entendimento de que estudar, observar e problematizar uma ‘simples’ série ficcional que trata de estudantes de ensino médio e de suas descobertas em torno das sexualidades é relevante para entender a construção das subjetividades na atualidade. Pois, sejam livros, séries, filmes, ou músicas, eles “praticam uma pedagogia, ensinam e posicionam os sujeitos” (Andrade e Costa, 2017, p. 10), dizem o que é ser homem, mulher, criança, idoso. É como naquelas propagandas do dia das mães que começam com um “ser mãe é ser isso, aquilo e aquilo outro”. Ao mesmo tempo que elas representam de fato algumas mães (e exclui outras tantas), elas criam novas formas de ser mãe a partir da reprodução. E esse criar não é aleatório e descompromissado, ele é carregado de intencionalidade. Existe um tipo de sujeito que pode e deve ser representado, existe um público que se quer alcançar, para quem se quer vender. Enquanto produtos e produtores de cultura, os artefatos culturais transmitem

significados que interpelam os sujeitos, pois neles propagam valores, costumes, verdades de uma sociedade. As representações de sujeitos que circulam nos diferentes artefatos culturais são representações que estão imbricadas em meio a redes de saberes e poderes que circulam na atualidade. (Magalhães, *et al*, 2017, p. 126)

Nessa relação com os sujeitos, os artefatos culturais também podem atuar como dispositivos, normalizando práticas, organizando memórias coletivas, legitimando saberes e narrativas, até mesmo reproduzindo estereótipos. Sua interferência pode ser tão forte e ao mesmo tempo tão sutil que até mesmo ações reforçadas cotidianamente “nos parecem tão ‘normais’, tão ‘naturais’”. (Magalhães, *et al*, 2017, p. 127).

Os artefatos culturais circulam livremente pelas casas, templos e escolas. Pensando a interferência dos diferentes artefatos no ambiente escolar, Marlécio Maknamara propõe a nós, enquanto professoras e professores, olhar para os artefatos não apenas como textos, mas como “textos curriculares também, quando se compreende currículo como qualquer forma de organização de conhecimentos” (Maknamara, 2020, p. 69). De acordo com ele, “Afim, currículos incorporam e produzem significados, saberes, valores e verdades, sendo inevitável estabelecer ligações entre eles e processos de subjetivação. (Maknamara, 2020, p. 69).

Ao reconhecermos os artefatos como portadores de discursos e como agentes curriculares, abrimos possibilidades para práticas educativas mais críticas, sensíveis e plurais. A análise desses elementos nos permite perguntar: quais vozes esses artefatos autorizam?

Quais silêncios mantêm? Quais modos de ser, de existir e de aprender são legitimados ou excluídos por eles? Dessa forma, eles não apenas expressam conteúdos, mas ajudam a produzir modos de subjetivação a partir das relações de poder, de saber e de linguagem que neles operam. Usando essa proposta para problematizarmos *Sex Education* enquanto um artefato cultural, compreendemos que a série não apenas retrata vivências de adolescentes explorando as questões de gênero e de sexualidades, mas também participa ativamente da constituição dessas experiências no público ao legitimar determinados discursos e silenciar outros. Quando perguntamos “quais vozes esses artefatos autorizam?”, percebemos que há uma ênfase na diversidade, mas dentro de certos limites discursivos: existem personagens gays, lésbicas, queer, pessoas com deficiências, diversidade racial, mas muitas vezes em posições que reiteram expectativas normativas de superação, tolerância ou pedagogização da diferença. Os “silêncios” se manifestam, por exemplo, na escassa problematização das intersecções entre gênero, sexualidade e classe social.

Assim, ainda que a série se desenvolva dentro de uma proposta plural e progressista, ela também funciona dentro de uma lógica normativa, definindo o que pode ser dito, vivido e entendido como legítimo. Como qualquer outra produção, ela esbarra em alguns limites, sejam eles narrativos, estilísticos, burocráticos ou próprios da sua distribuição e exibição.

Pedagogias Culturais

Pensar as pedagogias culturais inclui estabelecer uma posição teórica que entende que os processos educativos se dão por meio de diferentes instâncias para além dos lugares tradicionais de educação, como escolas, universidades, ambiente familiar, entre outros (Meyer, 2012). Existe, portanto, “uma multiplicidade de ‘lugares de aprendizagem’ que colaboram na condução da conduta do sujeito.” (Andrade, 2017, p.14). A aprendizagem pode ocorrer por meio de uma série de espaços e artefatos, como cinema, brinquedos, literatura, “no interior dos quais indivíduos são transformados em - e aprendem a se reconhecer [...] no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem.” (Meyer, 2012, p.17). Tratam-se de processos educativos, uma vez que

tais produções e artefatos culturais, ao colocarem em circulação determinadas representações (seja de que natureza for), vão se constituindo como materiais a partir dos quais as crianças, jovens e adultos vão construindo suas identidades de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia. (Sommer, Wagner, 2007, s/p)

Uma maneira de pensar a influência e atuação das pedagogias culturais (e dos artefatos culturais) no cotidiano é através das mídias e das propagandas. A publicidade, mais do que nos oferecer um produto, nos ensina um modo de ser, de agir, ela “funciona como mecanismo de representação, ao mesmo tempo em que opera como constituidora de identidades culturais” (Sabat, 2001, p. 9). Existe um investimento no sujeito que a propaganda quer atingir e naquilo que ela quer que ele seja; é o que Elizabeth Ellsworth fala sobre os ‘modos de endereçamento’ (2001). O mesmo acontece com outras produções audiovisuais. Ainda me lembro de todos aqueles filmes da infância sobre princesas que encontram seus ‘felizes para sempre’ com um príncipe bonito e corajoso. E sobre como já no final da minha adolescência os filmes (em uma resposta à demanda e aos debates da época) passaram a retratar a coragem agora nas mocinhas, que podiam lutar contra monstros usando o ‘poder da amizade’, sem depender necessariamente de um par romântico, mas novamente movimentando saberes sobre infância, juventude, feminilidade, entre outros. De todo modo, os filmes que assisti ao longo da vida me ensinavam formas de ser, de comportar e sobre aquilo que eu deveria almejar. Como alguém que brincava de ser professora e adorava o filme *Matilda* (1996), eu queria ser como a Srta. Honey, atenciosa e carinhosa como as/os aluna/os, e não como a cruel Sra. Trunchbull que as/os jogava pela janela, em parte porque o enredo do filme ensinava que a professora ‘bonita’, ‘boazinha’ e querida pelas/os estudantes tinha seu final feliz, enquanto a diretora ‘feia’ e ‘durona’ acabava assombrada e expulsa da escola. Ainda que o objetivo do filme não fosse formar professoras e professores, ele acaba produzindo noções sobre beleza, comportamento e diz de modos de ser estudante, professora, filha.

Luís Sommer e Irmo Wagner (2007, s/p) consideram que as mídias, a rigor, “operam pela sedução, que colonizam o desejo, que capturam indivíduos e produzem formas padronizadas de sujeito”. Somado a isso, Dagmar Meyer (2012, p.17) argumenta que “esses processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas.”.

Ao traçar um caminho para entender os usos do conceito de ‘pedagogias culturais’, Paula Andrade e Marisa Costa chamam atenção para o pesquisador e crítico cultural estadunidense Henry Giroux. Segundo as autoras, Giroux foi um dos responsáveis por ampliar o conceito de pedagogia ao ‘pluralizar as ações pedagógicas’ (2017, p. 8). Segundo Andrade e Costa, ele oferece uma grande contribuição ao campo dos Estudos Culturais, pois propõe olhar

[...] como os processos de aprendizagem constituem os mecanismos políticos através dos quais as identidades são formadas e os desejos mobilizados, e

como as experiências assumem formas e significados dentro e através de condições coletivas e de forças maiores que constituem o reino social. (Giroux, 2004b, p. 62-63, *apud* Andrade Costa, 2017, p.11)

O que o autor coloca é que a aprendizagem não ocorre apenas de forma isolada, individual, mas coletiva. Andrade e Costa expõem essa relação “da cultura como recurso pedagógico e da pedagogia como instrumento que pode alterar as formas culturais”. (2017, p. 15). Os artefatos culturais não apenas transmitem saberes já existentes na realidade, mas eles também os criam e, à medida que criam, modificam a realidade.

Imagem

Estamos nos constituindo como uma ‘civilização imagética’ (Furtado, Marçal, 2016), passamos nossos dias não apenas olhando para outdoors, telas de celulares, notebooks, televisores, como também registrando nossos momentos através das lentes de nossas câmeras. Vivemos “imersos no fluxo de imagens” (Furtado, Marçal, 2016), consumindo anúncios e postagens sobre beleza, alimentação, saúde, educação, que influenciam nossas formas de ser, agir, pensar e estar no mundo.

As imagens, em uma perspectiva foucaultiana, devem ser encaradas como dispositivos que organizam ‘regimes de visibilidade’ (Foucault, 1987) – basicamente um regime que determina o que pode e deve ser visto – e operam na produção do sujeito contemporâneo. Pensemos em propagandas, uma boa parte delas escolhe um determinado corpo ou estilo de vida a ser representado conforme o produto que a/o anunciante pretende vender, não é? Pois bem, mas o que determina quais corpos serão retratados e quais ficarão de fora, implícita ou explicitamente? E mais, pensemos em todas aquelas decisões alimentares que parecem escolhas individuais, mas que são decisões coletivas, seja por questões de acesso a alimentos (preço, disponibilidade, transporte) ou por educação alimentar, mídias, etc. “Mais do que discursos que apenas refletem ou nomeiam uma determinada ‘realidade’, as imagens criadas pelos artistas produzem verdades sobre sujeitos, produzem práticas sociais.” (Loponte, 2002, p.289). Assim, quando acessamos determinada imagem, nos deparamos com uma série de discursos e práticas que vão regulamentar e definir aquilo que é belo, saudável, desejável, etc.

Segundo Érico Ibiapina e Anita Bernardes, podemos fazer análises dos elementos que compõem os regimes de visibilidade e “interrogar como práticas, instituições, tecnologias e procedimentos estão articulados para produzir, enquanto efeito de conjunto, a regulação de uma população, engendrando um ponto de contato entre vida e política.” (2019, p. 324).

O nosso olhar é fabricado na e pela cultura. Isso significa que, mais do que dizer que uma mesma imagem possui diferentes interpretações dependendo de quem a observa, fazendo dessa uma operação individual, devemos nos atentar ao fato de que a forma como a observamos diz de atravessamentos e dos processos de saber e poder aos quais fomos submetidos. Como alertam Patrícia Balestrini e Rosângela Soares

A imagem, como texto, pode ser lida por meio de diferentes lentes teóricas, possibilitando, dessa forma, uma multiplicidade de leituras e de análises visuais. Além disso, nosso olhar é sempre contingente, datado, limitado pelas posições de sujeito que ocupamos e por fatores que desconhecemos. (Balestrin, Soares, 2012, p. 88-89)

Segundo Luciana Loponte (2002, p. 290), “Há uma conexão muito estreita entre visão e poder. O ato de ver – que envolve o que selecionamos para ver e como vemos – produz efeitos sobre os sujeitos, produz relações de poder, muitas vezes, de forma sutil e sedutora.”. Desse modo, ‘ver’, para a autora, não é uma atividade apenas sensorial ou de passividade, ela envolve escolhas, enquadramentos e interpretações que produzem efeitos concretos sobre os sujeitos. O que vemos, como vemos e o que deixamos de ver são práticas que produzem relações de poder, muitas vezes de forma sutil, justamente porque se apresentam como naturais ou espontâneas. A sedução da imagem reside não pela imposição evidente, mas pelo encantamento, pela repetição, pela familiaridade. Ainda sobre a relação entre visão e poder, Tomaz Tadeu da Silva (1999) complementa

(...) por seu caráter ativo, a visão é, de todos os sentidos, talvez aquele que mais expresse a presença e eficácia do poder. Muitas das operações próprias do poder se realizam e se efetivam no olhar, por meio do olhar. É pelo olhar que o homem transforma a mulher em objeto: imobilizada e disponível para seu desfrute e consumo. (Silva, 1999, p. 89)

Ambos os autores, portanto, nos convidam a compreender que ver é um ato político, e que o olhar carrega consigo os valores, as normas e as desigualdades de uma sociedade. No campo das representações visuais de gênero, isso significa que quem olha, quem é olhado e como se olha são questões centrais para entender como o poder opera na cultura.

As imagens são entrelaçadas pelas relações de gênero, sexualidade e poder. Elas contribuem para a naturalização de comportamentos e modos de ser que passam a ser vistos como legítimos ao passo que contribuem para que outros sejam relegados à marginalização. Em outras palavras, imagens também produzem verdades. Ao observarmos em retrospectiva a história da arte, percebemos uma constante disputa em torno de quais eventos e figuras seriam

dignas de representação, quais seriam relegadas ao segundo plano e quais seriam silenciadas ou apagadas completamente (Loponte, 2002, 2008). Essas escolhas não são neutras nem desprovidas de intencionalidade, ao contrário, são os mecanismos de poder que orientam os modos de ver, lembrar e esquecer. Representar é, também, hierarquizar. Nesse contexto, os corpos femininos e dissidentes de gênero foram frequentemente enquadrados de maneira estereotipada, erotizada ou subordinada (Loponte, 2002, 2008) quando não excluídos por completo das narrativas visuais dominantes. Segundo a pesquisadora, “[...] podemos considerar as produções artísticas como modalidades enunciativas que, na trama dos discursos que circulam em torno delas, colaboram para fixar e produzir identidades sexuais, femininas e masculinas.” (Loponte, 2008, p.155).

Não é curioso que, quando pensamos em Independência do Brasil, ou mesmo quando analisamos boa parte dos antigos livros de história, a imagem escolhida para retratar esse momento seja o quadro *Independência ou Morte* (1888) de Pedro Américo (imagem 3) e não *Sessão do Conselho de Estado* (1992) de Georgina de Albuquerque (imagem 4)?

Imagem 3. Representação de Dom Pedro I



AMÉRICO, Pedro. *Independência ou Morte* (1888). Óleo sobre tela 415 cm x 760 cm

Descrição: No quadro de Pedro Américo, temos a representação do chamado “Grito do Ipiranga” dado por Dom Pedro I e famoso pelo marco da independência do Brasil. Nele temos o monarca retratado de maneira heroica em cima de um cavalo empunhando uma espada. Os demais personagens que compõem a cena formam uma espécie de círculo que leva o olhar da/o espectador ao centro, onde Dom Pedro desempenha o protagonismo da narrativa e do evento representado.

Imagem 4. Representação de Dona Maria Leopoldina



ALBUQUERQUE, Georgina. Sessão do Conselho de Estado (1922) . Óleo sobre tela, 210 cm x 265 cm

Descrição: Na pintura temos a representação da reunião da Sessão do Conselho de Estado, realizada no Rio de Janeiro em 2 de setembro de 1822, presidida pela princesa Maria Leopoldina, na época regente do Brasil. Além da princesa retratada sentada em uma das cadeiras, podemos identificar de pé, fazendo uma exposição, José Bonifácio de Andrada e Silva, além de outros ministros. A obra destaca o papel da princesa como protagonista e articuladora política do movimento de independência brasileiro.

Ambas as imagens trazem representações do mesmo momento na História, mas os personagens em evidência, assim como os pintores das obras, diferem em gênero. Enquanto a primeira obra, encomendada por Dom Pedro I, enfatiza a independência como um ato heróico que coloca o monarca no centro do acontecimento, a segunda traz o protagonismo de D. Maria Leopoldina, regente e futura imperatriz, presidindo o conselho de Estado na ausência de Dom Pedro I, no dia 2 de setembro de 1822, em um momento decisivo para a ruptura com a metrópole.

Não buscamos aqui defender uma simples troca do quadro de Pedro Américo pelo de Georgina de Albuquerque nas salas, mas faz-se necessário aplicarmos um olhar crítico, que muitas vezes tem que ir além de um simples ‘o que o autor quis representar nesta tela?’. Nenhuma imagem é neutra ou ‘mais correta’. Ambas as representações possuem intencionalidades. Apenas chamamos atenção à necessidade, nesse caso, de trazer a perspectiva de gênero para o trabalho com imagens, uma proposta dos estudos feministas e que dialoga com o que discute Luciana Loponte:

Olhar de ‘outro modo’ não quer dizer, no entanto, olhar de um modo ‘mais verdadeiro’. Mas romper com as verdades cristalizadas como ‘verdade única’, questionar a ‘naturalidade’ dos discursos, inaugurar a pluralidade de pensamento ao denunciar as formas de poder exercidas sobre e pelos sujeitos. (Loponte, 2002, p. 292)

Assim, ao trazer as duas obras em uma sala de aula, podemos pedir às alunas e aos alunos que façam o exercício de supor: ‘Por que será que uma obra é mais conhecida do que

outra?’ ‘Será que foi apenas por que uma foi pintada primeiro?’’, ‘Será que o fato de Georgina de Albuquerque ser uma mulher teria influenciado a pintar D. Maria Leopoldina e não Dom Pedro?’. Em um mundo com tantas imagens, seria interessante que mais do educar nosso olhar, nós tentássemos re-educá-lo.

Em uma época de visualidade exacerbada como a que vivemos, falar sobre a educação do olhar é algo que exige muito mais de educadores e educadoras do que supomos. Não basta apenas que nos aproximemos das imagens simplesmente a partir dos elementos formais que as constituem: cor, linha, espaço, figura-fundo etc. As imagens dizem muito, nos produzem, nos significam, nos sonham.”. (Loponte, 2002, p.284)

Loponte (2002) propõe, portanto, enxergarmos as imagens para além dos seus aspectos formais, problematizando-as através dos discursos por elas disseminados e das práticas sociais que eles constituem. No contexto das representações, isso significa reconhecer que elas atuam diretamente na construção dos sujeitos, ditando modos de ser mulher, homem, heterossexual, homossexual, cis¹⁹, trans²⁰, entre outras.

Antes de prosseguirmos com o episódio, é preciso fazer uma pausa. Assim como quem interrompe um filme para buscar de onde conhece certa atriz ou entender as referências visuais de uma cena, neste momento fazemos um breve desvio para revisitar as inspirações da construção teórica apresentada até aqui. Se, na seção anterior, foram introduzidos os conceitos centrais, agora nos voltamos as nossas inspirações: por que optamos por determinadas definições, autoras e autores em detrimento de outras/os? O que nos levou a adotar, por exemplo, Michel Foucault como inspiração teórica? Essas perguntas motivam a seção seguinte, dedicada a explorar os fundamentos conceituais que orientam esta dissertação. Como roteiristas deste episódio, apresentamos nossas referências, algumas compartilhadas com o grupo de pesquisa. A seção 2.3 será, portanto, dedicada aos pós-estruturalismos e à influência foucaultiana que atravessa este trabalho, além de recuperar leituras marcantes do início do percurso no mestrado em agosto de 2024.

2.3 Rebobinando discursos: meu encontro com os pós-estruturalismos

¹⁹ Uma pessoa *cis* é aquela que se identifica com o gênero ao qual foi designada no nascimento.

²⁰ Uma pessoa *trans* ou transgênero é aquela que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer.

Antes de prosseguirmos, segue uma contextualização.: antes da popularização dos *streamings*, uma das formas de acessar produções audiovisuais era através das locadoras de vídeo. E, antes dos CDs e DVDs, aqueles pequenos discos que armazenavam músicas e filmes, foi a era das fitas cassetes. Nessa época, para que uma pessoa conseguisse assistir a uma produção novamente, ela precisaria rebobinar a fita, ou seja, fazer a fita enrolar novamente até o início, seja de forma manual ou por meio de um aparelho. Figurativamente, ‘rebobinar’ assume também o significado de retroceder no tempo ou revisitar o passado. Assim, o que buscamos nesta seção é retomar alguns discursos e ideias que têm sido usadas para pensar a relação entre os Estudos pós-estruturalistas e os Estudos Culturais.

Meu encontro com a perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana se deu através do grupo de pesquisa Gesed, do qual faço parte desde o meu ingresso como mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi a partir de discussões e da leitura de três trabalhos de membros e ex-membros do grupo que tive meu primeiro contato com o tema. Mas, antes de passarmos propriamente para as contribuições desses trabalhos, proponho fazermos uma breve discussão sobre o pós-estruturalismo, para então partirmos para os trabalhos desenvolvidos com a colaboração do Gesed.

O pós-estruturalismo foi um movimento iniciado na década de 1960 no campo da filosofia, que acabou se ampliando para várias áreas, principalmente as ciências humanas, envolvendo a Literatura, a História, a Sociologia, entre outras ciências (França, 2019). Esse movimento, que atinge diversos campos de conhecimento, se constitui de formas bastante heterogêneas. Nesse sentido, o primeiro ponto a ser destacado quanto à escrita nas perspectivas pós-estruturalistas é justamente evidenciar esse plural que o termo carrega, na medida em que, quando falamos em pós-estruturalismo, falamos de diferentes autoras, autores e formas de construir uma escrita.

Ao tratar sobre as noções de estruturalismo/pós-estruturalismo, Tomaz Tadeu da Silva aponta que o pós-estruturalismo limitaria-se a teorizar “sobre a linguagem e o processo de significação” (2007, p.117), estabelecendo ao mesmo tempo uma continuidade e uma transformação em relação ao estruturalismo.

O pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo um sistema de significação. Na verdade, o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo [...]. (Silva, 2007, p. 119)

O autor ainda discorre que o movimento traria uma crítica e uma problematização das bases do estruturalismo, diferenciando-se por sua ênfase na desconstrução das certezas e na desestabilização das estruturas fixas de significado e poder. Em outras palavras: “O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza (Silva, 2007, p. 119). Na perspectiva pós-estruturalista, os significados são produzidos cultural e socialmente e resultam de lutas e disputas. Assim, muito mais importante do que saber ‘o que e por que’ determinada situação ocorre, nos interessa saber ‘como’ as coisas são constituídas por meio de processos de significação” (Dutra, 2009, p. 162).

A presente pesquisa pretende adotar Foucault como referencial teórico. A questão é que Foucault não se colocava enquanto um pesquisador pós-estruturalista, quem faz isso são os analistas de seus trabalhos. Então, de onde vem a ‘inspiração foucaultiana’?

Leonardo Masaro (2018) argumenta que essa rotulação de Foucault, assim como de outros autores, enquanto ‘pós-estruturalista’ teve início na década de 1980 e investiga as transformações da noção de estrutura percebidas nos escritos do filósofo, em especial a partir da obra ‘Genealogia do poder’. O que nos interessa aqui é salientar que existiu um momento no qual Foucault vai ‘além’ do estruturalismo, dedicando-se mais aos aspectos da linguagem. Por isso, para Masaro existiriam, em Foucault, “dois regimes de historicidade: a aleatoriedade radical das *epistémês*” (2018, p. 399), isto é, a aleatoriedade completa das épocas de conhecimento, e a “história da ação humana sobre os discursos conformados pelas *epistémês*”, ou seja, a compreensão de como as práticas das ações humanas afetam e são afetadas pelos discursos dentro das épocas. Deste modo, continua Masaro,

tal concepção de história parece qualificá-lo como pós-estruturalista: *pós*, ao recusar qualquer lógica pré determinada de mudança histórica diacrônica; *estruturalista*, por coadunar com a noção de uma instância superior ao sujeito e à consciência, atuando como condição de possibilidade dos discursos falados por sujeitos conscientes – um transcendental sem sujeito. (2018, p. 399)

Conforme destaca Mara Rejane O. Dutra (2009) “as teorizações foucaultianas propõe uma severa mudança epistemológica que coloca em xeque os cânones da ciência que conhecíamos como único e verdadeiro caminho para explicar as ‘coisas’” (2009, p. 169). Foucault vai oferecer novas formas de encarar as questões sociais através das dimensões do poder, do saber e dos sujeitos, tornando-se assim uma grande referência para pensar os estudos pós-estruturalistas.

Os trabalhos desenvolvidos por membros do Gesed (listados no Quadro 2) são uma boa oportunidade de observar como as ideias que movimentamos anteriormente são colocadas em prática. A dissertação de Michele Santos (2021) e as teses de Nathalye Machado (2019) e Filipe França (2019) foram escolhidas por trazerem problematizações com imagens, artefatos e pedagogias culturais, ou seja, conceitos que pretendo acionar durante a investigação.

Quadro 2. Trabalhos do Gesed de inspirações pós-estruturalistas

Autor/Autora	Título	Ano	Tipo
Nathalye Nallon Machado	Mulheres jovens, selfies, feminilidades e subjetividades em imagens	2019	Tese
Filipe G. R. França	“Para fazer pensar e entreter”: educação, produção corporal, sujeitos e masculinidades na revista Júnior (2007-2015)	2019	Tese
Michele A. P. Santos	“Dá um like e se inscreve no canal!”: problematizando discursos de gêneros e sexualidades em vídeos do youtuber Felipe Neto	2021	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora em 2024.

Através das pesquisas selecionadas, assim como da leitura de autoras e autores de referência, podemos dizer que as perspectivas pós-estruturalistas se caracterizam como perspectivas atentas às questões que atravessam os sujeitos e as relações que eles estabelecem. Nesse viés investe-se mais em problematizações do que no estabelecimento de verdades (Louro, 2007; Silva, 2002, 2007; Foucault, 2004, 2014; Maknamara e Paraíso, 2013). Aqui, a incerteza e a dúvida, tão temidas, não seriam mais encaradas como grandes pecados praticados pelos pesquisadores ou pesquisadoras, elas poderiam transformar-se em “gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada do conhecimento” (Louro, 2007, p. 239). Isso significa reconhecer que são nossas dúvidas e incertezas que nos movem, foram elas que me fizeram pensar sobre a relevância da série *Sex Education* na atualidade e sobre quais são as possibilidades que a produção oferece para pensar a educação.

É importante destacar que, metodologicamente, escrever nas perspectivas pós-estruturalistas não pressupõe uma fórmula, uma receita que se deve seguir à risca a fim de que se chegue a um lugar ideal, no qual os resultados das pesquisas serão verdades universalizantes, muito pelo contrário. Ao tratar dessa temática, Guacira L. Louro (2007) começa falando sobre rótulos, sobre como eles incomodam, aprisionam e às vezes geram

expectativas em nós, enquanto escritores, e também nas pessoas que nos leem. Segundo ela, é justamente por isso que às vezes nos esquivamos desses ‘rótulos’, embora em nossas pesquisas acabemos por convocá-los.

Contudo, nossos projetos de pesquisa, nossas análises e artigos frequentemente afirmam, em seus parágrafos iniciais, terem sido produzidos «na perspectiva pós-estruturalista». Imprimimos o rótulo e instalamos uma expectativa; de um modo ou de outro, fazemos uma espécie de «promessa». (Louro, 2007, p. 235)

Pensar nossos textos, nossos títulos, enquanto ‘promessas’ é um movimento interessante, uma vez que assumimos um compromisso ético para com nossos pares e com as pessoas que nos leem. O anúncio de uma escrita pós-estruturalista gera uma espera de posicionamento, de questionamentos, de convites à transformação. Desse modo, ainda que não exista uma fórmula padrão, a escrita nas perspectivas pós-estruturalistas tem algumas marcas, uma delas, já mencionada anteriormente, diz de nossa relação pessoal com as pesquisas. É isso que afirmam Marlécio Maknamara e Marlucy Paraíso:

Qualquer modo de escrita articula-se às escolhas teórico-políticas de quem escreve. Nesse sentido, parece ser potente trabalhar a escrita como inscrição, deixando claro por meio de nossos textos como nos apresentamos, como nos colocamos no mundo e como gostaríamos que nossos objetos fossem apresentados em suas múltiplas conexões com outros objetos e conceitos. Trata-se, em suma, de compreender que a escrita pós-crítica em educação é parcial e subjetiva. (2013, p. 49-50)

A forma como nos expressamos, as nossas escolhas de objetos de estudos e os nossos caminhos metodológicos dizem de nós e daquilo que conhecemos do mundo, “Ter sempre em mente que a forma como se escreve (ou se fala) está articulada, intimamente, à forma como se pensa e se conhece” (Louro, 2007). É exatamente o que afirma Nathalye Machado ao escrever sua tese e dizer sua relação com a pesquisa enquanto mulher, professora, etc., “Não posso escrever algo e não viver, aquilo que escrevo... Venho me constituindo, construindo minha história e isto pode ser visto nas páginas que se seguem” (Machado, 2019, p. 28). A pesquisadora afirma que sua metodologia não se trata apenas de procedimentos puramente técnicos, mas diz de suas escolhas, de sua observação do mundo e de suas relações e vivências. Essa relação entre quem pesquisa a pesquisa em si também aparece na dissertação de Michele Santos (2021, p. 25): “O modo como penso, escrevo, analiso dados, movimento-me na pesquisa, diz de referências e escolhas pessoais que influenciam minha identidade de pesquisadora. Ao pesquisar e escrever um texto imprimo nele características minhas”. Também volta a aparecer na tese de Filipe França (2019), na qual o autor aciona o

conceito de *'pesquisaexperiência'*, de Roney Polato de Castro, que trata da impossibilidade de separação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa: “qualquer possibilidade de ‘neutralidade’ ou ‘separação’ entre eu – pesquisador – e o ‘campo de pesquisa’ se anulam” (Castro, 2014, p. 16, citado por França, 2019, p. 69). Filipe França (2019, p. 70) comenta: “Assim, fui vivendo a experiência proporcionada pela imersão nas leituras e escritas, correndo os riscos de possíveis mudanças e transformações tanto na pesquisa quanto no sujeito que a realizou.”. Escrever, então, é assumir um risco de se transformar ou de transformar (e ressignificar) seu objeto.

Os estudos de inspiração pós-estruturalistas nos convidam também a pensar nas maneiras como nós nos tornamos sujeitos, como nos constituímos em meio aos jogos de verdade e, sobretudo, como nos relacionamos com os processos educativos (França, 2019). Nos casos dos trabalhos de Michel Foucault, por exemplo, a questão do sujeito (e a relação dele com o poder) será o tema mais significativo. Segundo o autor: “não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral das minhas pesquisas” (Foucault, 2014, p. 119). Nelas o autor irá frequentemente discutir os processos de subjetividade que vão compondo os sujeitos.

Penso, (...), que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição (assujeitamento) ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (Foucault, 2004, p. 291)

A busca por entender como nós vamos nos constituindo se apresenta nos três trabalhos que selecionamos para nos inspirar. No de Michele Santos (2021), no qual ela problematiza os discursos de gênero e sexualidade em vídeos do youtuber Felipe Neto, entendendo que essa mídia (assim como outras) pode contribuir para a construção dos sujeitos. No de Nathalye Machado (2019), ela analisa como a construção de imagens selfies e postagens nas redes sociais podem subjetivar mulheres jovens, e no de Filipe França (2019), em sua pesquisa sobre as constituições de masculinidades homossexuais a partir de discursos que circularam na Revista Junior, em que o autor buscou identificar as pedagogias disseminadas pela revista e quais investimentos nos sujeitos eram feitos por ela.

Essa nossa construção enquanto sujeitos é atravessada por diversos meios e mecanismos que vão nos educando e nos assujeitando como os artefatos e pedagogias culturais que aparecem, de alguma maneira, em todas as pesquisas citadas, sejam as redes sociais, a revista ou os vídeos, todas essas mídias podem ser vistas como lugares educativos. Esses artefatos Culturais seriam diferentes

produtos dotados de diferentes linguagens, que circulam em nossa sociedade ensinando saberes estabelecidos culturalmente. Eles agem divulgando e reforçando representações, valores e comportamentos e, com isso, nos ensinam a vivenciar a cultura na qual estamos inseridos/as. (Santos, 2021, p. 15)

Michele Santos (2021) lembra uma discussão muito comum a respeito das instâncias educativas, de como a sociedade de modo geral tem a impressão de que as crianças só aprendem com a família ou com a escola e se esquecem que elas estão cercadas de pedagogias culturais que as influenciam e as formam enquanto sujeitos a todo momento. Para problematizar seu campo de investigação, a pesquisadora recorre a sua ação como professora da Educação Básica e nos afirma: “(...) vejo que ainda é muito forte em nossa sociedade a ideia de que a educação fica a cargo somente da família e da escola, é comum ouvirmos na escola afirmações do tipo “a criança é o espelho da família” ou “só pode estar vendo alguma coisa em casa (...)” (Santos, 2021, p. 16).

A criança, entendida como esse “espelho” ou como constituída por uma reprodução do que vê, nos conduz à ideia de assujeitamento em Foucault, que diz da forma como o poder (disciplina) age nos processos de subjetivação que vão nos orientando a partir das normas estabelecidas culturalmente. No entanto, o autor também aponta que a subjetivação pode encarar uma dinâmica de liberdade numa ideia de autodisciplina “como atitude crítica ou prática de si” (Ferreira Neto, 2017). A pesquisadora continua:

Essas falas parecem ignorar o fato de que as crianças se relacionam com diversas pessoas, em locais variados, e vivem em uma sociedade da informação, repleta de artefatos culturais por onde circulam um número incomensurável de informações, representações e valores. (Santos, 2021, p. 16)

Escrever nas perspectivas pós-estruturalistas também diz de uma aposta em não ir em busca de uma construção de verdade absoluta ou de encontro numa discussão de determinado tema, como apontam Meyer e Soares:

operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriade do saber e a coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente. (2005, p. 40)

Quando Nathalye Machado comenta sobre a análise das imagens das jovens que participam da sua pesquisa, ela diz: “Estas mulheres jovens não representam a verdade do que é ser jovem hoje. Elas são jovens que junto a tantas outras jovens dão forma e dizem de uma

realidade situada, instável e provisória” (2019, p. 22). Isso porque, segundo a autora, a ideia que temos em torno de juventude foi construída historicamente e socialmente, e os modos de ser jovem vão se modificando. E essa é uma das tendências dessa metodologia, a de abandonar ambições generalizantes e que se encaixariam em contextos universais, pelo contrário, a ideia seria “valorizar (e operar com) o local e o particular” (Louro, 2007, p. 239). Outro trecho interessante da tese de Nathalye Machado é quando a autora diz que pesquisar nas perspectivas pós-estruturalistas têm sido como ‘*estar à deriva*’, num sentido de se permitir não temer o desconhecido e suas potencialidades

(...) Estar à deriva, entendendo que perder-se pode ser uma potência de aprendizagem, uma forma diferente de produzir o conhecimento”, de maneira que isso significa uma atenção (...) ao inesperado e dele sorver a multiplicidade como algo produtivo para me esquivar de discursos totalizadores, generificados, assim tem sido pesquisar na perspectiva pós-estruturalista. (Machado, 2019, p. 49)

Essa dinâmica de se permitir não saber é fundamental, porque se nós, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, já iniciamos nossos processos e projetos munidos de certezas, nos recusamos a estabelecer um diálogo não somente com nós mesmos, mas com nossos pares e pessoas que leem o texto; assim não há pesquisa, tampouco construção de saber. É o que nos diz Foucault:

No fundo, não escrevo porque tenho alguma coisa na cabeça, não escrevo para demonstrar aquilo que já, em meu foro interior e para mim mesmo, demonstrei e analisei. A escrita consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças à qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa que não tinha visto inicialmente. Quando começo a escrever um estudo, um livro, qualquer coisa, não sei realmente aonde isso vai, nem em que vai dar, nem o que demonstrarei. Só descubro o que tenho para demonstrar no próprio movimento da escrita, como se escrever fosse precisamente diagnosticar aquilo que eu queria dizer no exato momento em que comecei a escrever. (Foucault, 2017, p. 49)

Quando nos recusamos a abrir mão de nossas convicções prévias, nos colocamos no lugar apontado por Foucault como de “polemizador”, um lugar que trata da questão moral no que se refere à “busca pela verdade e a relação com o outro” (2006, p. 225). Durante uma entrevista, o autor comparou o diálogo a um jogo de perguntas e respostas, no qual as partes envolvidas se questionariam, expondo contradições, entre outras coisas. Para que houvesse um diálogo, ambas as partes deveriam ouvir-se mutuamente e estar dispostas a ceder caso acreditassem que fosse necessário. Ocorre que, às vezes, uma dessas partes não aceita realocar

suas questões e opiniões durante os debates que se apresentam a ela, vendo a outra não como um parceiro, mas um adversário, e é aí que temos a polêmica (Foucault, 2006).

A grande questão levantada é que, por estarmos presos às nossas convicções e aos nossos egos, não nos permitimos a dúvida, porque encaramos o diálogo como uma luta, e ceder ou permitir-se questionar seria uma derrota. Entretanto, são os questionamentos que movimentam a construção do saber, e não as certezas estagnantes, pois apenas ao reconhecermos não possuir ‘verdades’ é que podemos ir atrás delas. Ao tratar da pesquisa, Foucault aposta em uma potencialidade de transformação tanto do objeto quanto do pesquisador ao longo de seu trabalho, e, para que essa transformação aconteça, será necessário que o pesquisador “se abra ao objeto, que ele próprio construiu, em um processo de coengendramento, permitindo, através disso, se formar de outro modo, possibilitando que suas crenças, valores e perspectivas teóricas prévias, possam sofrer modificações”. (Ferreira Neto, 2017, p. 18-19). E essa transformação, que nos atinge, atinge nossos objetos e nossas pesquisas, nos ajuda a pensar nas transformações as quais ocorrem com aquilo que chamamos de verdades.

Um ponto fundamental é que esses questionamentos de si mesmo e da realidade nos quais estamos inseridos, propostos por essa metodologia, não têm qualquer envolvimento com relativizar conhecimentos científicos construídos historicamente. As perspectivas pós-estruturalistas nos convidam a perceber que as verdades são construídas, provisórias e mutáveis e que estão ligadas a processos históricos. Nesse sentido, Guacira L. Louro (2007) afirma que, ao empreender nessa escolha teórica (e política), é levada a desconfiar das certezas definitivas, a admitir dúvidas e incertezas, operar com provisoriedades e implementar e praticar um autoquestionamento.

Em sua tese, Filipe França (2019) comenta que os estudos sobre Michel Foucault o influenciam a pensar como os sujeitos são “produções históricas” que não nascem prontos, mas vão construindo-se em meio às diversas relações, consigo, com o outro, com o poder. E que a esse movimento se soma os questionamentos das outras construções sociais.

Assim vou aprendendo a colocar a desconfiança frente às certezas definitivas, admitindo que a incerteza é, efetivamente, parte integrante desse meu modo de pensar, de fazer e de experienciar a pesquisa. Passo também a enxergar as verdades como construções históricas, movediças e momentâneas, verdades que são desconstruídas, produzidas e ressignificadas pelos sujeitos. (França, 2019, p. 59)

Por fim, mas sem pretensão de encerrar a discussão, destaco o papel do intelectual nas perspectivas pós-estruturalistas. Guacira L. Louro (2007) lembra como esse movimento de escrita implica abandonar a postura de autoridade máxima do assunto e convidar aquele que lê a participar do texto, formulando respostas aos nossos questionamentos. Assim, um texto nessa inspiração não precisa necessariamente suprir todas as demandas existentes sobre determinado tema, não precisa obter consensos ou encerrar debates trazendo aquela que seria a verdade absoluta, embora em certa medida, essa tenha sido a aspiração de muitos. Ela ainda afirma que

Por muito tempo, foi considerado imprescindível que pesquisas e textos produzidos no campo da educação apontassem direções, trouxessem recomendações ou encaminhassem possíveis soluções para problemas. Segundo muitos, essa é uma «marca» da área que deve continuar a ser preservada. Em consequência, tais textos, frequentemente, têm um tom prescritivo e reivindicam autoridade. (Louro, 2007, p. 236)

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2002), o pós-estruturalismo (e o pós-modernismo) vão propor a contestação do papel privilegiado do intelectual. O autor comenta que: “A perspectiva pós-estruturalista, baseada na noção de poder-saber de Foucault, vai nos desalojar a todos dessa posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele” (Silva, 2002, p. 250). Isso porque aquela postura distanciada e neutra em relação à sociedade e à política não se sustentaria, uma vez que nós, enquanto pesquisadores, também estamos imersos nas relações de saber e de poder. Essa transformação exigiria que os intelectuais ‘saíssem de um pedestal’ e assumissem “um papel muito mais simétrico em relação às outras participantes das lutas sociais nas quais está envolvido (...)” (Silva, 251, 2002).

E talvez aí esteja um dos maiores desafios colocados aos pesquisadores e pesquisadoras, o de fazermos um autoquestionamento e de perceber que não somos especialistas ou quem detém verdades imutáveis, mas conhecimentos que passaram e passam por transformações cotidianamente. Será que estamos dispostas/dispostos a sair desse lugar de privilégio?

2.4 Making-of: metodologia nos bastidores

Trabalhar com os Estudos Pós-estruturalistas durante a dissertação me permitiu experienciar uma liberdade de escrita e uma compreensão de que nossas escolhas metodológicas não estão colocadas *a priori*. Nossos caminhos vão se apresentando e se

desenhando a partir das perguntas, da observação e da escrita. Isso não significa “um relativismo ensandecido e inconsequente, um ‘vale-tudo’ metodológico” (Corazza, 2000, p. 109), mas a compreensão de que aquelas escolhas transformam nossos objetos e nos transformam. Nesse processo, que é trilhado junto ao pós-estruturalismo, hão de se “recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (Fischer, 2001, p. 198). Dessa maneira, o que se pretende aqui é falar sobre como se deu o processo de escrita e de análise das cenas e episódios escolhidos.

A metodologia desta dissertação se organizou em torno da etnografia de tela. Segundo Patrícia Balestrin e Rosangela Soares (2012), esse seria um percurso teórico-metodológico que usa a etnografia para pesquisar imagens em movimento, sejam elas no cinema ou na TV, e, no nosso caso, numa plataforma de *streaming* que pode ser acessada inclusive pelo celular. Trata-se de uma proposta de análise desenvolvida pela pesquisadora brasileira Carmen Rial (2004), uma “metodologia que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática, registro em caderno de campo, etc.” (Rial, 2004, p. 30). Todos esses elementos da antropologia se juntariam a ferramentas comuns em uma observação fílmica, incluindo a atenção aos movimentos da câmera, aos cortes de cena, à trilha sonora, à iluminação, entre outros, compondo assim um estudo de tela, a chamada etnografia de tela (Balestrini, Soares, 2012).

A escolha por essa metodologia de pesquisa em detrimento de outras diz da possibilidade de diálogo com a perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, e sobre como ela nos permite trabalhar o contexto em torno do objeto de análise. Entendemos por contexto todas aquelas estruturas que circundam um texto midiático desde a sua produção até a sua recepção, e a relação que a mídia estabelece com o espectador (Colins, Lima, 2020). Essa visão vem da contribuição dos Estudos Culturais, que colocam “o texto fílmico como parte de uma conjuntura sócio-histórica e a cultura, que lhes serve de subsídio e inspiração, como um campo instável, permeado por conflitos, negociações, (...)” (Colins, Lima, 2020, p. 431). Entendemos que as produções midiáticas, mesmo as ficcionais, estão intrinsecamente ligadas à realidade em que estão inseridas, ou seja, ficção e ‘mentira’ não são sinônimos. Como colocam Alfredo Colins e Morgana Lima:

A proposta de imersão – método largamente empregado na etnografia de campo – é um indício de que essa metodologia compreende o filme não apenas como uma construção narrativa, mas uma extensão da vida “real” em

que os elementos técnicos escolhidos para dar forma à representação das histórias e personagens configuram práticas com impacto social. (2020, p. 432)

Entender que as “histórias e personagens configuram práticas com impacto social”, como propõem os autores, é também pensar nesses artefatos como uma “rede de produção de significados” (Santos, Fonseca e Ferrari, 2022), que movimentam sentidos dados às diversas formas de subjetividades (Ferrari, Castro, 2018) e que permitem aos indivíduos se identificar ou não como parte de um grupo determinado.

Ao propormos uma etnografia de tela dos episódios de *Sex Education*, entendemos que “a tela seria uma das possibilidades concretas de apresentar e constituir a chamada realidade. A tela torna-se uma teia de discursos. Discursos esses que fazem as realidades existirem, persistirem e, por vezes, modificarem-se.” (Balestrin, Soares, 2012, p. 90). Isso significa que, por vezes, é preciso trabalhar “com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (Fischer, 2001, p. 198). Dessa forma, ao analisarmos *Sex Education* por meio de uma etnografia de tela, buscamos compreender como os discursos que emergem na narrativa audiovisual não apenas representam, mas também performam e (re)constroem realidades sociais, culturais e subjetivas. A série, enquanto artefato midiático, torna-se um espaço no qual valores, normas e identidades são articulados, tensionados e ressignificados.

Outro ponto relevante ao pensarmos sobre o uso dessa metodologia é a posição ou o contexto ocupado pela/o analista dentro da pesquisa. Aqui, assim como nas perspectivas pós-estruturalistas, há um reconhecimento de que as subjetividades de quem pesquisa vão impactar nas observações. Conforme mencionam Alfredo Collins e Morgana Lima (2020, p.431): “componentes de raça, gênero e sexualidade podem produzir diferentes leituras diante de uma mesma obra (...)”. Ou seja, existem outras leituras possíveis sobre *Sex Education*. Isso porque as minhas escolhas dizem, antes de tudo, de meus atravessamentos, e, possivelmente, se a série fosse estudada por outra pesquisadora ou pesquisador – como já foi –, outros pontos seriam destacados. Como comentam Balestrin e Soares:

A imagem, como texto, pode ser lida por meio de diferentes lentes teóricas, possibilitando, dessa forma, uma multiplicidade de leituras e de análises visuais. Além disso, nosso olhar é sempre contingente, datado, limitado pelas posições de sujeito que ocupamos e por fatores que desconhecemos (2012, p. 88-89).

Mesmo tendo em vista essa dinâmica na qual as subjetividades da/o a/o analista integram o processo de escrita e o resultado final da pesquisa abertamente, é válido destacar

que a análise de mídias seriadas não funciona como uma resenha ou um texto de opinião. O olhar e a observação da pessoa que analisa são mediados por referenciais teóricos, na medida em que estamos falando de uma proposta teórico-metodológica. Nessa linha, existe, como já mencionado, uma série de procedimentos a serem adotados: o registro no caderno de campo e a observação sistemática das cenas, que somam-se a práticas mais comuns a outras áreas, como descrever a forma como chego ao objeto, as escolhas que faço, porque as faço, o que fica de fora e por qual motivo, entre outros.

Por meio da etnografia de tela, nos últimos meses assisti e reassisti aos episódios, recortei cenas e falas que aqui estão reproduzidas. Durante o processo, foram realizadas algumas capturas de tela que ajudaram na descrição dos cenários, dos personagens, algumas das quais acabaram entrando na dissertação. Dessa forma, nos atentamos não apenas às falas como também a outros aspectos narrativos, como tom de voz, os gestos, a música de fundo, os silêncios de modo a proporcionar uma análise mais completa.

Em um primeiro momento, reassisti todas as quatro temporadas da série, agora não apenas como espectadora, mas também como pesquisadora. Cataloguei todos os episódios em um caderno²¹, incluindo a descrição disponibilizada pela *Netflix*, a temática discutida neles e alguns diálogos que me chamaram atenção. Algo importante a destacar é que eles não têm título, por isso são mencionados apenas pelo número pelo qual são ordenados – primeiro de tal temporada, por exemplo. Desse movimento surgiram os dados do quadro reproduzido no apêndice A (p. 120).

Em um segundo momento, foram realizadas transcrições mais minuciosas daqueles episódios que de alguma maneira me afetaram mais. Como havíamos abandonado a prerrogativa de observar uma temporada específica, meu foco foi buscar, nos episódios e, posteriormente, nas cenas, aqueles que se mostrassem mais potentes para abordar as questões de gênero, sexualidade, educação e conservadorismo. Foi nesse ponto que a terceira temporada se destacou e elencamos dela três episódios: 2º, 3º e 4º. Essa temporada foi gravada em 2020 e estreou no Brasil em 2021. Sua narrativa dialoga com o cenário que vivenciamos politicamente no governo de Jair Bolsonaro: os discursos de culpabilização do gênero, a busca por reafirmar posições sociais tidas como femininas e masculinas, as tentativas de apagamento da diversidade em nome de algo ‘maior’, enfim, era um ‘prato cheio’.

²¹ Embora tenha assistido à série tanto legendada quanto dublada, a catalogação dos episódios e a descrição das cenas foi feita a partir da opção dublada.

Já a escolha do primeiro episódio da segunda temporada partiu da possibilidade de abordar com ele as justificativas para discussão de educação para sexualidade no ambiente escolar, problematizando a questão dos discursos e locais de fala. Por se tratar de um episódio em que essa situação – quem estaria autorizado a falar sobre gênero e sexualidade na escola – é tensionada, ele foi escolhido mesmo integrando a temporada anterior. E, por fim, a escolha do episódio sete, também da segunda temporada, parte de um lugar de identificação, enquanto mulher e enquanto professora, e de afetação ao reassistir às cenas daquelas meninas que, em meio a tantas descobertas sobre a constituição de si, são confrontadas com as situações de assédio que compartilham.

A escolha por esses cinco episódios, e não os outros 27, não significa que somente eles tragam educação para sexualidade, pelo contrário, para além do nome do seriado, a temática se apresenta em toda a narrativa, ainda que de maneira distinta. Contudo, durante o percurso da dissertação e das análises, alguns dos episódios ‘gritavam’ para mim, enquanto pesquisadora, pois me afetam diretamente enquanto sujeito. Inclusive, para dar suporte às nossas discussões, em alguns momentos utilizamos diálogos de outros episódios para além dos previamente selecionados. Ou seja, elencamos cinco episódios e os destrinchamos, mas também fazemos referências a outros ao longo da dissertação para contextualizar ou exemplificar determinada situação. Um desses momentos é nossa seção 4.5, intitulada ‘clímax final’. Nela, fazemos uso de trechos dos episódios sete e oito da terceira temporada para amarramos a discussão do capítulo e comentar o desenvolvimento da série.

Por fim, o terceiro procedimento foi digitalizar o material e fazer a análise das cenas com base em nossos referenciais teóricos. Assim chegamos na escrita da dissertação, em que reunimos os apontamentos feitos pela banca na qualificação ao material já levantado.

Então, caro/a espectador/a, agora que você já está familiarizado com os conceitos e referenciais teóricos, chega a hora de partirmos para a série *Sex Education*, seus principais personagens, seu enredo e suas potencialidades enquanto um artefato cultural. Para discutirmos isso no próximo capítulo, vamos apresentar uma breve discussão sobre a produtora da série, a Netflix, e problematizar os limites pedagógicos das produções seriadas.

3 DO ROTEIRO AO STREAMING: NETFLIX, SEX EDUCATION E OS LIMITES DAS PRODUÇÕES SERIADAS

Antes mesmo de serem exibidas, as histórias que uma produção audiovisual pretende contar já passam por diversas avaliações: será que serão bem recebidas pelo público? E pela crítica? Será que trarão o retorno financeiro esperado? Questões como essas impactam diretamente o processo criativo desde a construção da narrativa e o desenvolvimento das/os personagens até decisões sobre elenco, cenário e abordagem temática. Esses elementos vinculam-se àquilo que Elizabeth Ellsworth (2001), chamou de “modos de endereçamento”. O termo trata da relação que se estabelece entre uma produção (audiovisual) e a experiência de seus/suas espectadores/as, as expectativas das/os produtoras/es e os resultados obtidos (Ellsworth, 2001).

Neste capítulo, apresentamos a *Netflix* como um dos principais agentes contemporâneos do setor audiovisual (Silva, 2018). Ademais, abrimos caminho para analisar *Sex Education*, uma de suas séries de maior impacto²². Faremos um panorama geral sobre as/os personagens, suas características e as tramas centrais sobre as quais se orientam as quatro temporadas, a fim de também entendermos quais são os endereçamentos e intencionalidades da produção.

3.1 Realidades representadas e reinventadas

Atualmente somos constantemente bombardeados pelas mais variadas produções audiovisuais. No que se refere ao consumo televisivo, o Brasil recebe forte influência da produção estadunidense, principalmente quando falamos das produções seriadas. Marcel Silva (2014) fala que, nos últimos anos, tem-se criado uma “cultura das séries”, a qual tem mudado a forma como nós espectadoras/es nos relacionamos com a televisão e com o audiovisual de forma geral. Ele comenta que esse processo pode ser entendido a partir de três condições

...a primeira condição é a que chamamos de forma, e está ligada tanto ao desenvolvimento de novos modelos narrativos, quanto a permanência e a reconfiguração de modelos clássicos, ligados a gêneros estabelecidos como a sitcom, o melodrama e o policial. A segunda condição está relacionada ao contexto tecnológico em torno do digital e da internet, que impulsionou a circulação das séries em nível global, para além do modelo tradicional de circulação televisiva. A terceira condição se refere ao consumo desses

²² *Sex Education* foi a 5ª série mais popular da Netflix no Brasil em 2019 e a mais buscada no google em 2020 (Omelete, 2020).

programas, seja na dimensão espectral do público, através de comunidades de fãs e de estratégias de engajamento, seja na criação de espaços noticiosos e críticos, vinculados ou não a veículos oficiais de comunicação como grandes jornais e revistas, focados nas séries de televisão. (Silva, 2014, p. 3)

Os produtos midiáticos, como as séries, são compreendidos como práticas culturais dinâmicas, historicamente situadas e inseridas em redes de poder, tecnologia e consumo. Assim, as condições apontadas por Silva (2014) nos ajudam a pensar nas transformações as quais esses produtos podem se sujeitar para continuar inseridos na cultura, sempre se adaptando. Nesse contexto, é importante considerarmos sobre como, ao mesmo tempo que as narrativas seriadas influenciam nossa percepção do mundo, reproduzindo verdades já consolidadas, elas podem também contestar valores culturais, políticos e sociais. Além disso, torna-se necessário analisar o papel que o público desempenha nesse cenário — não apenas como consumidor passivo, mas também como agente ativo, que reinterpreta, discute e ressignifica essas produções a partir de sua própria realidade.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, é possível observar que as transformações narrativas nas séries contemporâneas também acompanham mudanças significativas nas formas de representação. Impulsionadas pela atuação de movimentos sociais, como o movimento feminista, o movimento negro e o movimento LGBTQIA+, essas produções passaram a questionar estereótipos tradicionais e a inserir personagens e enredos que dialogam com experiências antes marginalizadas na mídia. Essa reconfiguração mostra a mídia como um espaço de disputa simbólica, no qual se negociam sentidos sobre identidade, diferença e pertencimento. Como apontam Inês Hennigen e Neuza Guareschi

As práticas culturais ou práticas de significação tentam fazer valer certos significados, particulares de um grupo social, sobre todos os outros: os jogos de poder estão sempre implicados. As práticas culturais são interpelativas, buscam dizer ao indivíduo quem é ele, como deve ser, o que deve fazer; inventam as categorias das quais se ocupam, criam referentes que se constituem como marcadores pelos quais os sujeitos passam a se reconhecer e posicionar. Contudo, para que isso aconteça, é preciso que tais significados adquiram o estatuto de verdade para o sujeito. (Hennigen; Guareschi, 2006).

Esses apontamentos sobre representação e disputa simbólica nos ajudam a compreender também o papel que plataformas como a *Netflix* passaram a desempenhar no cenário do consumo cultural contemporâneo. Surgida inicialmente como um serviço de aluguel de DVDs a partir de um modelo de assinatura mensal, motivado por uma experiência frustrada com locadoras tradicionais, a empresa enfrentou resistência nos primeiros anos e foi absorvida por uma rede maior no início dos anos 2000 (Silva, 2018). No entanto, com a

incorporação do *streaming* em 2005, a *Netflix* se adaptou às novas demandas tecnológicas e de mercado, consolidando-se como um dos principais agentes da transformação dos modos de produção, circulação e recepção de conteúdos audiovisuais (Silva, 2018).

O sucesso da *Netflix*, em comparação com outras opções de entretenimento, como a televisão tradicional, pode ser explicado por diversos fatores – e um dos principais é a maior diversidade de produtos que oferece. Enquanto os canais de TV aberta ainda estão presos a uma programação fixa, com horários definidos e limitações impostas por classificações indicativas e diretrizes regulatórias, as plataformas de *streaming* operam com mais liberdade. Na internet, serviços como a *Netflix* permitem que o espectador escolha o que assistir quando e onde quiser, rompendo com a lógica linear da grade televisiva. Além disso, há uma variedade muito maior de conteúdos disponíveis, incluindo produções de diferentes países, gêneros, idiomas e temáticas que muitas vezes não têm espaço na mídia tradicional. Essa diversidade atende a um público mais amplo e segmentado, valorizando a representatividade e a personalização da experiência do usuário. Assim, a *Netflix* não apenas se destaca pelo volume e pela acessibilidade do conteúdo, mas também por oferecer narrativas mais plurais, que dialogam com diferentes realidades e identidades.

Entretanto, não se pode olhar para esse panorama sem considerar os limites impostos pela lógica de mercado que estrutura essas plataformas. Embora a *Netflix* aparente oferecer liberdade total de escolha e diversidade ilimitada, seus conteúdos são profundamente condicionados por estratégias algorítmicas, interesses econômicos e pela busca constante por engajamento e lucro. A diversidade apresentada, muitas vezes, é filtrada por dados de consumo, o que pode levar à repetição de fórmulas narrativas bem-sucedidas e à priorização de produções que garantam maior retorno financeiro. Além disso, a concentração do mercado de streaming em grandes corporações levanta questões sobre o poder dessas empresas na definição do que circula culturalmente, influenciando gostos, tendências e até debates sociais. Assim, ainda que represente uma ruptura em relação à televisão tradicional, a *Netflix* não está isenta de limitações: sua lógica não elimina as assimetrias do sistema midiático, apenas as reorganiza sob uma nova forma de controle, mais sutil e menos visível ao espectador.

De todo modo, podemos discutir que a *Netflix* e suas produções – mesmo por meio de canais não oficiais – permitem a disseminação de valores de igualdade e diversidade inclusive em países onde a ordem social e política seja diferente daquelas onde o texto é produzido. Foi o que mostrou a pesquisa de Francisco Zurian, Francisco Ramos e Lúcia Rodriguez (2021). Segundo os autores, *Sex Education* é transmitida mesmo em países como Malásia e Singapura, onde atos homossexuais são criminalizados e penalizados, ou no caso da Índia,

onde a penalidade só foi revogada um ano antes da estreia do programa (Zurian; Ramos; Rodriguez; 2021).

Os autores também apontam que produções como *Sex Education* (2019) podem desempenhar um papel muito importante, em especial na vida dos jovens LGBTQIA+, uma vez que elas apresentam discussões que não são ofertadas diariamente, “Os relatos audiovisuais e as dinâmicas online através das redes sociais são em grande medida necessárias para aliviar a ausência de informações sobre saúde sexual, relações sentimentais e formação de identidades não normativas” (Zurian; Ramos; Rodriguez, 2021, p. 5, tradução nossa)²³. Além disso, mesmo em localidades onde as discussões de gênero e sexualidade são mais avançadas no âmbito público, algumas vezes os recursos educativos fazem representações estereotipadas daquelas sexualidades que fogem à heteronormatividade, deixando brechas informativas que outras produções, como as voltadas para o entretenimento, podem sanar (Zurian; Ramos; Rodriguez, 2021).

Dessa forma, observa-se que conteúdos ficcionais voltados ao entretenimento, como *Sex Education*, acabam assumindo um papel educativo significativo, especialmente ao abordarem temas que frequentemente são negligenciados pelas instituições formais²⁴. Falar sobre os temas considerados tabus com naturalidade foi uma preocupação compartilhada em entrevista pela própria criadora da série, Laurie Nun: “Quando eu estava na escola, não havia menção de sexo além de ‘você vai engravidar e morrer’. E garotos nunca aprendiam sobre a anatomia feminina” (Omelete, 2020). É nesse contexto que a narrativa da série se desenvolve, organizada a partir de uma constatação básica: jovens são sujeitos de gênero e sexualidade e lidam com as implicações dessas subjetividades quer a sociedade queira, quer não, independente das questões morais conservadoras que os cercam. O que varia é a maneira como eles lidam com suas inquietações e desejos diante das informações, dos diálogos e do acolhimento que lhes são ofertados.

Ao tratar das possibilidades didáticas em torno da ‘educação sexual’ nas escolas, Jimena Furlani (2012), destaca que, para além das demandas governamentais que colocam a importância de que se tratem do tema, existe um apelo das próprias crianças e adolescentes para a discussão dessa temática nas salas de aula, além da “admitida omissão familiar” (2012, p. 66).

²³ Original: “los relatos audiovisuales y las dinámicas online a través de redes sociales son en gran medida necesarias para paliar la ausencia de información sobre salud sexual, relaciones sentimentales y formación de identidades no normativas (Zurian *et al*, 2021, p.5).

²⁴ O que não significa que eles devam substituir os ambientes formais ou que sejam a melhor maneira de educar para sexualidade, mas de algum modo eles o fazem.

Crianças e adolescentes constituem grupos vulneráveis, encontrando-se em processo de amadurecimento psicológico, social e sexual²⁵. É bastante comum que, durante o desenvolvimento, surjam dúvidas envolvendo questões sexuais, mas alguns “pais se sentem intimidados e, com isso, não dialogam sobre sexualidade com os filhos” (Vieira, 2020, p. 2). Quando não encontram espaços adequados para discutir questões de gênero e sexualidade, crianças e adolescentes não apenas ficam expostas a pessoas mal-intencionadas, como também podem recorrer a sites adultos que difundem visões distorcidas sobre sexualidade e relacionamentos. Nesses ambientes, são apresentados conteúdos explícitos, muitas vezes marcados por representações estereotipadas e idealizadas dos estereótipos de gênero. Ao abordar os riscos da exposição de adolescentes nas redes sociais, Fernando Rodrigues Pinto *et al.* (2024) apontam que essa realidade pode

resultar na internalização de expectativas irrealistas e pouco saudáveis sobre o que é considerado 'normal' em termos de sexualidade e relacionamentos, afetando negativamente a forma como os indivíduos percebem e se relacionam com seus parceiros (Pinto *et al.*, 2024, p. 2).

Ademais, segundo Ana Alves e Hedwe Firmo (2020) exposições excessivas a conteúdos adultos podem gerar, para além de frustrações, comportamentos erotizados e conduta violenta.

Ao defender discussões sobre educação para sexualidade acessíveis aos estudantes, a série *Sex Education* (2019) toca em um problema real da sociedade atual, se inserindo em um debate e em uma disputa como um agente discursivo. Ela vai além da constatação da falha de comunicação entre adolescentes, pais e professores, propondo caminhos possíveis. Entretanto, como qualquer outra produção, *Sex Education* também possui limites não apenas discursivos, mas mercadológicos. Por conter cenas explícitas de sexo e nudez, a série possui classificação indicativa de 16 anos, o que, se seguido à risca, contribui para um direcionamento de público.

A *Netflix* se apresenta hoje como uma das grandes produtoras e organizadoras culturais, disponibilizando conteúdos variados como animações, filmes, séries, entre outros. Ela oferece um sistema que é pago por assinantes, o que não apenas limita ao acesso por meios legais, como também influencia, a partir do retorno das exibições, os caminhos que as produções poderão seguir. Se uma determinada temática não agrada e isso afeta o rendimento da empresa, é muito provável que os responsáveis acabem retirando-a do ar. E, em tempos

²⁵ Não se pretende, com essa afirmação, sugerir que o amadurecimento – sexual, social ou psicológico – seja uma característica exclusiva da infância e da adolescência, nem adotar uma perspectiva desenvolvimentista linear. O foco nesses grupos se justifica pelo recorte desta análise, que se volta à formação escolar e ao público retratado na série *Sex Education*.

como os nossos, em que a internet e as redes sociais podem virar termômetros para medirmos essas opiniões, a influência de quem assiste pode ser ainda maior. Tudo isso vai interferir na maneira como as histórias são narradas, e é sobre a narrativa de *Sex Education* que falaremos na seção a seguir.

3.2 Sobre a série Sex Education

Sex Education é ambientada no Reino Unido e adota uma estética peculiar, que mistura elementos visuais das décadas de 1980 e 1990 com dispositivos tecnológicos e temáticas contemporâneas. Essa combinação se expressa, por exemplo, na trilha sonora marcada por músicas retrô, no uso de roupas coloridas e cortes de cabelo típicos da época, além de cenários escolares que evocam um ambiente atemporal. Ao mesmo tempo, as/os personagens utilizam celulares modernos, acessam redes sociais e discutem temas extremamente atuais, como identidade de gênero, consentimento e saúde mental. Essa escolha estilística cria uma sensação de deslocamento temporal que contribui para uma narrativa mais universal e menos localizada, permitindo que o público jovem de diferentes contextos se identifique com as experiências retratadas.

Embora não seja explicitado ao longo das temporadas, há fortes indícios de que *Moordale Secondary School* – nome fictício do colégio da série – seja uma escola pública com parte do financiamento vindo de instituições privadas. Isso se verifica, por exemplo, em termos de estudantes como Maeve Wiley, que vive sozinha em um trailer e ainda assim estuda na instituição sem nunca ter sido mencionado que ela é bolsista. Na mesma linha, no último episódio da terceira temporada, as/os estudantes são informados que os financiadores de Moordale decidiram retirar seus investimentos e que o colégio fechará as portas.

Quanto à estrutura narrativa, é importante destacar que cada episódio apresenta uma trama principal que normalmente aborda um tema central ligado à sexualidade, a relações interpessoais ou identidade, acompanhada de diversas subtramas paralelas que se entrelaçam ao longo do episódio e da temporada. Essas subtramas envolvem diferentes personagens e suas jornadas pessoais, permitindo um panorama amplo das complexidades vividas pelos jovens. Ao longo das quatro temporadas, acompanhamos as/os estudantes nos anos finais do que corresponderia ao ensino médio no Brasil²⁶.

²⁶ A série não é específica a respeito ao ano escolar em que se encontram as/os alunas/os ou a suas idades. No Reino Unido, as chamadas *secondary schools* atendem estudantes com idades entre aproximadamente 11 e 18 anos, divididos em diferentes etapas educacionais. Para alunas/os entre 16 e 18 anos, existe o chamado *Sixth Form College*, etapa final do ensino secundário britânico,

A fim de facilitar a compreensão dos leitores e leitoras, faremos uma breve apresentação de alguns das/os personagens de *Sex Education* presentes nos episódios que pretendemos analisar logo a seguir. No Quadro 2 trazemos as informações atreladas ao nome das/os personagens, fazendo um recorte das questões de gênero, raça e sexualidade, ou seja, características que são importantes para as subjetividades de cada um deles e que terão impacto na narrativa da série. A escolha em não apresentar o recorte de classe vem de uma dificuldade de análise em boa parte das/os personagens; uma das maiores exceções talvez seja Maeve, que participa da clínica com Otis pelo dinheiro das consultas.

Quadro 3. Personagens de Sex Education e suas características²⁷

Personagens	Características			
		Gênero	Raça	Sexualidade
Otis Milburn	Aluno da escola Moordale	Homem cis	Branco	Heterossexual
Jean Milburn	Terapeuta sexual; escritora; mãe de Otis	Mulher cis	Branca	Heterossexual
Maeve Wiley	Aluna da escola Moordale; amiga e interesse amoroso de Otis	Mulher cis	Branca	Heterossexual
Eric Effiong	Aluno da escola Moordale, melhor amigo de Otis	Homem cis	Negro	Gay
Cal Bowman	Alune do Colégio Moordale	Pessoa não binária	Negre	Bissexual
Ola	Aluna do colégio Moordale; namorada de Otis na 2ª temporada	Mulher cis	Negra	Bissexual
Vivienne Odusanya	Aluna do colégio Moordale	mulher cis	negra	heterossexual

correspondente à preparação para o ensino superior. Embora o sistema britânico não adote a mesma estrutura educacional brasileira, optamos por utilizar, ao longo do texto, a expressão ‘ensino médio’ como equivalente aproximado, por uma questão de clareza e referência à etapa escolar em que se encontram os personagens da série e por acreditar não haver prejuízo na substituição.

²⁷ As características apresentadas no quadro foram postas na série ao longo das quatro temporadas.

Rahin Harrak	Aluno do colégio Moordale	Homem cis	<i>Brown skin</i>	Homossexual
Michael Groff	Diretor do colégio Moordale na 1ª e 2ª temporadas	Homem cis	Branco	Heterossexual
Hope Haddon	Diretora do colégio Moordale a partir da 3ª temporada	Mulher cis	Branca	Heterossexual
Emily Sands /Srta. Sands	Professora de Literatura	Mulher cis	<i>Brown skin</i> ²⁸	Heterossexual
Colin Hendricks	Professor de biologia e música	Homem cis	Branco	Heterossexual

Fonte: Elaborado pela autora em 2024.

Durante a primeira temporada, Otis e Maeve têm a ideia de administrar a clínica de terapia sexual dentro da escola para atender às demandas dos colegas. Eles percebem a possibilidade não somente de ajudar as pessoas em suas dúvidas em torno da sexualidade, como também de ganhar dinheiro fazendo isso, na medida em que os conselhos de Otis parecem agradar os estudantes. O sucesso do garoto se explica não apenas por um interesse pessoal na temática, mas por ter acesso às informações a partir da mãe, que é terapeuta sexual. Mesmo assim, em alguns episódios, é chamada atenção do público para o fato de Otis não ter a formação adequada para lidar com as questões que aparecem na clínica.

Quando partimos para a segunda temporada, há uma constatação, por parte da escola, após um surto de clamídia²⁹ – na verdade uma histeria coletiva motivada pela desinformação –, da necessidade de um profissional sanar as dúvidas relacionadas à educação para sexualidade. É nesse contexto que acompanhamos Jean Milburn sendo convidada pela presidente do conselho da escola a elaborar um novo currículo de ‘educação sexual’ para

²⁸ A professora Emily Sands é interpretada pela atriz inglesa Rakhee Thakrar. Pela ascendência e traços indianos, ela seria vista como uma mulher não branca. Atualmente já se verifica discussão sobre o uso da categoria marrom/‘*brown skin*’ em alguns países. Não encontrei registros da atriz ou da série comentando o assunto, portanto a descrição *brown skin* é uma escolha pessoal. O mesmo vale para o ator Sami Out-Albali, que interpreta Rahin, nascido na França e que tem ascendência Marroquina e Guadalupeana.

²⁹ Segundo informações do Ministério da Saúde, clamídia é uma Infecção Sexualmente Transmissível (IST), que pode causar infecções no órgão genital, nos olhos e na garganta. Além de ser transmitida por meio de relações sexuais, o contágio também pode ser feito de forma congênita (passado durante a gestação). Por tratar-se de uma bactéria, o tratamento oferecido pelo SUS pode erradicar completamente a infecção. Mais informações em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/clamidia>, acesso em: 18 set. 2024.

as/os estudantes. A terapeuta então começa a fazer um acompanhamento com aquelas/es que a procuram voluntariamente. No episódio 4, por exemplo, após a consulta com Jean, uma das alunas se vira para Otis e diz: *“O seu conselho foi péssimo, mas sua mãe é minha heroína. Quero reembolso”*. Essa é uma das vezes em que a série deixa claro sua posição a respeito da importância da formação profissional para lidar com as questões vivenciadas por adolescentes. Aqui, vale um adendo: quando pensamos na importância da formação profissional, não se trata da defesa de cerceamento da discussão de gênero e sexualidade como podendo ser tratadas apenas por pessoas como Jean, terapeutas sexuais, por exemplo. Se assim fosse, acabaríamos indo para um caminho semelhante ao dos conservadores, limitando as discussões. O que gostaríamos de problematizar é o fato de que um aluno como Otis não tem maturidade ou conhecimentos necessários para orientar outras/os estudantes, também do Ensino Médio, a lidarem com questões de gênero e sexualidade, muito menos cobrando pelas ‘consultas’. Há, portanto, conflitos éticos na postura do personagem e em suas ações; embora sirvam para indicar a existente procura por ajuda, muitas vezes geram mais problemas do que soluções.

A terceira temporada traz uma reviravolta na história. O diretor Michael Groff acaba vazando os documentos relativos às consultas das/os alunas/os como forma de se vingar de Jean. O vazamento provoca uma confusão na instituição, fazendo com que ambos percam os empregos e gerando uma deturpação sobre o que seria de fato educação para sexualidade. Uma nova diretora é contratada, Hope, e, sob a promessa de ‘colocar Moordale de volta nos trilhos’, ela implementa um novo currículo. Este busca afastar as/os alunas/os das temáticas ‘perigosas’, abordando a sexualidade apenas por um viés biológico, focando em um currículo produtivo, em um viés mercadológico e em pessoas menos individualizadas. As alunas e os alunos não aceitam as mudanças propostas por Hope e reivindicam seus direitos de acesso à informação. Contudo, esse movimento não agrada o conselho, e os investidores da escola que decidem fechar as portas do colégio.

Na última temporada, após o fechamento da escola Moordale, o novo colégio, Cavendish, apresenta um novo cenário e novos desafios, mais autonomia para as/os estudantes e um ambiente com mais diversidade, onde a sexualidade aparentemente é tratada com mais liberdade. Temos um elenco ainda mais diverso sendo apresentado ao público: mais alunos trans, não binários, e pessoas com deficiência (PCDs). *“Todo mundo aqui parece queer³⁰”*, diz Eric no primeiro episódio dessa temporada. A escola oferece várias atividades

³⁰ O termo ‘*queer*’ vem do inglês e tem origem pejorativa, tendo sido utilizado para designar algo ou alguém ‘estranho’ ou ‘incomum’. Atualmente o termo foi ressignificado e vêm sendo usado para se

extracurriculares, como ioga, horta, etc. Por outro lado, a acessibilidade é uma questão pouco abordada pela estrutura do colégio Cavendish, e esta torna-se uma das questões levantadas na quarta temporada. Nela também vemos Otis ter liberdade para abrir sua clínica sem a interferência da direção, com o conflito passando a ser a concorrência.

Ao terminar de assistir a última temporada, surgiu para mim, enquanto pesquisadora, um novo questionamento: até que ponto essa autonomia dos estudantes em lidar com as questões de gênero e sexualidade seria positiva, uma vez que eles estão mais uma vez fazendo isso ‘sozinhos’, ou seja, sem um adulto com formação adequada que possa ajudá-los a lidar com suas dúvidas. É como se nós retornássemos para o problema da primeira temporada. Entendo que agora tratam-se de estudantes do último ano se preparando para os vestibulares e tentando descobrir o que eles querem fazer profissionalmente, como o caso de Otis, que pretende seguir os passos da mãe. Mas, novamente, ele ainda não é alguém apto para ‘dar conselhos’ por dinheiro sob o rótulo de ‘terapeuta sexual’.

Um dos primeiros movimentos que fizemos ao pensar *Sex Education* e o contexto de conservadorismo atual foi rever como os grupos conservadores vinham impactando as políticas educacionais no Brasil, como aconteceu com a omissão dos termos gênero e sexualidade na BNCC ou com as mudanças da temática na LDB e no Novo Ensino Médio. Diferente do que acontece no Reino Unido (local de produção da série), o Brasil não tem uma legislação específica para tratar da educação para sexualidade em sala de aula ou mesmo uma disciplina própria para tratar do assunto na educação básica. Contudo, será que o fato de não termos uma disciplina oficial impede que as discussões sobre gênero e sexualidade ocorram nas salas de aula? A resposta é não. Como coloca Guacira Lopes Louro:

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “Educação Sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (Louro, 1999, p. 81)

Em outras palavras, gênero e sexualidade são aspectos intrínsecos em nós enquanto sujeitos, fazem parte de quem nós somos, e é impossível a nós professoras/es e às nossas alunas e alunos abandonar aquilo que nos constitui nos portões da escola. É por esse motivo que nos apoiamos em autoras e autores que são referência do estudo e na defesa de uma abordagem da educação para sexualidade nas escolas – e fora delas – de maneira integral e habitual, ou seja, desde os anos iniciais, adequando a linguagem e o conteúdo às faixas etárias

referir a pessoas que não se identificam com as normas tradicionais de gênero e sexualidade e/ou recusam suas rotulações.

sem que a sexualidade seja encarada como um tabu. Como aponta Jimena Furlani: “As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente” (2012, p. 67-68). Ao discutir os resultados de uma pesquisa realizada com professoras/es da rede pública municipal de Juiz de Fora (MG), Anderson Ferrari, Claudete Gomes e Cláudio Berto (2019) comentam sobre o papel importante que a escola desempenha ao tratar das questões de gênero e sexualidade:

O lugar da escola nas discussões de gênero e sexualidades é priorizado, quando trabalhamos com a perspectiva pós-estruturalista que entende os sujeitos como resultado de construção discursiva, que implica colocar sob investigação as relações de poder que a organizam nos diferentes espaços em que circulam. Nas falas dos professores/as, parece muito presente o interesse dos alunos/as nas discussões que dizem das suas constituições como sujeitos e, dentre elas, os gêneros e as sexualidades ocupam lugar de destaque. (Ferrari, Gomes, Berto, 2019, p. 23)

Atualmente a escola ocupa um papel fundamental na identificação e denúncia de casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes. De acordo com o Instituto Liberta e o Fórum de Segurança Pública³¹, 75,5% dos casos de estupro no Brasil são contra crianças e adolescentes, desses, 61,3% são contra crianças de até 13 anos; 76,5% acontecem dentro de casa e em mais de 82% das vítimas conhecem seus agressores. Embora esse não venha a ser o foco da presente dissertação, esses dados reforçam o valor de se ensinar às crianças desde cedo a identificar abusos e o papel crucial da escola nesse processo. É sobre isso que iremos tratar na próxima seção, 4.1, do próximo capítulo, ao analisarmos o primeiro episódio da segunda temporada, que trata diretamente da intervenção da escola em um contexto de ‘crise’. Usaremos o capítulo 4 para explorar os discursos colocados em circulação pela série *Sex Education* e analisaremos, nos diálogos dos episódios, as suas potencialidades educativas.

³¹ Ver mais em Instituto Liberta: Enfrentando a violência sexual contra crianças e adolescentes. Dados infográficos. Disponível em: <<https://liberta.org.br/wp-content/uploads/2022/09/DADOS-PDF.pdf>> acesso em 18 de jan. 2023.

4 LUZ, CÂMERA E AÇÃO: A ETNOGRAFIA DE TELA NA PRÁTICA

Nesta cena desenvolvemos nossas análises por meio da etnografia de tela, pensando nas composições das imagens, das narrativas, dos diálogos e dos discursos movimentados pelas/os personagens. É por meio dessas observações que pretendemos inserir a série nas discussões contemporâneas de educação para sexualidade, explorando o papel da escola, de estudantes, professoras e professores representadas/os e a produção das subjetividades proporcionada por ela, assim como o impacto dos discursos conservadores nos currículos e nas instituições.

4.1 Quem pode falar sobre educação para sexualidade?

Uma das perguntas que acompanharam a construção do projeto e agora a dissertação é: por que falar de educação para sexualidade se faz necessário no ambiente escolar? Não seria simplesmente mais cômodo para nós, enquanto professoras/es, simplesmente ceder às pressões dos grupos conservadores e deixar que essa discussão fique a cargo das famílias? Dessa questão outras tantas se desdobram: todas as famílias são capazes de orientar seus filhos e filhas sobre educação para sexualidade pensando mais em sua segurança do que em preceitos morais? As escolas e professoras/es estão preparados para atender às demandas das/os estudantes? Quando assisti ao episódio que agora apresento, o primeiro da segunda temporada, algumas respostas me vieram à mente a partir de alguns diálogos.

O primeiro pode ser visto nos minutos iniciais de uma cena que mostra a chegada entusiasmada de Eric, Otis e Ola ao colégio Moordale para mais um começo de ano letivo. Embora, ao passar pelos jardins ao redor do prédio, pareça que aquela será apenas mais uma típica manhã, quando entram, os colegas se deparam com um ambiente caótico, com várias/os estudantes correndo desesperados pelos corredores. No fundo podemos ouvir vários gritos e sons instrumentais que lembram uma tuba, corroborando com o ar desordenado do ambiente.

Eric: (...) nada de interessante acontece por aqui.

P.N.I.³² 1: AAAAAA

P.N.I. 2: É uma praga! – Um garoto sacode Otis. – Não deixe respingar em você!

Ola: Isso aqui tá igual ao The Walking Dead.

Otis: Que que tá pegando?

³² P.N.I: sigla escolhida para designar um personagem não identificado.

Simon: Clamídia. Todo mundo pegou. Uma é cinco, três é dez! [Diz ele, segurando as máscaras que está vendendo.]

Otis: Não dá para pegar clamídia pelo ar. Tem que ter relações sexuais com um infectado.

Simon: Shhh! Eles não sabem disso. Não acaba com meu negócio!
(Diálogo no episódio 1, segunda temporada)

O diálogo transcrito acima é parte de um cenário que retrata vários estudantes desesperados com a possibilidade de pegarem clamídia, inclusive acreditando que poderiam se contaminar pelo ar, por isso o alerta “*não deixe respingar em você*”. A única pessoa que parece contente é Simon, um aluno que se aproveitou da histeria dos colegas para vender máscaras para que eles ‘se protejam’ e não sejam infectados. Quando Otis tenta alertar sobre o fato de a infecção não ser transmitida pelo ar, descartando a necessidade de máscaras, ele é repreendido pelo colega que tenta lucrar com a situação. A partir desse momento, a narrativa do episódio se desenvolve com Otis relutante em voltar com a clínica – paralisada no último episódio da primeira temporada – e decidindo ajudar as/os estudantes que não cessam de procurá-lo. Ao verem uma das alunas ser acusada e hostilizada injustamente de ser a responsável pela contaminação de todas/os alunas/os, ele e Eric então se juntam para descobrir ‘quem está passando clamídia para todo mundo’.

Depois de acompanharmos como a situação causada pela suposta infecção generalizada vem impactando as/os estudantes, somos levados a outra cena, na qual os adultos tentam resolver o problema que vem atingindo a escola. Nela destacamos parte de uma discussão, realizada no auditório do colégio Moordale, que contou com a participação dos pais e professoras/es das/os alunas/os. A convocação de emergência havia sido feita após a presidente do conselho pressionar o então diretor do colégio, Michael Goff, por soluções para lidar com uma crise que vinha afetando o andamento das aulas. O clima da reunião é tenso, com pais confusos e um diretor pouco (ou nada) seguro. O auditório onde a reunião ocorre é um ambiente fechado, sem janelas e iluminação natural, paredes em sua maioria cobertas com tons escuros e cortinas trazendo as cores da bandeira do colégio, algo próximo à mostarda e ao grená. As cadeiras antigas também possuem colorações escuras. Em oposição à entrada, temos um grande palco com cortinas como as de um teatro, um púlpito onde o diretor se pronuncia e, atrás, vemos a bandeira do colégio. Sentados à frente temos os pais, que vez ou outra levantam-se para expressar sua insatisfação e culpar a escola e a direção por expor seus filhos ao que eles acreditam ser um surto de clamídia. Ao longo do episódio, podemos ver que não somente as alunas e alunos não têm informações corretas sobre a infecção, como os

próprios pais e professores. Ao observarmos com atenção, vemos o professor Colin, de biologia, usando uma máscara na plateia.

Diretor Michael: Boa noite, pais de Moordale!

Pai 1: Nossas crianças estão morrendo!

Michael: Ninguém está morrendo.

Pai 2: E como vão impedir que elas morram?

Michael: Estamos ensinando os alunos a se tratarem com antibióticos e iremos educá-los novamente sobre práticas sexuais mais seguras. Calma, está tudo bem.

(Diálogo no episódio 1, segunda temporada)

Imagem 5. Auditório do colégio Moordale



Captura de tela feita pela autora. Episódio 1, segunda temporada.

Descrição: A captura de tela faz parte de um conjunto de cenas que abordam uma reunião de emergência no colégio Moordale. Ela apresenta o diretor Michael Groft em um púlpito de costas para a câmera. Na frente dele temos uma plateia composta por professoras/res e responsáveis de alunas/os.

Percebemos então, pela fala do diretor, que a escola já está tomando providências ao indicar antibióticos aos alunos, e ao dizer que vai “educá-los novamente”, o que significa que de alguma forma existe um investimento em tratar de assuntos relacionados à educação para sexualidade. Também podemos perceber, pelos questionamentos dos pais a respeito do que a escola está fazendo diante do que está acontecendo (“*como vão impedir que elas morram?*”), que há um reconhecimento de que a escola desempenha um papel na educação para sexualidade de instruir, de proteger as/os estudantes.

O diálogo continua, e Jean, a mãe de Otis, questiona as atitudes do diretor e depois levanta-se e dirige-se aos pais numa fala que ao mesmo tempo os informa e os tranquiliza.

Jean (mãe): Como vocês vão reeducá-los sobre práticas sexuais seguras?

Michael: Bom... reeducando eles sobre práticas... mais seguras!?

Jean : Acredito que estamos lidando aqui é com um grande caso de histeria coletiva e não com um surto de clamídia. Não dá para pegar

essa doença através do ar. É transmitida por fluidos genitais trocados durante o sexo sem proteção. No entanto, são as informações erradas que são problemáticas (...) Então como vocês vão lidar com isso?
(Diálogo no episódio 1, segunda temporada)

Jean introduz um outro aspecto que até então não havia sido problematizado, as consequências sociais que resultam da falta de informação sobre determinada doença. A memória do que vivemos com a epidemia do HIV/Aids nos remete a um tempo histórico e guarda relações com as problemáticas do episódio. A epidemia do HIV/Aids deu origem à epidemia da histeria, do medo e do preconceito. Andréa Barbará *et al.* (2005) nos lembra o que ocorreu a partir da falta de informação sobre o HIV/Aids – o “sofrimento social, causado pelo olhar excludente dirigido ao doente [...] em muitas ocasiões, pode ser ainda mais devastador. Sendo assim, é possível presenciar, de forma bastante acentuada, nas relações sociais, a intolerância, o medo e o preconceito (...)”. (2005, p. 332). Nesse caminho, é comum a busca por culpados. Talvez a calma solicitada pelo diretor caminhe nesta direção de não saírem buscando culpados, já que estamos falando de doenças que dizem de relações sexuais.

As informações erradas às quais Jean se refere também afetaram o HIV/Aids e causaram a volta da relação entre homossexualidades e doença

Há de ser lembrado que, pelo fato dos homossexuais terem sido os primeiros atingidos no mundo ocidental, a associação de aids e homossexualidade foi a primeira tentativa de explicação de um fenômeno para o qual sequer a comunidade científica apresentava respostas” (Barbará, *et al.*, 2005, p. 332).

A intervenção de Jean vai nesse sentido de trazer mais detalhes a respeito das formas de transmissão, acionando um discurso de autoridade que é o discurso médico-científico. Ao fazer isso, a tentativa da mãe foi combater a incerteza, o espanto, o medo e a falta de informação com um discurso de segurança ancorado na Ciência e, portanto, na comprovação.

Podemos pensar que Jean organiza sua fala a partir de três caminhos. O primeiro é o caminho do diagnóstico: *“Acredito que estamos lidando aqui é com um grande caso de histeria coletiva e não com um surto de clamídia”*. Ao fazer esse diagnóstico, ela explica a ação dos pais, convoca a plateia a entender como estão agindo e, assim, busca reverter a situação na medida em que essa também é uma forma de pensar outras formas de lidar com o fato. O segundo caminho vem em seguida, que é o caminho do esclarecimento do que realmente são as causas da infecção: *“Não dá para pegar essa doença através do ar. É transmitida por fluidos genitais trocados durante o sexo sem proteção”*. Essa forma de saber também tem a função de acalmar, associando o saber à verdade. Por último ela toma o

caminho de se associar à escola. Ela conclui o seu raciocínio e passa a responsabilidade para o diretor: *“No entanto, são as informações erradas que são problemáticas (...). Então como vocês vão lidar com isso?”*. Quando ela encerra sua fala com uma interrogação, ela está dizendo que esta é a função da escola, ou seja, combater a informação errada, investir na informação como caminho para transformar as relações sociais e os sujeitos a partir dos saberes. Ela recupera a função da escola.

Essa é uma cena que evoca ou que se organiza a partir de diferentes sentidos de educação. Um primeiro deles está exatamente na organização da discussão e no sentido de educação, retomando aquilo que nos ensina Foucault (2006) sobre problematização. Problematização tem a ver com o diálogo. *“No jogo sério das perguntas e respostas, no trabalho de elucidação recíproco, os direitos de cada um são de qualquer forma imanentes à discussão”* (Foucault, 2006, p. 225). É esse jogo que o diretor da escola e os pais colocam em circulação e, ao fazerem isso, ensinam aos espectadores o que significa estar numa discussão, ou seja, o direito de cada um participar e ter o seu momento de fala através do diálogo. *“Aquele que questiona nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio”*. (Foucault, 2006, p. 225). É esse direito que Jean, a mãe de Otis, exerce quando questiona: *“Como vocês vão reeducá-los sobre práticas sexuais seguras?”*. O diretor responde à questão, demonstrando que está no diálogo, que a problematização poderá conduzir a transformação de todos os envolvidos na discussão. Não é um polemista, aquele que *“prossegue investido dos privilégios que detém antecipadamente, e que nunca aceita recolocar em questão”* (Foucault, 2006, p. 225). A cena pode ou deve nos conduzir a colocar sob investigação as formas como as discussões em torno das questões de gênero têm chegado nas escolas e têm suscitado discussões, muitas delas no caminho da polêmica.

Outro sentido de educação que reconhecemos é aquele que organiza a postura da mãe. Podemos pensar, inspirados em Foucault, que ela é um sujeito de conhecimento. Ela está assujeitada aos saberes. Para Foucault (2014) somos sujeitos de conhecimento. Isso significa colocar em suspeita as formas como os saberes, já que eles são formas de poder que se exerce sobre a vida das pessoas, o cotidiano *“classifica os indivíduos em categorias, designa-os por sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que lhes é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles”*. (Foucault, 2014, p. 123). O saber que Jean aciona na sua fala lhe dá um lugar, classifica ela e os outros, minimamente,

como aquela que tem informação e os demais que não têm. Uma fala que impõe uma lei de verdade.

As respostas do diretor Michael, que vem sofrendo com a pressão da supervisora e dos pais, além da confusão das alunas/os, mostram-se pouco seguras; as falas saem arrastadas, como as de alguém que, embora saiba suas responsabilidades, percebe que seu trabalho não está sendo bem sucedido. Em contrapartida, quando Jean se pronuncia, ela o faz com firmeza, trazendo as preocupações de uma mãe, mas ao mesmo tempo apoiando-se em seus conhecimentos enquanto terapeuta sexual.

Michael: Vamos voltar a usar nosso currículo de educação sexual testado e aprovado. [Pode-se ouvir um barulho de protesto dos pais.]

Jean: Com todo respeito, senhor, o seu currículo não está dando muito certo. Como profissional de saúde sexual, eu posso sugerir que o senhor encontre um jeito de adaptar seu programa para dar aos nossos adolescentes as ferramentas necessárias para se libertar desse estigma injustificável.

Michael: E quais seriam elas?

Jean: É bem simples: confiança, conversa e verdade.

(Diálogo no episódio 1, segunda temporada)

A forma como Jean administra a situação, sugerindo que o assunto seja tratado de maneira simples, com confiança, conversa e verdade, dá a ela o reconhecimento de um ‘lugar de autoridade’. Ela não apenas é aplaudida pelos pais, como é convidada pela presidente do conselho para supervisionar o currículo do colégio. Todavia, nesse trecho, tanto a fala de Jean colocando-se como “profissional da saúde sexual”, quanto a de Michael enquanto diretor da escola dizendo sobre existir um currículo “testado e aprovado”, nos servem para pensar as posições de sujeito e as relações de saber e poder na escola. Quem está autorizado a falar sobre educação para sexualidade e quando?

Em *Microfísica do poder*, ao tratar das funções dos intelectuais e de como cada vez mais somos convocados a assumir posições políticas na construção de saberes, Foucault (1979) nos fala que cada sociedade constrói seus regimes de verdade, e que essas verdades estão diretamente ligadas às relações de poder

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

Essa ‘economia política da verdade’, ou seja, a maneira pela qual ela é produzida e disseminada no meio social (Foucault, 1979) é movimentada por uma série de dispositivos: escolas, universidades, jornais, entre outros. De modo que algumas pessoas e instituições estão mais autorizadas a falar sobre determinados assuntos do que outras, criando uma hierarquia que mescla saber e poder. O que não significa que apenas os lugares ‘canônicos’ produzem verdades – a ênfase no plural do termo faz-se necessária uma vez que as perspectivas pós-estruturalistas nos convidam a pensar nessa multiplicidade. As falas aqui analisadas também produzem verdades e dizem de como a educação para sexualidade é tratada em algumas escolas, pensando as produções midiáticas como parte das práticas da realidade.

Outro ponto interessante a ser destacado é quanto ao uso da palavra currículo, que aparece duas vezes nos diálogos, na fala do diretor inclusive: “*nosso currículo de educação sexual testado e aprovado*”. Mas o que seria um currículo de ‘educação sexual’? Como se testa e se aprova um currículo? Quem o faz?

Comumente, do ponto de vista escolar, currículo é uma seleção de um conjunto de conteúdos, materiais e habilidades que determinada instituição planeja oferecer aos estudantes. Essa seleção vincula-se, entre outras coisas, a que tipo de sujeito eu, enquanto governo, ou nós, enquanto sociedade, desejamos formar (Reis, 2024). É válido destacar que, mesmo quando uma escola diz que não educa para sexualidade, ela o faz. Faz quando divide banheiros femininos e masculinos, quando, na educação física, meninos jogam futebol e meninas queimada, quando dizem ‘essa letra é de menina’. A escola é um espaço que educa e reproduz papéis de gênero. “Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (Louro, 2000, p. 60). Essa disciplinarização dos corpos será objeto de estudo da nossa seção 4.3, que tratará dos enquadramentos.

A partir da observação dos episódios e de suposições pessoais, imagino que os responsáveis pela elaboração do currículo no colégio Moordale, antes de Jean assumir a tarefa, eram as/os professoras/es e a direção, seguindo a legislação local. Em algumas cenas podemos perceber que o que será chamado de ‘educação sexual’ estava restrito a questões relativas às aulas de biologia, como ocorreu no primeiro episódio da primeira temporada, no qual o professor Colin escreve no quadro, ao iniciar a aula, a sigla SRE (*Sexual Reproductive Education*/Educação Sexual Reprodutiva).

Imagem 6. Aula de educação sexual



(a)

(b)

Captura de tela feita pela autora. Episódio 1, primeira temporada

Descrição: As capturas de tela fazem parte de uma cena na qual as/os estudantes do 1º ano estão tendo uma aula de ‘emergência’ de educação sexual, nas palavras do professor Colin. Na primeira (a) temos Maeve ensinando Otis a colocar um preservativo masculino em um pênis de borracha. Na segunda (b), diante da tarefa de nomear as partes externas do sistema reprodutor feminino, Otis orienta Maeve sobre onde deveria escrever ‘hímen’.

Na aula foram trabalhadas questões relativas ao desenvolvimento do corpo humano, aos órgãos dos sistemas reprodutores, entre outras. Ou seja, era um ensino pautado no biologicismo e em uma educação para o exercício de uma sexualidade hétero, contando com instruções sobre o uso de preservativos masculinos e prevenção de gravidez. Dessa forma, nas primeiras temporadas, sob a administração de Michael Groff, o currículo de educação para sexualidade em Moordale se apresenta como um currículo de ausências, que nega inclusive a existência de outras sexualidades para além da heterossexualidade.

O final do primeiro episódio da segunda temporada tem duas resoluções: o convite da presidente do conselho a Jean para supervisionar o currículo da escola e observar as/os alunas/os, deixando o diretor Michael incomodado, e Otis, com a ajuda de Maeve, descobrindo que era Owen quem havia passado clamídia para as meninas do coral e iniciado a confusão. Ao perceber que eles foram bem sucedidos, Otis e Maeve decidem voltar com a clínica, agora com mais um desafio: evitar que a mãe do garoto descubra que ele faz os atendimentos.

Enquanto assistia a esses episódios, foi impossível não lembrar das minhas aulas de ‘educação sexual’ há mais de 10 anos, que creio que se assemelham à boa parte das aulas envolvendo essa temática. O tom sério da professora, acompanhada por uma profissional do posto de saúde do bairro, que ensinava como colocar o preservativo em uma banana e depois trazia slides mostrando o que as mais diversas ISTs podiam fazer com os órgãos genitais. Eram imagens horríveis que serviam para nos mostrar o quanto sexo era ruim e perigoso. Ainda assim essas eram as únicas conversas que eu tinha sobre sexo para além das minhas

amigas. Em casa essas discussões sempre foram deixadas a cargo da escola, em parte pela inabilidade em falar sobre o assunto. Esse é um cenário bastante comum e que, apesar das críticas à forma como a escola por vezes conduz as discussões sobre gênero e sexualidade, reforça seu papel frente uma sociedade que ainda considera o sexo um tabu.

Na próxima seção iremos explorar um outro episódio a partir da temática de violência de gênero. Com ele pretendemos explorar como a construção da subjetividade feminina é também atravessada por violências estruturais que se apresentam dentro e fora da escola. Nosso objetivo mais uma vez é problematizar como certas temáticas da ficção podem ser vivenciadas no cotidiano, destacando a potencialidade pedagógica do seriado.

4.2 Violência de Gênero

O episódio sete da segunda temporada apresenta como trama central o desdobramento de uma experiência de assédio sofrida pela personagem Aimee Gibbs, que ocorreu no episódio três da segunda temporada. Enquanto levava um bolo de aniversário para Maeve no ônibus para a escola, Aimee sofre uma violência sexual quando um homem se masturba em sua perna. Desde então, nos episódios seguintes, ela vem lidando com o trauma: pensa em estratégias para evitar o ônibus, tem problemas com o namorado e continua vendo seu agressor em vários lugares.

A partir dessa premissa, decidimos abordar o episódio explorando a violência de gênero. Para definirmos esse conceito, nos apoiamos nas palavras de Lourdes Maria Bandeira, que afirma que esse tipo de violência “ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo” (2014, p. 450). Ela também diz que, longe de ter a intenção de apontar as mulheres como seres frágeis e que só podem exercer o papel de vítimas, é necessário “destacar que a expressiva concentração deste tipo de violência ocorre historicamente sobre os corpos femininos” (Bandeira, 2014, p. 451), mostrando um padrão que demonstra a assimetria das relações de poder entre os sexos.

A percepção da violência sofrida por Aimee pode ser enriquecida com o conceito de “inteligibilidade dos corpos” – algo como ‘corpos que (não) importam’ –, desenvolvido por Judith Butler (2019), no qual ela discute como certos corpos, por escaparem às normas sociais dominantes de gênero, sexualidade, raça e classe, tornam-se mais vulneráveis à desumanização e à violência, como os corpos negros, homossexuais e pobres. A personagem, mesmo sendo uma mulher branca e heterossexual, é ainda assim exposta à violência sexual por ocupar um corpo feminino, que, em sociedades patriarcais, é muitas vezes visto como

disponível ou apropriável. Como aponta Butler (2018), o gênero não é uma essência natural, mas uma performance regulada por normas sociais. Quando as mulheres são estupradas, assediadas ou abusadas, não se trata apenas de uma agressão física, mas de uma forma de disciplina, uma reafirmação das normas de gênero que associam os corpos femininos à submissão e à satisfação do desejo masculino. Como lembra Bandeira (2014), as manifestações de violência de gênero

são maneiras de estabelecer uma relação de submissão ou de poder, implicando sempre em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher. É considerada como uma ação que envolve o uso da força real ou simbólica, por parte de alguém, com a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e liberdade de outrem. (Bandeira, 2014, p. 460)

Seja no cotidiano ou na ficção, no patriarcado existe uma organização da violência de gênero de forma estrutural. Isso significa que constituir-se como mulher implica estar sujeita a essa lógica de violência que atravessa as relações sociais e instituições, mesmo na infância. O episódio elencado trabalha muito bem essa ideia.

Sua cena inicial é um *flashback*³³. Nele acompanhamos uma garota de cabelos castanhos e mechas verdes sair de um trailer e caminhar. Mesmo com a troca por uma atriz mais jovem, pela caracterização sabemos que é Maeve Wiley. Ela aparenta ter entre 10, no máximo 13 anos, veste uma camiseta preta de renda e shorts jeans. Vemos também outros três garotos, e, assim que Maeve passa por eles, ela é assediada. Entre dizeres como “belas pernas” e coisas mais obscenas, a menina lhes responde dando o dedo do meio e segue para uma pequena venda ao lado. A vendedora, uma mulher mais velha que observava a cena atentamente, passa os olhos pela menina e lhe diz: “devia ter cuidado e não se vestir assim”. Maeve logo responde: “e você devia ter cuidado e não perpetuar a ideologia patriarcal antiquada. Vai ficar difícil as pessoas gostarem de você”. A mulher então arregala os olhos, surpresa, e Maeve finaliza a compra. Ela sai levando nas mãos uma garrafa de bebida. Assim que a vê, um dos garotos retoma os insultos: “lá vem ela! Lá vem ela!” “Aí, Wiley, aberração! Mostra os peitinhos!”. Ela então agita a bebida gaseificada e a joga nos rostos dos garotos que reagem chamando-a de “putinha”. Ao que Maeve responde “é, eu sou” e mostra o dedo do meio de ambas as mãos.

Essa escolha narrativa nos permite pensar em como o assédio pode fazer parte da trajetória de muitas meninas e mulheres, e como gênero perpassa por um processo educativo

³³ Um *flashback* é um recurso cenográfico que busca levar o espectador a um tempo anterior àquele que está sendo retratado na trama principal, uma espécie de recuo ao passado. Ele pode ser identificado com alterações nas cores da cena, anúncios sonoros ou visuais de data, etc.

que envolve relações entre mulheres e relações de mulheres com os homens. No trecho trazido, o diálogo entre essas duas mulheres de gerações diferentes é muito representativo. Existe uma noção de cuidado. Ambas, acredito, compartilham o medo vindo de uma experiência daquilo que é ser mulher, contudo, a mais velha busca educar a mais jovem conduzindo-a ao ‘recato’ e instruindo-a sobre não vestir-se de determinada forma. Consequentemente ela (re)produz um discurso que culpabiliza a vítima. Maeve, porém, desafia não apenas a norma, mas resiste, primeiro ao dizer que a vendedora perpetua um discurso antiquado e depois ao enfrentar os garotos que a assediaram.

Outra análise possível se acompanharmos o desenvolvimento da personagem Maeve é sobre como, aos poucos, na tentativa de se defender das críticas, ela vai incorporando aquilo que as pessoas apontam como negativo, como quando ela diz “*é, eu sou*” [uma ‘putinha’]. Ela é uma menina doce, inteligente, leal, mas que também é muito sexualizada nas primeiras temporadas. Já que muitos a viam dessa maneira, Maeve incorpora essas características a sua personalidade. Como aponta Marlucy Paraíso (2010), o discurso não apenas representa a realidade como também “produz aquilo que nomeia, caracteriza, conceitua; ele produz os sujeitos e os objetos sobre quais ele fala; e é, portanto, produtor da própria ‘realidade’” (Paraíso, 2010, p. 41). Dessa forma a construção da personagem é permeada por uma série de fatores contrastantes, expressando como discursos sociais configuram subjetividades e comportamentos.

Essa dinâmica envolvendo os discursos sobre gênero e feminino ajudam a entender a articulação da violência contra as mulheres, pois mostram como estigmas e narrativas sociais podem construir identidades de forma opressiva, levando à naturalização de comportamentos abusivos e à marginalização de determinadas subjetividades.

Esses exemplos da ficção podem ser relacionados com uma cultura que naturaliza a violência contra mulheres e faz com que os casos de assédio façam parte do cotidiano. No Brasil, de acordo com a pesquisa “Segurança das mulheres no transporte”, realizada pelo Instituto Patrícia Galvão³⁴ em parceria com o Locomotiva (2019), 97% das mulheres afirmam já ter sido vítimas de assédio em meios de transporte. Segundo outro levantamento do instituto, com base em dados do Ministério da Saúde, foram notificados 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no país entre 2015 e 2021. Desses, 92,7% envolveram meninas de 10 a 19 anos, sendo que 67,8% das vítimas tinham entre 10 e 14 anos,

³⁴ Dados obtidos por meio da plataforma online que reúne os bancos de pesquisas e de fontes sistematizadas pelo Instituto Patrícia Galvão para o projeto *Violência contra as Mulheres em Dados*. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/sobre-o-projeto/> acesso em 20/09/2025.

e 32,2%, entre 15 e 19. Os tipos mais recorrentes de violência foram estupro (56,2%) e assédio sexual (29,8%). Quanto ao local das ocorrências, a maioria aconteceu nas residências (64%), seguidas de vias públicas (10,5%) e de escolas (1,2%). Os dados nos mostram que as histórias de Aimee e Maeve continuam a se repetir.

De volta ao episódio, destacaremos outra cena: Maeve, Aimee, Vivienne, Ola e Lily estão no vestiário da escola quando são chamadas por Olívia para olhar algo no banheiro. Chegando lá elas se deparam com a frase: “*Miss Sands is a dirty talking slut/ Miss Sands é uma vagabunda falante e idiota*” escrita com batom vermelho no espelho. Todas admiram a frase e, enquanto Olívia segura o batom nas mãos, as garotas são surpreendidas pela professora de educação física no que parece uma atitude suspeita – “alguém está muito encrencada aqui”, diz a professora.

Enquanto todas/os vão para suas casas após o término das aulas, as garotas ficaram na detenção. A professora de literatura, a senhorita Emily Sands, tenta aplicar uma série de castigos para que as alunas assumam a autoria da escrita: as faz circular as letras “a” no jornal, depois a “i”, mas nada dá resultado. “Isso não é muito produtivo, senhorita” argumenta Maeve, “envergonhar sua professora também não”, responde Sands. Depois de mais alguns apelos, a professora decide mudar de estratégia: “tá bom. Você quer um desafio? Podem passar o resto do castigo preparando uma apresentação sobre o que as une enquanto mulheres. Uma ou todas vocês quiseram envergonhar uma mulher, agora podem passar um tempo pensando no que vocês têm em comum.”

Chamar a professora de ‘vagabunda’, especialmente em um ambiente escolar – por meio de um gesto anônimo – não é apenas uma ofensa pessoal, é uma tentativa de desqualificá-la a partir de uma marcação moral em torno de sua sexualidade. Isso abre espaço para discutirmos algo mais amplo: como a sexualidade de professoras e professores é constantemente regulada, vigiada e silenciada dentro da escola. Guacira Louro (1997) comenta que a construção da identidade docente – especialmente a feminina – perpassa pela negação da sexualidade (1997). Ela analisa que, na modernidade, os processos educativos escolares funcionam também a partir da figura de um ‘mestre exemplar’ que será responsável pela conduta de suas alunas e de seus alunos. Conforme a autora, essa/esse mestre, mais do que dominar os conteúdos, deve tornar-se modelo de conduta e virtude. Nesse processo “o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados.” (Louro, 1997, p. 92).

Toda essa ideia, de acordo com Louro (1997), tem heranças na colonização e na figura dos religiosos católicos ou protestantes que contribuíram para as primeiras representações do

magistério. Já naquele período, esses homens – porque eram homens a desempenhar tal função – estavam sujeitos a normas de conduta estabelecidas por seus superiores. O que não é diferente da atualidade. Mesmo que a educação tenha passado por transformações – e inclusive a escola seja vista como espaço feminino (Louro, 1997), especialmente nos anos iniciais – o ideal de ‘mestre exemplar’ ainda é acionado ao tratarmos de professoras e professores. Além de ocuparmos o local de fiscais da norma, também somos levados para um local de vigilância, onde nossos corpos, expressões, mentes e desejos são regulados e, se por acaso é notado um ‘desvio’, não apenas o pessoal que vai a julgamento, mas o profissional também. Foi o que aconteceu com a professora Emily Sands.

Poderíamos aqui fazer uma análise demorada sobre a personagem, falando sobre sua personalidade, a forma como ela se veste, com quem ela se relaciona na série, ou sua orientação sexual. Contudo, nada disso é relevante para o que aconteceu. Na verdade, acabaríamos perpetuando estereótipos ou buscando definir uma postura ideal de educador/a que não existe. Nosso objetivo é chamar atenção para aqueles momentos em que o gênero e a sexualidade se manifestam no ambiente escolar.

Quando compartilhei o episódio com meu orientador, Anderson Ferrari, ele prontamente me indicou um artigo de sua autoria, escrito em parceria com Rita Côrtes e Marcos Souza (2019), que aborda uma situação bastante semelhante. No texto, eles analisam criticamente uma série de frases deixadas no quadro de uma sala de aula – sem autoria aparente – cujo conjunto era intitulado: “Sobre a sua buceta, responda ...”. Além dos enunciados, eles também abordam o relato da professora que, ao entrar na sala, se deparou com as inscrições. O conteúdo das frases causou desconforto tanto na docente quanto nas alunas da turma, mas ninguém sabia dizer de onde elas tinham vindo. A partir desse cenário, Côrtes, Ferrari e Souza (2019) falam dos processos de continuidade e descontinuidade que se apresentam nas salas de aula. Uma manifestação como aquela foge à normalidade, e isso se deve também ao fato já de que existe uma “regularidade histórica que conduziu a sexualidade para dentro das casas, retirando-a dos espaços públicos” (Côrtes, Ferrari, Souza, 2019, p. 4), inclusive das escolas, onde grande parte do que se fala ainda é regulado por noções biologicistas e heteronormativas.

Ademais, o artigo trata das afetações daquela professora que, ao se deparar com as mensagens, teve que prontamente lidar com um evento inesperado e se posicionar como educadora e mulher. Segundo eles, há ali um uso da sexualidade que busca desestabilizar, não apenas pela escolha da temática da sexualidade feminina, mas pela linguagem que não é usual no ambiente escolar. Todo o movimento proporcionado por aquela experiência, segundo os

autores, leva a nos perguntarmos “como lidamos com o dispositivo da sexualidade quando estamos nas escolas?” (Côrtes, Ferrari, Souza, 2019, p. 6). Somos educados a tratar a sexualidade como algo extremamente privado, íntimo, quase secreto (Côrtes, Ferrari, Souza, 2019), o que faz com que se crie um desconforto quando somos confrontados com questões de ordem sexual, especialmente quando tratamos das relações entre alunas/os e professoras/es.

A ironia nesse caso, que remonta a ideia de hipótese repressiva de Foucault (1988), é que justamente esse clima de segredo em torno da sexualidade é que movimenta a curiosidade de tantas/os estudantes e faz surgir as mais diversas perguntas, por vezes diretas, e outras por meio de intervenções como a escrita no quadro. Mas como nós professoras/es podemos lidar com esses momentos de ruptura que se apresentam? No caso do artigo, a intervenção da professora envolveu primeiro uma volta à regularidade, na qual ela retoma o andamento da aula de literatura, e depois uma reflexão pessoal, que culmina em uma atividade de pesquisa e debate com a turma. E como isso se liga ao nosso episódio? Temos duas professoras de literatura lidando com frases de conteúdo sexual escritas anonimamente pelas/os alunas/os. E o que mais?

Ambos os acontecimentos apresentam professoras que, diante de manifestações anônimas de teor sexual e ofensivo, precisam agir rapidamente para manter sua autoridade sem abrir mão da escuta e do cuidado. Há, em ambas as situações, uma tensão entre o papel institucional que ocupam e as afetações subjetivas que as atravessam enquanto mulheres. No caso da senhorita Sands, vemos uma tentativa inicial de impor sanções disciplinares tradicionais, que acabam falhando em seu propósito. O que se segue é uma mudança de estratégia: ela desloca o foco do julgamento moral para uma proposta de reflexão coletiva. Ao fazer isso, Sands convida as alunas a pensarem sobre os vínculos que as atravessam enquanto mulheres e sobre o próprio gesto de violência simbólica com o qual, em alguma medida, todas ali compactuam ou silenciam. De modo semelhante, a professora do artigo também opta por um movimento de deslocamento. Em vez de buscar culpadas ou culpados, ela escolhe enfrentar o impacto das mensagens a partir da sua posição e propõe uma atividade pedagógica que transforma o acontecimento em matéria de análise e debate.

Ambas as situações, portanto, se inscrevem em uma lógica de interrupção: são eventos que desestabilizam a rotina escolar e exigem posicionamentos. São professoras que recusam o silenciamento ou a punição pura e simples e apostam na escuta, na partilha de experiências e na construção coletiva de sentido.

Retomando o episódio sete da segunda temporada, depois da proposta da professora, as garotas então passam um bom tempo questionando os gostos umas das outras tentando

chegar a um consenso para apresentarem, mas não conseguem encontrar nada em comum. Chocolate? Maeve não gosta. Compras? Vivienne não gosta. Esse exercício que deveria servir para as unir, em um primeiro momento, nos parece, enquanto espectadores, evidenciar ainda mais as diferenças que já existiam entre as garotas, que possuíam tensões entre si, seja por amizades que foram rompidas, disputas pela atenção de garotos, entre outras questões. Ademais, ele nos leva a pensar em como não existe uma essência de ser mulher, de que não é possível nos agruparmos ou nos colocar em uma única caixa por conta de nossas diferentes subjetividades.

Em dado momento, as coisas entre Maeve e Ola se estreitam ainda mais, e elas começam a discutir por conta de Otis. Cada garota está de um lado do cômodo e a câmera vai de uma a outra acompanhando a discussão acalorada e a expressão de espanto no rosto das colegas que observam. Contudo, em dado momento, a câmera passa para um zoom que se aproxima cada vez mais de Aimee, sentada em um sofá entre elas. A discussão vira pano de fundo enquanto acompanhamos a garota cada vez mais angustiada, arranhando a calça com o polegar em uma tentativa de controlar o nervosismo. A câmera sobe para o rosto de Aimee, que agora tem lágrimas nos olhos. Ela explode e exclama: “*Parem de brigar por causa de um garoto idiota!*”. Maeve, ainda alterada pela briga com Ola, olha para a amiga e pergunta “por que você está chorando?”, “*porque eu não consigo entrar no ônibus*”, responde Aimee. Maeve e as outras garotas cercam a colega e tentam acalmá-la. Temos então um corte na cena e passamos para o desenvolvimento de uma subtrama. Quando retornamos à biblioteca, pelo contexto percebemos que Aimee contou as garotas o ocorrido e elas então começam a conversar:

Aimee: Vocês já podem parar de olhar pra mim.

Vivienne: Você não consegue entrar no ônibus por que acha que aquele homem vai estar lá?

Aimee: Não, é mais porque ele tinha um rosto muito gentil. Eu me lembro, porque ele sorriu pra mim. E ele não parecia um psicopata assassino punheteiro. Então eu penso que, se ele pôde fazer uma coisa dessas, qualquer um pode. Eu sempre me senti segura antes, agora não me sinto. Deve parecer estúpido.

Olivia: Eu não acho nada estúpido. Eu fui apalpada na estação do trem ano passado [*flashback* de Olivia na estação de trem] [...] Agora, às vezes tenho medo de andar na multidão. Era como se eles pensassem que meu corpo era deles.

Ola: É, tipo ser propriedade pública.

Maeve: Há uns anos, uns garotos ficaram me assediando. Uma mulher disse que a culpa era minha porque meu shorts era muito curto. Eu fui para casa e cortei meu shorts ainda mais. Eles que se fodam.

Olivia: Tá certa. Por que você tem que mudar seu comportamento por causa deles?

Vivienne: Eu costumava ir à piscina local o tempo todo quando eu era criança [*flashback* da infância de Vivienne]. Um dia um cara me mostrou o pênis dele na piscina, ficava balançando, parecia engraçado. Eu contei para minha mãe e ela não me deixou mais voltar. É triste, porque a piscina era meu lugar favorito.

Olivia: Cara, que injusto.

Vivienne: Pois é, mas estatisticamente, $\frac{2}{3}$ das meninas experimentam atenção ou contato sexual antes dos 21 anos. Então não é incomum.

Olivia: Por que os homens são tão obcecados em colocar o pênis para fora? [Ola e Vivienne balançam a cabeça e os ombros em uma expressão que nos parece: quem sabe?]

Lily: Às vezes eu entro no chat online e tem muitos pênis flácidos lá [*flashback* de Lily no computador]. Grandes, pequenos, gordos. Já vi um que parecia um rosto minúsculo. Se eu tivesse um braço extra crescendo entre minhas pernas, eu também ia querer mostrar para todo mundo.

Maeve: É, talvez seja uma coisa de poder. [Aimee concorda.]

Aimee: Acho que o homem do ônibus gostou que eu tive medo.

Ola: Um homem me seguiu do trabalho até em casa há um ano [*flashback* de Ola andando em uma rua vazia à noite]. Toda vez que eu acelerava, ele acelerava. Foi muito assustador. Ele fugiu quando viu meu pai, o que me deixou com raiva porque eu não quero depender de outro homem para me proteger.

Aimee: Lamento que tenha acontecido com você.

Ola: Com você também.

Aimee: Obrigada.

[Lily alcança o caderno e anuncia:]

Lily: Podemos ir para casa agora [Todas concordam com a cabeça e esboçam sorrisos]

Lily: Paus!

(Diálogo no episódio 7, segunda temporada)

As meninas, que até então estavam divididas ou indiferentes umas às outras, compartilham experiências de assédio, constrangimento e violência sexual. É um momento de escuta, identificação e empatia, culminando em uma nova forma de vínculo coletivo, não pela rivalidade ou pela norma, mas pela vivência do trauma e da resistência.

Um tempo depois a professora reaparece, pede desculpas e explica que cometeu um erro e que o culpado pela pichação no banheiro tinha sido pego, assim, as meninas estão liberadas. No entanto, ela fica curiosa para saber à qual conclusão as garotas chegaram depois de ficarem tanto tempo juntas no castigo, ao que Olivia responde: “*Olha, além de pênis não consensual? Quase nada*”. No rosto da professora podemos observar um misto de surpresa e concordância triste, talvez por também ter se identificado.

Mas e quanto a escola? Qual foi a postura do Colégio Moordale diante da resposta das alunas? Não há nenhuma menção ao assunto nos próximos episódios. Não houve uma conversa com os outros alunos ou com as/os responsáveis. É como se a instituição continuasse em silêncio. Sobre isso podemos estabelecer algumas hipóteses: a primeira parte da naturalização da violência de gênero no ambiente escolar e do entendimento de que a escola contribui para que as desigualdades sejam reforçadas. A segunda hipótese diz da dificuldade que é tratar da temática em sala de aula, ao menos no que se refere ao amparo legal.

No Brasil, ainda que o assédio sexual esteja tipificado como crime no código penal desde 2001, apenas em 2023, por meio da Lei nº14.540, se instituiu o “Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal.”. E, mesmo assim, no que se refere à atuação das escolas, o art.2 § 2º afirma que, nas duas primeiras etapas da educação básica, ou seja, educação infantil e ensino fundamental, o programa se restringe a formação continuada de professores. Dessa forma, a lei não abarca todas as dimensões de prevenção e enfrentamento da violência de gênero.

Contudo, no caso do Reino Unido, podemos retomar a chamada ‘Lei de Igualdade’ ou *Equality Act* 2010. A série foi criada exatamente no ano de sua implementação em 2019. Na lei ficaram proibidas discriminações com base em sexo e identidade de gênero, além de estarem previstas ações por parte das instituições educacionais públicas e privadas para combate à violência. Assim, o silenciamento institucional retratado na série pode nos ajudar a pensar nos limites entre a legislação e a execução pedagógica, e demonstra como as leis, embora necessárias, não garantem por si só práticas efetivas de enfrentamento à violência de gênero.

Embora, nas últimas décadas, as mulheres tenham protagonizado lutas que resultaram em conquistas sociais e políticas significativas, ocupar espaços públicos ainda representa um desafio. Isso ocorre porque não basta que os direitos sejam formalmente garantidos; é necessário que existam condições concretas de acesso e exercício desses direitos. A persistência do assédio em locais públicos, por exemplo, evidencia as barreiras enfrentadas pelas mulheres cotidianamente. Muitas vezes, elas são responsabilizadas pela própria violência que sofrem e, diante disso, passam a buscar estratégias alternativas para garantir sua mobilidade. Foi o que ocorreu com Aimee, desde o abuso ela começou a evitar ir de ônibus para escola, experimentando caminhadas e até corrida. Como observa Simone Santos, “homens e mulheres têm vidas urbanas diferentes; mesmo que a falta de segurança seja um

problema para todos, para as mulheres o medo é ainda maior, demonstrando que, nas cidades, a presença das mulheres nos espaços públicos ainda é conflituosa” (2015, p. 30). A falta de segurança diz de uma questão histórica de dominação que associa o corpo feminino ao âmbito doméstico/privado, enquanto ao corpo masculino cabe ocupar o espaço público (Santos, 2015). Os Estudos Feministas e as perspectivas de gênero têm trabalhado para historicizar os processos de desigualdade de gênero e desvincular tais construções das diferenças biológicas entre os sexos.

O episódio não acaba na conclusão das meninas quanto ao problema. Os conflitos não se resolvem de forma mágica, fazendo com que elas superem suas diferenças e se tornem melhores amigas, mas aquela experiência serve para uni-las. Na última cena todas elas se juntam e encontram Aimee no dia seguinte na parada do ônibus para ajudá-la a passar pelo seu trauma e, em uma atitude “genuinamente feminista” (hooks, 2018, p. 81), entram no ônibus e, com paciência, esperam a colega ‘criar coragem’ para enfrentar o medo.

Segundo bell hooks (2018, p. 81)

Políticas genuinamente feministas sempre nos transportam da servidão à liberdade, da falta de amor ao amor. A mutualidade é a base para o amor. E a prática feminista é o único movimento por justiça social em nossa sociedade que cria condições para que a mutualidade seja nutrida.

Segundo a autora, uma das melhores maneiras de nos sustentarmos é construindo comunidades de resistência, lugares onde sabemos que não estamos sozinhas. Ao criar uma rede de apoio que ultrapassa as diferenças, a narrativa nos mostra que nossas inventividades diante das opressões também perpassam a afetividade.

Imagem 7: Garotas na parada de ônibus.



Captura de tela feita pela autora. Episódio 7, segunda temporada.

Descrição: Na captura de tela vemos o momento em que Aimee chega à parada de ônibus e se depara com as colegas de escola a esperando, para juntas fazerem o trajeto até a escola.

Imagem 8: Garotas acompanham Aimee no ônibus.



Captura de tela feita pela autora. Episódio 7, segunda temporada.

Descrição: na captura de tela, temos o momento em que, depois de tomar o ônibus para a escola, as meninas se sentam ao lado de Aimee. Da direita para a esquerda: Ola, Lily, Olívia, Aimee, Maeve e Vivienne.

Ademais, o episódio serve para pensarmos em como não existe uma única forma de ser mulher, uma vez que somos atravessadas por questões de raça, classe, sexualidade. Danilo Oliveira, Anderson Ferrari e Nathalye Machado (2019, p. 664) discutem que, por conta dos fatores de interseccionalidade, a “homogeneidade do gênero feminino é impossível”. Entretanto, quando se verificam ameaças – aos nossos direitos, liberdades e existências – pode-se colocar em funcionamento redes de solidariedade e resistência, como acontece com Aimee e as garotas.

As mulheres, nas suas existências, buscam combater suas vulnerabilidades pela afirmação do que é ser mulher, o que significa dizer que a organização dessas ações, por mulheres ameaçadas pelo machismo, afigura-se como acontecimentos que irrompem no espaço histórico em novos mecanismos de luta (Oliveira; Ferrari; Machado, 2019, p. 664)

Nesse processo, segundo os autores, o que se verifica não é o retorno a uma noção de “sujeito como forma de identidade” (Oliveira; Ferrari; Machado, 2019, p. 666), ou seja, não há reafirmação de uma identidade feminina que seja fixa ou natural. “O que esse movimento de resistência de mulheres parece colocar em circulação é a noção de si como relação, que tem a ver com o que Foucault (2009) vai chamar de processos de subjetivação.” (Oliveira; Ferrari; Machado, 2019, p. 666).

A escolha temática e a abordagem crítica adotada pela série tornam *Sex Education* uma produção contundente na denúncia das múltiplas formas de violência de gênero. A série sinaliza como essas violências, muitas vezes naturalizadas ou silenciadas, estão enraizadas em estruturas sociais que regulam o comportamento feminino, reforçam estigmas e culpabilizam as vítimas. Ao expor essas experiências de maneira sensível e ao mesmo tempo política, a narrativa não apenas dá visibilidade às marcas deixadas por essas violências, mas também propõe reflexões sobre autonomia, apoio mútuo e resistência.

A seguir, na próxima seção, continuaremos a tratar da construção das subjetividades que, por vezes, perpassam por processos de violência contra os sujeitos. A escola, como já apontava Foucault (1987), é uma das principais instituições disciplinares da modernidade que não apenas orienta como pune indivíduos que escapam ao controle daqueles que governam.

4.3 A escola como espaço de enquadramentos

Diretora Hope: Eu queria saber o que você está achando das novas regras para o corredor.

Jackson: Ah, são interessantes. [Responde sem confiança.]

Hope: Interessantes? “Interessantes” não significa nada, Jackson. Me fala o que realmente acha.

Jackson: É que eu não entendo as linhas. Parece uma coisa militar.

Hope: É mais sobre criar um ambiente mais calmo para aprender. Para encorajar os alunos a tirarem um tempo para se acalmarem e focarem no que estão fazendo.

Jackson: Ah, então é uma coisa meio budista?

Hope: Não. [Responde rindo.] É importante que os alunos usem o tempo entre as aulas para processar o que aprenderam durante o dia. E preciso que você me ajude a fazer com que eles entendam. Você é um exemplo para as pessoas.

Jackson: Eu posso tentar [...]

(Diálogo no episódio 2, terceira temporada)

A cena que foi transcrita acima faz parte do segundo episódio da terceira temporada e funcionou no seguinte contexto: a diretora Hope Haddon havia acabado de retirar Jackson da aula de música para uma conversa no corredor. Ela o questiona sobre as mudanças que está implementando no colégio e as justifica a partir de um discurso pedagógico que supostamente se preocupa em otimizar os resultados e a aprendizagem – “É mais sobre criar um ambiente mais calmo para aprender”. Como ele é o líder estudantil e exerce influência sobre as/os demais colegas, entender a opinião do garoto vai ajudá-la a lidar com as/os demais alunas/os: “*Você é um exemplo para as pessoas*”.

Depois do episódio envolvendo o vazamento de dados das/dos estudantes atendidos por Jean, o conselho educacional demite o diretor Michel Groft por questionar sua administração. A nova diretora do colégio Moordale, Hope Haddon, assume a gestão com um novo lema – “colocar Moordale de volta nos trilhos” – e para livrá-la do estigma de “escola do sexo”, adquirido desde a apresentação da peça de Shakespeare. Ela então começa a realizar uma série de mudanças na instituição, que afetam inclusive os corpos ali presentes, a fim de obter ordem, nas palavras dela. O uso de uniformes passa a ser obrigatório, os armários antes coloridos são pintados de cinza, grafites são retirados das paredes, uma linha amarela é pintada no chão para que as/os alunas/os andem em linha reta. Todas essas mudanças evidenciam que a preocupação da nova gestão não se restringe ao desempenho pedagógico, mas envolve um esforço explícito de padronizar comportamentos, estéticas e condutas, promovendo uma ideia de ordem baseada na homogeneização dos corpos e da experiência escolar.

A diretora, ao intervir no espaço físico e simbólico da escola, busca instaurar uma nova lógica disciplinar em que a conformidade corporal e comportamental torna-se condição para o pertencimento escolar. É nesse ponto que a análise foucaultiana sobre o poder disciplinar se torna fundamental para compreender os mecanismos sutis e eficazes de controle que operam sobre os sujeitos no ambiente educativo. No clássico *Vigiar e Punir* (1987), Foucault aponta que

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (Foucault, 1987, p. 178)

Foucault (1987) nos mostra como o poder disciplinar atua não apenas ensinando o que deve ser feito, mas também busca, através dos gestos, um uso normativo e mais eficiente do corpo. O controle, nesse caso, não recai apenas sobre uma parte isolada, mas sobre a totalidade corporal, tornando-a previsível, produtiva e obediente. Assim, buscar a opinião de Jackson é um ato estratégico de sondar como as mudanças estruturais vinham sendo percebidas e calcular os próximos passos, afinal, nem sempre o poder atua pela violência explícita, às vezes ele pode agir de forma sutil.

Ainda segundo Foucault, o disciplinamento opera por meio de uma série de estratégias e técnicas que se apoiam em discursos científicos e institucionais, como o pedagógico, o médico e o jurídico, para moldar corpos dóceis, civilizados, saudáveis, entre outros (Foucault, 1987). Esses discursos não apenas regulam comportamentos, mas produzem sujeitos, isto é, fabricam modos de ser, agir e sentir considerados normais ou desejáveis em determinados contextos sociais.

Guacira Lopes Louro (2000) observa que, embora por muito tempo tenha prevalecido a ideia de que as instituições educacionais se preocupam prioritariamente com a mente dos indivíduos, as pesquisas na área da educação mostram que “a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes” (Louro, 2000, p. 60).

Em continuidade a essa perspectiva, a autora afirma que “todos os processos de escolarização sempre estiveram — e ainda estão — preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (Louro, 2000, p. 60). Ou seja, os corpos escolares são alvos permanentes de normalização, especialmente em relação às expressões de gênero e sexualidade. A escola, nesse sentido, atua como uma instituição que não apenas transmite saberes, mas fabrica sujeitos a partir de padrões normativos sobre o que é ser ‘um bom aluno’, ‘uma boa aluna’, ‘um bom menino’, ‘uma boa menina’.

Na cena seguinte à conversa de Jackson com a diretora, acompanhamos como outras/os personagens começam a lidar com as transformações. Ao fundo, ouvimos o sinal tocar e as/os alunas/os estão trocando de sala, se movimentando pelo corredor. Somos levados para perto dos armários onde alguns/algumas estudantes se organizam para a próxima atividade. Por conta da movimentação, temos a seguinte interação:

Maeve: O que é essa linha?

Aimee: Acho que é irritante quando as pessoas correm pelo corredor. [Vivienne surge com um livro na mão e interrompe a conversa das amigas.]

Vivienne: É de um modelo escolar na Escandinávia para criar uma unidade no campus.

Maeve: Ok [E dá de ombros.]

Vivienne: [Continua.] Corredores mais silenciosos geram melhores notas, e a última escola da Hope alcançou 90% de notas máximas. Não vão reclamar. Pesquisei sobre ela.

Rahin: Essa linha não é sobre unidade, é para ter controle. Estamos sendo colocados em caixinhas.

Aimee: Acho que é só uma linha.

Rahin: É, é só uma linha. [Diz em tom de ironia. A diretora aparece, guia Rahin para andar pelo lado esquerdo do corredor, e se dirige a Maeve.]

Hope: Maeve, piercings faciais são proibidos.

Maeve: Por quê? [Pergunta sarcasticamente.]

Hope: Não vai usar um piercing no nariz quando trabalhar em uma grande firma de advocacia, não é? As escolas devem preparar vocês para o mundo real, e, pelo que eu soube, você é muito inteligente, então, vamos trabalhar juntas.

(Diálogo no episódio 2, terceira temporada)

Na cena, vemos como o corpo das/os estudantes (nos gestos, na circulação, na aparência) se torna alvo de regulação disciplinar, seja pela linha no chão que marca a divisão do espaço e do corpo no espaço ou pelo comentário sobre os piercings, reforçando o ideal normativo de corpo aceitável no "mundo real". A fala de Vivienne também chama atenção: “corredores mais silenciosos geram melhores notas, e a última escola da Hope *alcançou 90% de notas máximas*. Não vão reclamar. *Pesquisei sobre ela.*”. Aqui, a aluna se mostra empolgada com as mudanças efetivadas pela nova direção, pois elas comprovadamente podem tornar o ambiente mais produtivo.

Foucault (1987) fala do corpo como alvo da disciplina, produzido e moldado por instituições como escolas, igrejas, prisões, que controlam mesmo sem agredir, que funcionam através da organização, do tempo, do espaço e da linguagem. Ele coloca que

em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. (Foucault, 1987, p. 28)

Quando pensamos nas escolas atuais, esse processo de docilidade apontado por Foucault não está necessariamente vinculado ao uso da violência explícita, como fora no passado com o uso de castigos físicos. O que se estabelece são outros tipos de violência – verbal e/ou simbólica – que continuam impactando no processo de disciplinarização e exclusão dos sujeitos.

A fala da diretora Hope é exemplar de uma normalização dos corpos e indivíduos. Quando ela diz “Você não vai usar piercing quando trabalhar em uma grande firma de advocacia, vai?”, isso projeta um sujeito ideal, um modelo a ser seguido, e apaga a pluralidade de modos de ser (gênero, aparência, comportamento, cultura). O que está em jogo é uma

pedagogia que exclui o que é dissonante e mascara isso sob um tom de orientação e cuidado. Louro (2000) nos convida a perceber como a escola, mesmo sob discursos supostamente ‘neutros’, atua normalizando a sexualidade, o gênero e os corpos, muitas vezes excluindo aquilo que escapa à norma.

A frase final da diretora, “*Vamos trabalhar juntas*”, representa o que Foucault (1988) chama de “microfísica do poder”: um poder que atua pela sedução, pela parceria, pela ideia de cooperação, mas que é profundamente assimétrico. E não é que o poder atue de cima para baixo, ele é circular, adentra todos os espaços e todas as relações. Mas não se pode negar que ali existe uma relação hierárquica entre diretora e aluna. Hope fala com gentileza, mas impõe uma norma, ela é uma figura de autoridade e o descumprimento dos novos regulamentos poderia acarretar consequências para Maeve. O que não significa que não haja críticas e resistências por parte das/os estudantes. Quando é questionada pela diretora, Maeve usa do sarcasmo. E, antes, Rahin já havia observado: “Essa linha não é sobre unidade, é para ter controle. Estamos sendo colocados em caixinhas”. Isso nos mostra que a resistência não precisa ser um ato de enfrentamento direto, a recusa pode vir pelo tom em que nos expressamos, pelos questionamentos sutis.

Ao final do episódio, a escalada autoritária da diretora Hope se intensifica. Quando Jackson tenta dialogar sobre um dos grafites removidos da escola, ela o destitui do cargo de líder estudantil e o entrega a Vivienne, justamente por esta apoiar suas decisões. Em seguida, Hope anuncia, por meio dos alto-falantes da escola, novas medidas de padronização: o uso obrigatório de uniformes e a proibição de piercings, de jóias e de cabelos tingidos. Essas ações apontam de forma explícita o projeto de controle e de apagamento da individualidade das/os estudantes. O espanto geral é interrompido por Rahin, que reafirma “eu avisei, nunca é só uma linha”, evidenciando que os pequenos gestos iniciais de controle, como a simples marcação no chão, são apenas a superfície de um dispositivo mais amplo de disciplinarização. O episódio se encerra com a música *Sound of da Police*, de KRS-One, cujo refrão simula o som da sirene policial³⁵. A escolha sonora é significativa: estabelece uma conexão direta entre a nova gestão escolar e a lógica de vigilância, repressão e punição presente nos sistemas policiais, sugerindo que a autoridade escolar ultrapassa os limites pedagógicos para se alinhar a mecanismos de controle social mais amplos.

³⁵ “Woop woop!/That 's the sound of da police!/Woop woop!/That 's the sound of the beast!”, KRS ONE. *Sound of da Police* [Letra de música]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/krs-one/369429/>. Acesso em: 03 de agosto de 2025.

No episódio seguinte, o terceiro episódio da terceira temporada, acompanhamos os desdobramentos das novas medidas disciplinadoras impostas por Hope, agora direcionadas diretamente à individualidade dos alunos. “Eu sei que parece uma mudança muito grande, mas vão descobrir que ter um uniforme cria um senso de unidade e equilíbrio.”, aponta a diretora.

Até então, as/os estudantes utilizavam roupas comuns como forma de expressão pessoal: cores, estampas, acessórios e estilos distintos faziam parte de suas identidades visuais. Com as novas regras, entra em cena um uniforme padronizado e binário, com distinções rígidas entre ‘meninos’ (calças, paletó, gravata) e ‘meninas’ (saia plissada, blusas justas, paletó e gravata), tudo em tons cinzentos com detalhes em mostarda e grená – as cores do colégio. A neutralidade aparente do uniforme diz, na verdade, do apagamento da diversidade de corpos e identidades de gênero.

O primeiro conflito emerge quando Vivienne, agora nomeada monitora dos corredores, repreende Cal, uma pessoa não binária, por utilizar o uniforme masculino. A justificativa é baseada em seu corpo ser socialmente lido como feminino, o que torna “inadequado”, segundo a nova norma, o uso de calças largas ou de roupas que desafiem o padrão esperado.

Vivienne: Está com o uniforme errado.

Cal: O que tem de errado nele?

Vivienne: É um uniforme masculino. Está muito largo para você.

Cal: Acho que está confortável.

Vivienne: Eu estou seguindo as novas normas.

(Diálogo no episódio 3, terceira temporada)

Ao assumir a função de monitora, Vivienne incorpora o papel de agente da norma, mostrando como o poder não é exercido apenas verticalmente (da direção para as/os alunas/os), mas também horizontalmente quando as/os próprias/os estudantes passam a vigiar, regular e corrigir os corpos uns dos outros.

Esse tipo de dinâmica é descrita por Michel Foucault como uma forma de ‘microfísica do poder’, em que os sujeitos não apenas sofrem o controle, mas também o reproduzem (1988). Ao aceitar a função de monitora em troca de prestígio e de vantagem futura (melhorar seu currículo para as futuras universidades), Vivienne torna-se cúmplice ativa de um sistema que opera pela vigilância interna, produzindo corpos dóceis e obedientes às normas escolares.

A próxima cena se inicia na diretoria. Ola, Lily e Maeve entram, e Hope as convida para se sentarem. Maeve e Ola acomodam-se em poltronas próximas à porta e Lily senta-se no banco ao lado de Hope. A diretora chega a oferecer biscoitos – preparados pelo marido,

segundo ela – em um gesto de suposta gentileza que precede a conversa. Cal chega por último, cumprindo a ordem de Vivienne. Elu joga a saia sobre a mesa e começa:

Cal: Eu não vou usar saia. [Hope balança a cabeça em desaprovação.]

Hope: Tudo bem, se não quer usar saia é um direito seu. Eu sou feminista [Cal revira os olhos.], eu entendo. Mas vai usar um uniforme do seu tamanho, sem calças largas enroladas no tornozelo. [Cal tenta argumentar, mas é cortada.]. Acho que estou sendo bem justa.
(Diálogo no episódio 3, terceira temporada)

Nesse momento, o que está em disputa não é apenas o uniforme, mas o corpo de Cal enquanto um marcador de identidade. Como afirma Michele Santos (2021, p. 132): “O corpo é um local de identificação carregado de significados sociais, também é através dele que os indivíduos se mostram para o mundo e que são enquadrados pelo olhar do outro”. Mesmo recorrendo ao “Eu sou feminista [...] eu entendo”, em uma busca por forçar uma aliança, o enquadramento de Hope sobre Cal mostra um olhar normativo e disciplinador, no qual a expressão de gênero é constantemente regulada. O ato de revirar os olhos de Cal mostra a discordância em relação à fala da diretora. Para nós que observamos o episódio, é evidente o desconforto delu em usar aquelas vestes e a falta do exercício empático da direção. Hope então se volta para as outras estudantes:

Hope: Lily, seu cabelo e maquiagens são divertidos, mas não são apropriados para a escola. [Lily usa presilhas e delineado azul.] Maeve, essa não é a escola do *come-come*.

Maeve: Tá falando do meu cabelo? [Maeve tem algumas mechas roxas no cabelo.]

Hope: Estou sim. [Maeve assente com a cabeça.]
(Diálogo no episódio 3, terceira temporada)

Cada comentário de Hope mostra uma tentativa de normalizar os corpos e aparências segundo padrões impostos. Aqui, podemos lembrar o que Anderson Ferrari (2009) destaca: “Aprendemos a enquadrar todos, definindo-lhes lugares, identidades, ações, o que deve e o que não deve ser feito, o ‘certo’ e o ‘errado’.” (p. 121, grifos do autor). A diretora não propõe diálogo, ela dita o que é “apropriado” para as estudantes, e resta às garotas assentir em concordância mesmo com o desconforto da situação. Por fim, o foco recai sobre Ola:

Hope: Ola, só pode usar os broches da escola. [Perto da gola do blazer de Ola, encontra-se um broche retangular da bandeira LGBTQIA+.]

Ola: É o meu broche LGBTQIA+. É importante para mim.

Hope: É claro que é, mas seus valores não são tão frágeis a ponto de um pequeno broche ser tudo o que os suporta. Retire.
(Diálogo no episódio 3, terceira temporada)

Esse é um diálogo simples, mas impactante, porque ela hostiliza a aluna. O broche aqui não é apenas um acessório, ele é um símbolo de pertencimento, identidade, luta. A tentativa de Hope de invalidá-lo é também uma tentativa de silenciar formas de expressão identitária. Como diz Filipe França (2019, p. 159): “Estar e viver em sociedade implica em aprender, adequar-se, escapar, provocar, resistir e/ou criar modos particulares de nos expressarmos enquanto sujeitos.” Ela escolhe resistir com um símbolo. Hope tenta “adequar”. Todas essas situações mostram como a escola, representada por Hope, age como um espaço de normatização, onde a identidade dos estudantes precisa caber em moldes predefinidos. Stuart Hall nos ajuda a entender por que essa rigidez é problemática:

“a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (2006, p. 13, grifos do autor)

A partir das perspectivas pós-estruturalistas, entendemos a construção da identidade como um processo contínuo, instável e marcado por disputas simbólicas. As subjetividades se constituem por meio de identificações: gostos, desejos, afetos que atravessam nossos corpos e são atualizados em práticas cotidianas. Expressar-se através de roupas, acessórios e tatuagens, por exemplo, é mais do que uma escolha estética, trata-se de um gesto político de afirmação de pertencimentos, singularidades e resistências frente a um sistema que normatiza, padroniza e frequentemente nega essas expressões.

Imagem 9. Mudanças na estrutura de Moordale



Captura de tela feita pela autora. Episódio 2, terceira temporada.

Descrição: a imagem apresenta silhuetas recortadas de quatro estudantes de costas. O foco é a frase pintada no alto do corredor com os dizeres: ‘please walk in single file/ por favor caminhem em fila única’.

Imagem 10. Estudantes uniformizados no auditório



Captura de tela feita pela autora. Episódio 3, terceira temporada.

Descrição: a imagem apresenta estudantes, professoras e professores do colégio Moordale sentados no auditório enquanto ouvem a nova diretora, Hope Handle. É o primeiro momento em que nós, enquanto espectadores, vemos todas/os reunidas/os com o novo uniforme. O estranhamento do cenário, que antes era marcado por expressões individuais de cor (comparar com a imagem presente na página 73), gera impacto visual ao oferecer tons sóbrios e estilo padronizado, cumprindo o objetivo de mostrar as mudanças enfrentadas pela escola.

4. 4 O currículo e uma aula de educação sexual

Manchini, Jacinto e Desidério (2020) argumentam que o avanço do conservadorismo e do ‘puritanismo’ vem fazendo com que a ‘educação sexual’ nas escolas seja vista como “uma prática imoral e promíscua e que esta seria responsável por induzir crianças precocemente a ter relações sexuais” (2020, p. 1786). Essa é uma das justificativas frequentes para argumentar contra as práticas escolares voltadas a discussões de gênero e sexualidade. Em contrapartida, o que se tem defendido no âmbito educacional é justamente o oposto. Falar de educação para sexualidade com crianças e adolescentes é importante para o desenvolvimento pessoal e para a proteção contra abusos e violências (Furlani, 2012; Louro, 1999; Vieira, 2020).

Mesmo com os posicionamentos de profissionais ligadas à educação e pesquisa, grupos ligados à direita e a setores religiosos se articulam para barrar as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade nas escolas e acabam interferindo nas políticas pedagógicas. Ao tratar de currículo, Danilo Oliveira e Anderson Ferrari (2022, p. 615) anunciam que “Tristes poderes conservadores têm invadido esse território e todo o campo educacional, reivindicando espaços e tentando expulsar as discussões que afirmam a diferença por meio das relações de gênero e sexualidades”. Nessa linha, podemos pensar como essas questões se apresentam na série, não apenas porque nela vemos interferências em um currículo educacional – fictício –, mas porque a própria série se constitui como um currículo cultural não escolar. Uma vez que ela se mostra “capaz de fabricar mundos, sujeitos e saberes,

tensionando as verdades que organizam as formas de ensinar, aprender e viver.” (Caldeira; Oliveira; Leal, 2025, p.5).

Para tratar dessa temática na ficção, escolhemos o episódio quatro da terceira temporada.

Em uma das cenas iniciais, vemos que várias/os professoras/es estão reunidos na biblioteca, sentadas/os em sofás e cadeiras, um espaço que para nós que assistimos pode ser associado a um lugar de construção de conhecimento. A diretora Hope entra com um jornal nas mãos, anuncia: “tenho certeza que muitos de vocês leram a matéria de hoje com a doutora Jean Milburn” e então começa a ler um trecho:

Hope: *“depois de passar muito tempo no campus de Moordale, percebi que há uma batalha acontecendo entre a saúde emocional e sexual de nossos adolescentes”.* Não sei vocês, mas eu estou farta de ver o nome de nossa escola sendo arrastado pela lama. [Os professores se olham um pouco confusos, mas Hope continua.] Por isso estou implementando um plano para acabar com isso. Começa com um novo currículo para a aula de educação sexual, que agora se chamará crescimento e desenvolvimento. E, para tranquilizar os pais e investidores, quero que todos sigam essas diretrizes ao pé da letra. Isso significa que ninguém vai se desviar dos tópicos definidos e ninguém vai falar com os alunos sobre suas vidas pessoais. [O professor Colin interrompe.]

Professor Colin: Os alunos geralmente têm muitas perguntas pessoais [A professora Emily Sands assente em concordância.]

Hope: Senhor, a escola não é lugar para perguntas pessoais.
(Diálogo no episódio 4, temporada temporada)

Ao dizer que está *“farta de ver o nome da nossa escola ser arrastado na lama”*, Hope mostra uma preocupação com a crítica pública. Essa preocupação se converte em uma série de ações que, segundo a diretora em outras cenas, teria como finalidade devolver o prestígio que o colégio já teve, inclusive quando ela era aluna de Moordale, mas que vem sendo abalado na atualidade. Essa busca por voltar a um passado ‘melhor’ que o presente, nesse contexto, dialoga com a postura saudosista dos grupos conservadores que buscam um retorno ao passado que nem sempre de fato existiu, mas que diverge do presente, pois expressa política e socialmente valores cis-heteros, brancos e cristãos como hegemônicos.

Na mudança no nome da disciplina de "Educação Sexual" para "Crescimento e Desenvolvimento", podemos pensar que há uma tentativa de dessexualizar e higienizar o discurso. Isso esvazia a dimensão crítica e política da sexualidade. Em certa medida, ‘crescimento e desenvolvimento’ é tão amplo que pode ser qualquer coisa.

Contudo, uma das falas que mais me chama atenção, enquanto professora, é a resposta dela ao professor Colin, quando ele argumenta que não seria possível ficar preso aos conteúdos, uma vez que os alunos geralmente têm muitas perguntas pessoais. Ao dizer “*a escola não é lugar para perguntas pessoais*”, Hope traz uma concepção autoritária e reducionista do papel da escola e da educação. Mais do que um espaço de aprendizagem de conteúdos, a escola é um lugar de socialização, de trocas de experiências. Quando a aula se transforma em um ambiente de silenciamento, abre-se caminho para perpetuação de desinformações e tabus, especialmente quando falamos de educação para sexualidade.

Por meio dessa cena, podemos pensar na dimensão política do currículo. Sabemos que não há neutralidade nos processos formativos dos sujeitos, e a escolha de um currículo envolve selecionar conteúdos, enunciados, linguagens e abordagens. O currículo enquanto “um texto cultural que é uma prática de significação produtiva, um artefato sempre envolvido com relações de poder, um texto que governa condutas e que produz sujeitos de determinados tipos” (Paraíso, 2010, p.34).

Essa ação de governo diz de investimentos em determinadas condutas; na sociedade, por exemplo, durante muito tempo, significou formar um sujeito heterossexual, cisgênero. A escola, enquanto instituição normativa, participa ativamente desse processo, seja por meio de seus silêncios, seja pelas formas como estrutura os saberes e regula os corpos.

O currículo, nesse contexto, funciona como uma das principais tecnologias de governo. Não se trata apenas de conteúdos escolares, mas de escolhas políticas sobre o que pode ser ensinado, quais corpos são legitimados e que formas de vida são consideradas aceitáveis. Como afirma Paraíso:

A seleção do que ensinar, dos valores a divulgar e a preservar e a definição de que sujeito se deseja formar têm sempre envolvimento com poder e governo. Um currículo é objeto e objetivo de governo: ao mesmo tempo que inventa práticas e técnicas, é inventado por elas. (2010, p. 56)

Ao pensar o currículo a partir das perspectivas pós-estruturalistas, podemos ampliar sua compreensão para além de um conjunto de conteúdos e objetivos, concebendo-o como uma linguagem que produz sentidos e subjetividades.

De volta à série, podemos observar como o novo currículo imposto por Hope será colocado em prática na escola. Para a nova aula de ‘crescimento e desenvolvimento’, as/os estudantes são instruídos a irem para salas distintas de acordo com os padrões binários de feminino e masculino. Como nos lembra de Joan Scott (1995, p. 21), “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma

forma primária de dar significado às relações de poder”. A separação dos corpos escolares segundo essa lógica binária é, portanto, mais do que uma questão organizacional: é uma tecnologia de poder que busca normalizar e controlar a diversidade de identidades.

Nos corredores formam-se duas filas, uma de meninas e outra de meninos, sob a orientação de Vivienne, a líder estudantil que acabou sendo transformada em ‘agente da norma’ pela diretora. Contudo, em meio ao clima de ordenamento, temos um impasse: Cal, uma pessoa não binária que não se enquadra nas normas determinadas, vai provocar uma ruptura na regularidade proposta.

Cal: Para onde eu vou? [...]

Hope: Qual é o problema, além do seu uniforme, de novo?

Cal: Não nos encaixamos na descrição de menina e menino. [Cal usa a cabeça para apontar outra pessoa não binária.] Então para onde devemos ir?

Hope: Vocês podem ir para fila das meninas.

Cal: Mas eu não sou menina. [Hope suspira.]

Hope: Elas vão falar sobre anatomia feminina na aula, tenho certeza que vai ser útil para você.

Cal: Certo, então é a fila da vagina e a fila do pênis, é isso?

(Diálogo no episódio 4, terceira temporada)

Essa cena não apenas abre espaço para problematizarmos a imposição das normas binárias de gênero nos espaços escolares, mas também nos ajuda a pensar na exclusão de sujeitos que escapam à normalização. O caso de Cal nos ajuda a entender como a divisão por sexo serve para manutenção de identidades hegemônicas, e como essas mesmas identidades se constituem a partir de padrões e regras arbitrárias, que, por sua vez, vão definir comportamentos e ações desejáveis. Como acompanhamos na seção anterior e nessa, por ser lida socialmente em corpo feminino, Cal fica sujeito a diversas tentativas de adequação, nas quais várias pessoas a sua volta tentam fazer com que ele se comporte, se vista e aja como uma mulher, o que implica em usar uniforme feminino, ficar na ‘fila de meninas’, assistir à aula sobre anatomia feminina, etc. Todas essas imposições constituem-se como violências que funcionam a partir de um sistema que exclui a diversidade. No entanto, a postura de Cal é sempre de questionamento, de resistência, o que dificulta a perpetuação desses discursos que põem em funcionamento as normas de gênero. “A repetição desses papéis é o que garante a produção do gênero no interior de uma dada sociedade. O questionamento dessas repetições, por sua vez, é o que mostra o caráter arbitrário e inventado dessas normas e, logo, a possibilidade de resistência.” (Souza, Oliveira, 2025, p. 12). No final da cena, acompanhamos outro momento de resistência de Cal, quando ele simplesmente decide matar a aula.

Após esse enfrentamento entre Cal e Hope, somos levados a duas aulas de educação sexual, ou melhor: aulas de crescimento e desenvolvimento. A partir daí acompanhamos uma sucessão de cenas que se revezam para mostrar o que aconteceu em cada ambiente. Para facilitar nossa análise, nós as agrupamos em dois blocos: o primeiro, no qual trataremos da ‘aula dos meninos’, e o segundo, em que trataremos da ‘aula das meninas’.

Na sala ‘dos meninos’, temos os estudantes sob a supervisão do professor Colin, que ministra biologia e música. Todos eles foram dispostos em cadeiras enfileiradas de frente a uma grande televisão que traz um vídeo informativo. O vídeo de aparência antiga traz um homem vestido como professor em uma carteira posicionada frente a uma lousa. Pênis holográficos começam a voar em direção ao suposto professor, que os rebate em defensiva e então se põe a falar sobre ereções indesejadas, num tom que buscava ser descontraído, mas acaba assumindo caráter ridicularizado. Os alunos assistem àquelas animações meio confusos, risonhos e perplexos pela linguagem que não corresponde ao conhecimento e experiência que eles já têm sobre sexualidade. Temos um corte que nos leva à ‘sala das meninas’ e, quando retornamos aos meninos, o vídeo anuncia: “As atividades homossexuais têm uma chance muito maior de causar doenças sexualmente transmissíveis, como herpes, sífilis, HIV e Aids”. Rahin então se dirige ao professor Colin: “Senhor, esse vídeo não está falando sobre sexo seguro, só está humilhando os gays”. O professor concorda com a cabeça, mas logo se lembra da recomendação da diretora sobre não responder às perguntas pessoais dos alunos. Então temos o seguinte diálogo:

Colin: Lembrem-se, não podem fazer perguntas, estamos só assistindo ao vídeo.

Otis: Por que não podemos fazer perguntas?

Colin: Isso é uma pergunta. [Responde sem jeito.]

Otis: Eles tocaram em pontos importantes no vídeo e não tem muita informação. Só tá pregando abstinência e homofobia, o que é perigoso. Estamos meio velhos para pênis voadores, senhor. [Se referindo a animação do vídeo.]

Colin: Tá bom, para de falar de pênis.

Otis: Não pode colocar isso e esperar que... [Colin o interrompe.]

Colin: Otis, tá atrapalhando a aula, vai embora. [E aponta para fora da sala.]

Otis: É sério isso?

Eric: Ele não pode falar pênis em educação sexual? [Se revolta.]

Colin: Lamento pessoal, mas olha só, eu posso perder meu emprego se eu deixar vocês fazerem perguntas. Só assistam, por favor.

(Diálogo no episódio 4, terceira temporada)

As cenas descritas têm muitas camadas e são um material potente para analisarmos a forma como as temáticas de educação para sexualidade são tratadas em algumas escolas. Nesse exemplo fictício, vemos a instituição se utilizar de materiais obsoletos e que apelam para uma linguagem infantilizada sobre sexualidade. A forma como as informações – ou desinformações — são transmitidas, ignora as vivências e as experiências daqueles alunos, além de não proporcionar diálogo sobre as dúvidas que eles possam ter sobre a temática.

Ao vincular as “*atividades homossexuais*” à transmissão de IST, o vídeo e a escola agem perpetuando estigmas e desinformações sobre relações homoafetivas. Essa ação, como explicita Rahin, é discriminatória e patologizante: “*esse vídeo não está falando sobre sexo seguro, só está humilhando os gays*”. Porém ela não é isolada. Durante muitos anos, especialmente na década de 80, circulou o discurso médico que associava o HIV-Aids aos homossexuais, sendo inclusive chamado de ‘câncer gay’ (Ferrari, Castro e Bastos, 2021). Quando analisamos que um enunciado como esse parte de um lugar como a escola, que é referência e autoridade na produção de conhecimento, ele se torna ainda mais perigoso. Isso porque aquele dito está sendo legitimado e passa a desempenhar uma função discursiva, que ganha força de ‘verdade’, funcionando em uma lógica que alimenta a homofobia na instituição e fora dela. Ali a escola age como um agente de manutenção da norma heterossexual ao hierarquizar e atribuir significados negativos às experiências homoafetivas.

Confrontando tanto o conteúdo homofóbico quanto a impossibilidade de debate imposta pela escola, Otis resgata o papel da instituição como espaço de construção crítica do conhecimento, defendendo uma abordagem de educação para sexualidade que supere discursos moralizantes baseados em abstinência e em exclusão, defendidos pelos grupos conservadores. Isabela Manchini, Jéssica Jacinto e Ricardo Desidério (2020) comentam que a sexualidade é um dos temas mais polêmicos da atualidade, sendo constantemente disputada, uma vez que “ela ultrapassa as barreiras do sexo compreendido como unicamente para fins de reprodução, abarcando em seu processo de construção subjetiva o desenvolvimento biológico, psíquico e sociocultural, além de ser um território da descoberta do prazer.” (2020, p. 1783). Essa compreensão amplia os sentidos para educação para sexualidade, entendendo a sexualidade como um aspecto intrínseco a nós enquanto sujeitos e parte da experiência humana, o que faz necessário pensarmos em alternativas para além do moralismo e da repressão. Contudo, será que, no dia a dia em sala de aula, se posicionar enquanto professor por essa mudança de perspectiva é uma tarefa fácil?

Se observarmos o exemplo do professor Colin, veremos que se cria um conflito entre o compromisso ético com o saber e a aprendizagem dos estudantes e o medo de ser

penalizado por descumprir determinações institucionais. Esse fato se evidencia quando ele expulsa Otis mesmo considerando seus questionamentos válidos: “Lamento pessoal, mas olha só, eu posso perder meu emprego se eu deixar vocês fazerem perguntas. Só assistam, por favor.”. A atitude de Colin é sintomática de um sistema maior, no qual o docente acaba pressionado por diretrizes que, por vezes, entram em conflito com sua consciência. Assim, não basta culpabilizarmos o professor, mas entender que o ocorrido demonstra um problema estrutural.

Ao nos deslocarmos para a ‘sala das meninas’, temos uma mudança na dinâmica de ensino da disciplina de ‘crescimento e desenvolvimento’. As cenas mostram que as alunas estão dispostas em um ambiente um pouco mais amplo, em dois semi-círculos compostos por sofás e cadeiras, algumas seguram panfletos informativos, mas não é possível ler do que se trata. Além da presença da professora de literatura, Emily Sands, e de uma palestrante convidada, a própria diretora Hope está presente na sala para supervisionar o conteúdo. A mulher que inicia a fala não é uma personagem usual na série; pela forma como está vestida e seu vocabulário, não há indicações de que ela seja uma profissional da educação ou da saúde. Ela aparenta ter entre 30 e 40 anos, sua fala gira em torno de um discurso que associa a prática sexual feminina à perda de oportunidades pessoais e profissionais a partir do que parece ser sua própria experiência. Logo de início ela exclama:

Palestrante: Eu tô aqui pra contar como uma noite de sexo arruinou minha vida. Eu e meu namorado usamos camisinha? Sim. Ela rompeu? Sim. Meu namorado avisou pra mim? Não. [Então ela continua.] Acho que adolescentes não devem fazer sexo, porque o sexo vai arruinar sua vida pra sempre. Eu fui de ter sonhos a ter um bebê de seis meses que me deixou com uma bexiga vazando e uma vagina folgada. [Ela anda na frente da turma enquanto gesticula para o próprio corpo. Parte das alunas fica escandalizada com suas falas.]

A fala da mulher gera o impacto esperado, algumas alunas se entreolham em pânico, Olívia chega a arregalar os olhos enquanto busca auxílio no panfleto. Em sua fala a palestrante não apenas evidencia a falha de um método contraceptivo – cuja eficácia, mesmo sob uso típico, é alta, com taxas de falha variando entre 2% e 5% – como também se apresenta como um exemplo negativo, uma advertência viva das “consequências” do sexo.

No entanto, o que se observa é uma ênfase moralizante que desloca a atenção do problema central: a ausência de comunicação entre os parceiros. Em um cenário educativo mais comprometido com os direitos sexuais e reprodutivos, essa narrativa poderia ter destacado a importância da responsabilização mútua, do diálogo sobre métodos

contraceptivos e da existência de alternativas como a contracepção de emergência. Em vez de condenar o sexo em si – tratado aqui como algo inerentemente destrutivo –, a abordagem poderia ter promovido uma reflexão crítica sobre práticas seguras, consentimento e corresponsabilidade.

A forma como o assunto é conduzido no intuito de culpabilizar e restringir a autonomia feminina sobre o próprio corpo acaba gerando incômodo. Maeve interrompe a palestrante:

Maeve: Desculpa, a aula dos meninos é sobre gravidez também ou só a das meninas? [A palestrante olha confusa para Hope buscando ajuda.] É só a gente? Muito progressista.

Diretora Hope: Quieta, Maeve.

Palestrante: Depois de ficar grávida, minha única opção era largar a escola. [Maeve novamente interrompe.]

Maeve: Sempre temos opções, as mulheres não são obrigadas a ter o bebê.

Hope: Já chega. [Hope tenta calá-la, mas Maeve continua.]

Maeve: E não devemos ter vergonha do desejo sexual, faz o sexo parecer assustador, mas não precisa ser. [Hope suspira.] Pode ser divertido e bonito e ensinar coisas sobre você e seu corpo. [Ao fundo vemos a professora Emily Sands dar um ‘soquinho’ no ar numa demonstração de aprovação e orgulho.] Deviam nos ensinar a fazer isso com segurança e não falar para evitarmos o sexo porque isso nunca dá certo.

Hope: Tá legal, saia! Agora! [Maeve então rasga o panfleto informativo que estava segurando e exclama.]

Maeve: Com prazer! [Aimee começa a bater palmas para a amiga, mas ninguém a acompanha.]

Palestrante: Certo, agora nós vamos assistir ao vídeo do meu parto, onde vão ver que eu fui rasgada da vagina até o anus. [...] (Diálogo no episódio 4, terceira temporada)

A narrativa descrita mostra como o discurso moralizador sobre o sexo atua para manter normas sobre gênero, sexualidade, heteronormatividade e abstinência. A palestra reduz a ‘educação sexual’ a uma ferramenta heteronormativa, em que o sexo é visto exclusivamente como meio de reprodução e inevitavelmente vinculado à gravidez. Além disso, reforça a maternidade como destino natural do feminino, enquanto os meninos participam de outra aula sobre ereções e Infecções Sexualmente Transmissíveis. A lição desse currículo é: homens heterossexuais ocupam o lugar do sujeito ativo, enquanto as mulheres devem escolher entre a abstinência e a gravidez como punição pelo desejo. Pessoas fora dessa

norma, especialmente LGBTQIA+, são ignoradas ou patologizadas, como no caso da associação automática entre homossexualidade e HIV/Aids.

Quando Maeve questiona se os meninos estão recebendo a mesma aula, ela evidencia a assimetria de gênero e a divisão sexual do conhecimento. Como aponta Guacira Louro (1997, 2008), a escola não ensina apenas conteúdos formais, mas também normas sobre quem pode desejar, de que forma e com quais consequências.

Esse tipo de discurso escolar reforça o que Adrienne Rich (2012) conceituou como heterossexualidade compulsória, ou seja, um sistema que naturaliza a atração entre homens e mulheres como única forma legítima de desejo, excluindo e inferiorizando outras possibilidades. Como explica Tânia Swain

(...) a heterossexualidade também é política, isto é, política na naturalização dos seres na exclusão e no confinamento de um feminino construído como oposto e complemento do masculino. Inferior, porém, já que “diferente”. “Diferença de sexos” é uma categoria fundadora da heterossexualidade compulsória, carregando a ideia de que os corpos sexuais são determinantes do papel e status no social e de que a “natureza” define a importância dos seres humanos de acordo com a sua biologia. A diferença dos sexos é, portanto, também política, na medida em que sela a desigualdade no social. (2012, p. 47)

Retornando à fala de Maeve, também podemos notar como ela contrapõe o discurso da palestrante ao explorar outras possibilidades em torno do sexo não como um evento traumático e destrutivo, mas como uma experiência que pode ser segura, prazerosa e formativa. Sua intervenção desloca o foco do medo para a informação, do controle para a autonomia, defendendo que o papel da escola não deve ser o de reforçar normas morais e punitivas, mas sim o de garantir acesso a conhecimentos que permitam escolhas conscientes. Ao afirmar que *“deviam nos ensinar a fazer isso com segurança e não falar para evitarmos o sexo porque isso nunca dá certo”*, Maeve questiona diretamente a lógica da abstinência como única política possível e propõe uma visão mais crítica da educação para sexualidade. Sua fala evidencia a urgência de um currículo que reconheça o desejo como parte da experiência humana e que forneça ferramentas para que jovens possam vivê-lo com responsabilidade.

Os protestos de Hope e a expulsão da garota mostram mais uma vez as tentativas de silenciamento de vozes que ousam soar dissidentes. Contudo, se observarmos as palmas tímidas de Aimee em apoio à colega, ou mesmo o gesto da professora de literatura em aprovação às opiniões de Maeve, podemos lembrar daquilo que Foucault (1988) fala sobre o poder não ser total, na medida em que surgem espaços para resistências.

Outro momento no qual podemos observar essas micro resistências é quando, após ouvir um burburinho de alunas e alunos aterrorizados ao final das palestras, a professora de literatura intervém aconselhando que as pessoas busquem informações no posto de saúde. Essas resistências não se findam. As/os estudantes vão continuar a contrapor suas ideias às propostas de Hope. É sobre isso que trataremos na nossa última seção do capítulo.

4.5 Clímax final

Diretora Hope: Tenho certeza que alguns de vocês estavam em dúvida se deveriam vir aqui hoje. Acho que ninguém quer mandar o seu filho para uma escola famosa por DSTs e musicais eróticos. Mas eu tô aqui pra garantir para todos os pais que essas questões são coisa do passado, e então eu agora prometo a vocês que, se escolherem a Academia Sparkside para seu filho, receberá a educação em um campus seguro e sem sexo [...] protegeremos nossos jovens a todo custo.
(Fala do episódio 7, terceira temporada)

Como clímax final das nossas análises de etnografia de tela, decidimos abordar o término da terceira temporada. O episódio sete, o penúltimo, retrata ‘o dia de portas abertas’, uma ocasião estratégica que visa reposicionar publicamente a escola Moordale após a repercussão negativa do episódio envolvendo a adaptação teatral de uma peça de Shakespeare, que conferiu à instituição o estigma de “Escola do Sexo”.

A fala transcrita acima é proferida pela diretora Hope durante esse evento, que representa a primeira abertura oficial da escola à comunidade e à imprensa desde o escândalo. Nela, observa-se uma tentativa explícita de reposicionar a imagem da instituição, agora rebatizada como *Sparkside Academy*. A diretora, assumindo um tom conciliador e persuasivo, procura tranquilizar as/os responsáveis das/os estudantes, garantindo que a escola oferecerá uma educação "segura" e desvinculada de qualquer associação à sexualidade.

O discurso de Hope insere-se em um processo mais amplo de higienização simbólica e material da escola, que perpassa desde a reforma das estruturas físicas, a reformulação do currículo escolar até a tentativa de controle dos corpos e comportamentos das/os estudantes.

Acontece que as/os estudantes também tinham seus próprios planos para o evento. Elas/eles decidem aproveitar que o colégio está repleto de investidores e responsáveis para expressar seu descontentamento com as medidas que vêm sendo implementadas. Enquanto as pessoas estão no auditório esperando que a líder estudantil Vivienne teça elogios à nova administração e às novas estratégias adotadas, Vivienne abandona a aliança com Hope e exibe um vídeo que a deixa desconcertada.

Nele, Jackson e Vivienne aparecem fantasiados de vulva e pênis respectivamente. Depois deles, outras/os alunas/os também aparecem fantasiados de órgãos sexuais e até brinquedos eróticos. Juntos, elas/es reivindicam para si a alcunha de ‘Escola do Sexo’ e defendem a necessidade de se falar abertamente sobre sexualidade. Abaixo transcrevo parte do áudio do vídeo exibido:

“Não temos vergonha de ser um aluno da ‘escola do sexo’, porque o sexo faz parte do ser humano [...] é por isso que as escolas precisam de lugares seguros, pras pessoas perguntarem sobre essas coisas que alguns acham vergonhoso. Onde não haja vergonha, estigma ou medo, porque, quando a vergonha é usada como uma arma, não só magoa as pessoas, pode prejudicá-las para sempre. Mas o oposto da vergonha é orgulho, e algumas pessoas querem envergonhar os alunos da ‘escola do sexo’ por coisas que temos orgulho de fazer. [...] Muita vergonha vêm de visões antiquadas sobre sexo, e infelizmente as pessoas foram ensinadas a sentir vergonha de seus corpos e identidades, e o ciclo continua hoje. Mas o mundo tá mudando e os jovens estão cansados disso. Então, se você concorda que comunicação e empatia são ferramentas melhores do que silêncio e vergonha, junte-se a nós e peça o melhor pra sua escola.”

A estratégia articulada pelos/as estudantes culmina em um desfecho inesperado. A postura crítica assumida por eles/as durante o evento desagrada aos investidores, que decidem retirar seu apoio financeiro à escola, resultando no anúncio de seu fechamento. Com isso, a temporada se encerra retomando simbolicamente a trajetória que teve início na primeira temporada quando Otis e Maeve atendiam colegas na clínica improvisada nos banheiros da escola oferecendo escuta e orientação sobre questões de sexualidade. Agora a ideia é não tratar desse assunto de maneira escondida nas cabines, é exigir que a escola se posicione e ofereça essas discussões.

Esse encerramento evidencia um amadurecimento coletivo dos/as estudantes, que, ao longo da série, passaram a compreender a importância do diálogo aberto e responsável sobre educação para sexualidade no ambiente escolar. A mensagem final da temporada sintetiza esse percurso, reforçando que *“se você concorda que comunicação e empatia são ferramentas melhores que o silêncio e a vergonha, junte-se a nós e peça o melhor para sua escola”*. Essa convocação funciona não apenas como conclusão narrativa, mas também como uma crítica social direcionada ao público, defendendo uma abordagem mais humana, transparente e acolhedora nas práticas educacionais.

Trazendo um diálogo do episódio oito, que marca definitivamente o fim do colégio Moordale, podemos problematizar também de que forma a escola funciona como um espaço de negociações de ideias e de valores que se contrastam. Ele acontece quando Otis, que está

no hospital acompanhando sua mãe, encontra Hope em uma situação de vulnerabilidade. Nesse momento, os dois antagonistas têm uma franca conversa sobre os rumos do colégio:

Otis: Você sabia que a escola ia fechar?

Hope: Vocês pensaram que estavam sendo muito espertos ontem, mas só destruíram tudo.

Otis: Acho que fomos ouvidos.

Hope: Não sou muito mais velha que você, mas a minha geração sabia como se portar. A gente sabia o que era importante.

Otis: O problema que falamos sempre existiu. As pessoas só não se sentiam seguras para falar. É isso que está mudando.

(Diálogo no episódio 8, terceira temporada)

Ao passo que Hope reivindica uma forma ‘correta’ de se portar e de reivindicar suas demandas sem prejudicar a ordem estabelecida, Otis sinaliza que “o problema [...] sempre existiu”, mas que existe um movimento de mudança no qual as pessoas têm mais segurança para se posicionarem.

Essa dinâmica dialogada evidencia a noção de performatividade de gênero e sexualidade trazidas por Butler, afinal, eles são elementos construídos e reproduzidos em contextos discursivos, passíveis de subversão. Butler (2018) argumenta que essas identidades são resultado de práticas discursivas normativas que naturalizam certas formas de ser, enquanto outras são marginalizadas e silenciadas. A ação dos estudantes na escola e a fala de Otis mostra a resistência a essa normatização, defendendo a criação de espaços seguros para que diferentes subjetividades possam emergir e se expressar.

O término da terceira temporada não encerrou o debate sobre sexualidade em *Sex Education*, e o fechamento da escola Moordale também não representou o fracasso das/os estudantes que buscavam mais informação e liberdade para se expressar. Entretanto, serviu para problematizarmos o impacto das ações conservadoras no âmbito escolar. Fechar Moordale pela sua fama de ‘escola do sexo’ mostrou que mais importante, para os investidores, do que garantir o acesso à educação era poder controlar que tipo de sujeitos a escola estava formando. Ao perceber que não haveria mais controle do currículo e do pensamento daqueles indivíduos, eles apostam em retirar o financiamento em uma lógica mercadológica, mas também política. Assim, podemos retomar a ideia de currículo como uma tecnologia de governo que, quando submetido a interesses privados, tende a reforçar regimes de verdade que favorecem performances de produtividade e normalização.

Na quarta e última temporada, temos a ampliação dessa discussão a partir de novas demandas. São inseridas novas personagens, uma nova escola e outros desafios. Foi a partir

da divulgação da última temporada que veio o nome desta seção. Enquanto aqui associamos clímax final a um momento decisivo para a dissertação, no poster (imagem 10) ele possui uma conotação sexual – as personagens, a partir dos gestos e feições, parecem representar um orgasmo – o que comunica perfeitamente a ideia da série.

Imagem 10: Poster da 4ª Temporada



Fonte: Copyright Netflix

Descrição: A imagem 10 é um dos cartazes promocionais de divulgação da quarta e última temporada da série *Sex Education*. Além do título da série, podemos ler os trechos “clímax final”, “só na Netflix” e “21 de setembro”, que corresponde à data de estreia na plataforma. O cartaz traz uma composição de oito personagens enfileirados em um esquema 3-3-2. Na fileira da frente, da esquerda para a direita temos: Eric, Otis e Maeve; na seguinte: Jackson, Aimee e Jean; e por último: Adam e Rubi. Todas as personagens seguram em suas mãos livros ou panfletos, posicionam-se de olhos fechados e esboçam expressões que remetem a momentos prazerosos em uma relação sexual, brincando com o título da temporada, o ‘clímax’, ou seja, o ponto alto da série.

EPÍLOGO

Todas as escolhas dos títulos foram muito simbólicas, buscamos por meio delas resgatar elementos das narrativas seriadas e do audiovisual. Com a cena final do nosso episódio, não foi diferente. Segundo o dicionário online, epílogo é o “final do texto; conclusão de uma narrativa literária que traz um resumo dos acontecimentos mais importantes que nela ocorrem.”. Essa é a ideia que organiza essa parte da dissertação.

Longe de oferecer um fechamento definitivo ou uma conclusão universalizante, nos apoiamos nas perspectivas pós-estruturalistas para dizer que o caminho traçado aqui foi apenas um dos muitos caminhos possíveis. É certo que, por meio de nossas pesquisas, produzimos verdades, mas não verdades únicas e excludentes. Como lembra Michele Santos (2021, p. 196), “tenho ciência de que fazer pesquisa não é determinar “a verdade” sobre algo, mas levantar discussões analisadas com o meu olhar, possibilitando que, a partir dele, mais pessoas pensem, discutam e formulem novos questionamentos”. Assim, nosso intuito é de que nossas problematizações sobre *Sex Education* fomentem ainda mais discussões sobre a série, multiplicando saberes sobre ela.

A questão condutora desta pesquisa foi: **“Como a análise da série *Sex Education*, enquanto artefato cultural, nos permite problematizar as questões de gênero, sexualidade e educação?”**. Exploramos justamente a potencialidade dos artefatos culturais como meios de transmissão de saberes, que através de suas pedagogias interferem na produção de subjetividades (Magalhães, *et al* 2017) e nos possibilitam pensar o mundo ao nosso redor.

Ao longo deste trabalho, discutimos como o avanço de discursos e de práticas conservadoras vêm atravessando a escola e tensionado os modos possíveis de abordar gênero e sexualidade, evidenciando os limites e disputas que configuram o campo educacional contemporâneo. Nesse percurso, nos dedicamos a olhar *Sex Education* enquanto uma prática discursiva e cultural, argumentando que a série opera como um currículo de educação para sexualidade, produzindo saberes, normas e possibilidades de existência que extrapolam os contornos da escolarização formal. Por fim, ao examinar a constituição das subjetividades juvenis e das figuras docentes que emergem na narrativa, apontamos como a série fabrica modos de ser jovem e de ser educador, mostrando os jogos de poder, cuidado e resistência que atravessam tais posições.

Inspirados pela perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana e por meio da metodologia de etnografia de tela, descrevemos e analisamos as cenas e os diálogos de

episódios do seriado. Foi a partir dessas observações que movimentamos autoras e autores que também discutem aqueles conceitos que havíamos destacado, como a constituição dos sujeitos, o uso das imagens, artefatos e pedagogias culturais, além das questões de gênero e sexualidade.

Nosso entendimento metodológico foi se desenhando em função do fazer da dissertação. Como colocam Sirley Tedeschi e Ruth Pavan,

Afinal, o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem. (2017, p. 773)

Desde a aprovação do projeto em agosto de 2023, da qualificação em novembro de 2024 até agora em novembro de 2025, este texto sofreu várias transformações: o título modificado, o levantamento bibliográfico retirado, o acréscimo de novo capítulo, que denotam não apenas as ricas contribuições da banca, mas também esse percurso investigativo que transforma não apenas a pesquisa, mas quem pesquisa.

Poderíamos usar vários outros artefatos culturais como objetos, entretanto percebo que apostar em uma série conhecida foi um grande acerto. Todos os outros elementos me eram estranhos, eu vim de uma graduação em História, com outras referências teóricas e metodológicas, mal conhecia Foucault. Este movimento de escrita envolveu curiosidade, descobertas e amadurecimento. Trabalhar com *Sex Education* foi investir em discursos e práticas pedagógicas que acredito serem importantes, como, por exemplo, a necessidade de se falar abertamente sobre gênero e sexualidade nas escolas e valorizar os saberes e as demandas das/dos estudantes no processo de aprendizagem.

Somado a isso, penso que o mais relevante a se destacar seja que minha escrita também partiu de um lugar de revolta. Ela vem de uma indignação com o contexto que vivenciamos a partir da ascensão de Jair Bolsonaro, do crescimento dos discursos de ódio legitimados por ele enquanto figura pública de influência. Vem também da minha preocupação com pessoas queridas que poderiam de alguma forma serem vítimas da violência institucionalizada que a disseminação de discursos ultraconservadores e fascistas pode proporcionar. Por fim, também veio do medo de um futuro que se inspirasse no passado e

trouxesse silenciamento, perseguição e morte para aqueles que ousam pensar ou existir a partir da diferença.

Uma vez que “O conhecimento que produzimos no processo de nossas investigações é, desde sempre, conhecimento interessado tanto epistemologicamente quanto politicamente” (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 774), escrever esta dissertação foi, em certa medida, me posicionar diante de uma ‘onda’ que vem se alastrando e devastando caminhos que foram construídos por meio de muita luta.

Em meio a tantas disputas e ataques, a série *Sex Education* passa a ser um oásis no meio desse deserto, ela serve para nos alimentar de esperança e nos possibilita enxergar as séries, o cinema e outras tantas produções como esses espaços/tempos de suspensão da realidade, ao passo que simultaneamente retorna a ela como potência de problematização. Por meio dela conseguimos movimentar reflexões sobre violência de gênero, enquadramentos, diversidade e tantos outros temas especialmente relevantes ao pensar a educação.

Uma fala do professor Anderson Ferrari que me acompanhou nesta escrita é sobre como trabalhar com imagens é trabalhar com memória. O processo de assistir aos episódios e depois escrever sobre eles acionou em mim uma série de memórias que me levaram a problematizar a relação estreita entre a realidade do cotidiano e as representações seriadas. Ao assistir à série, quem assiste é convocada/o a preencher o vazio que há entre a tela e o olhar, e fazemos isso com nossos conhecimentos, nossas experiências, nossas vivências, nossas emoções.

Quando via uma cena emblemática com a diretora Hope, eu me lembrava da antiga ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves. No contexto do Governo Bolsonaro (2019-2022), Damare protagonizou várias polêmicas envolvendo gênero e sexualidade, como quando ela afirmou que Elsa, princesa da Disney, terminava o filme *Frozen* sozinha no castelo de gelo, porque ela era lésbica (O Globo, 2019) e que a história da animação poderia ser perigosa para as crianças que a assistiam. Ou sobre o famoso anúncio de que o Brasil estaria em uma ‘nova era’, na qual “menino veste azul e menina veste rosa”(G1, 2019), em uma alusão a futuras políticas para reforçar os estereótipos tradicionais de gênero. Quando assisti ao episódio quatro da terceira temporada sobre os enquadramentos, as lembranças sobre esses enunciados me vieram logo, acompanhadas daquela sensação de ‘isso não está nem um pouco longe da realidade’. Porque, no fim, pesquisar etnografia de tela é perceber exatamente isto, a linha entre a ficção e o que vivenciamos é tênue, uma vez que uma inspira a outra, e a representação também é inventiva dos nossos modos de ser, agir e sentir.

Mesmo com as limitações mercadológicas e pedagógicas apontadas no capítulo 3, percebo que *Sex Education* atua como um instrumento de resistência ao difundir e questionar discursos sobre aceitação, diversidade e defesa de educação para sexualidade, constituindo-se como um importante mecanismo do dispositivo da sexualidade. A série se constitui, assim, como uma reconfiguração do dispositivo da sexualidade, ao mesmo tempo em que o reproduz e o tensiona. A partir dos enunciados que mobiliza e de seu diálogo com práticas e debates contemporâneos, observa-se na obra aquilo que Foucault (1988) já antecipava ao discutir a hipótese repressiva: toda tentativa social de silenciar ou interditar o sexo acaba por produzir o efeito inverso – a multiplicação de discursos, estudos, músicas, séries e de outras formas de expressão sobre a sexualidade.

CRÉDITOS:

ALVES, Ana Letícia Rios Castro; FIRMO, Hedwe Matheus de Sousa. Uma análise acerca do consumo de pornografia por adolescentes e os efeitos no desenvolvimento de sua sexualidade. **Semana de pesquisa da UNIT; Novas fronteiras da ciência brasileira:** inteligência artificial, distanciamento social e desigualdades. 2020, Universidade Federal de Alagoas/Psicologia/Alagoas, AL. https://eventos.set.edu.br/al_sempesq/article/view/13922, acesso em 13/08/25.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Artefatos culturais midiáticos e pedagogias culturais:** uma análise para explorar as qualidades pedagógicas da vida. 38ª Reunião Nacional da ANPed – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA, p.1-16.

ANDRADE, Paula Deporte de, COSTA, Marisa Vorraber. **Nos rastros do conceito de pedagogias culturais:** invenção, disseminação e usos. EDUR • Educação em Revista. 2017; 33:e157950 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698157950>

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8 ed. São Paulo : Hucitec, 1997.

BALESTRIN, Patrícia Abel, SOARES, e Rosângela. "Etnografia de tela": uma aposta metodológica. In: MEYER, dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 87-110.

BANDEIRA, Lourdes M. (2014). **Violência de gênero:** a construção de um campo teórico e de investigação. Sociedade e Estado, 29(2), 449-469. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 30 set. 2025.

BARBARÁ, Andréa, SACHETTI, Virginia Azevedo Reis, CREPALDI, Maria Aparecida Crepaldi. **Contribuições das representações sociais ao estudo da aids.** Interação em Psicologia, 2005, 9(2), p. 331-339.

BARRETO, Márcio. **O cinema e o campo perceptivo da ciência**. Ciência e Cultura. vol.66 nº4 São Paulo Oct./Dec. 2014. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000400016> acesso em 11 de julho de 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023**. Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais crimes contra a dignidade sexual e à violência sexual no âmbito da administração pública direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 4 abr. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14540.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. ADI 5543. Rel. Min. Edson Fachin, Plenário do STF, julgado em 11/05/2020, publicado em 26/08/2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br>>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, 21(1):71-96, jan 1996.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero** [recurso eletrônico]: feminismo e subversão da identidade / Judith P. Butler; tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n-1 edições, 2019.

_____. **Quem tem medo do gênero?**. Judith Butler ; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2024. 272 p. ; recurso digital

CALDEIRA, Maria Carolina; OLIVEIRA, Danilo A.; LEAL, Rafaela Esteves. Notas de um foucault curricularista para pensar territórios em disputa. **Revista Espaço do Currículo** ISSN 1983-1579 Doi: 10.15687/rec, 2025, v. 18. disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>, acesso 15 nov. 2025.

CASTRO, Roney Polato, COURA, Ana Carolina. Em tempos de conservadorismo: pensar relações entre o “escola sem partido” e as questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Horizontes**, 40(1), 2022, e022026. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1320>

CÉSAR, Maria Rita, DUARTE, André. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017.

COLLINS, Alfredo; LIMA, Morgana. Etnografia de tela e semiopragmática: um diálogo entre metodologias de análise fílmica. **Alavanca Cinema**, 2020, 430-437.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

CORTÊS, Rita, FERRARI, Anderson, SOUZA, Marcos. “**Sobre a sua buceta, responda...**”: escolas e constituição de sujeitos em meio a jogos de poder. *Pro-Posições* | Campinas, SP | V. 30 | e20180051 | 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, nº 37, maio-agosto/2010. p.129-152.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61. maio//ago. 2003. ISSN 1809-449X. DOI 10.1590/S1413-24782003000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2025.

DUTRA, Mara Rejane Osório. **Pós-estruturalismo e pesquisa**: algumas pistas para investigação em educação ambiental. *Ambiente e Educação*. v.14, 2009, p.159-170.

FERRARI, Anderson. **Ma vie en rose**: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, mar./ago. 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/268329109_MA_VIE_EN_ROSE_1_GENERO_E_SEXUALIDADES_POR_ENQUADRAMENTO_E_RESISTENCIAS. acesso em mar. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 13ª ed. 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Polêmica, Política e Problematisações. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 225-233.

_____. **A arqueologia do saber**/ Michel Foucault. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ditos e Escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. **“Para fazer pensar e entreter”**: educação, produção corporal, sujeitos e masculinidades na revista Júnior (2007-2015). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FURTADO, Ismael, MARÇAL, Edgar. (2016). Educação e conhecimento na sociedade imagética. In E. Marçal & C. Andrade (Orgs.), **Gestão, ensino e tecnologias-práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais** (pp. 95-110). Campinas, SP: Pontes Editores.

G1. Em vídeo, Damares Alves diz que nova era começou no Brasil: “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. G1, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em 3 out. 2025.

G1 ZONA DA MATA. Após aprovação em 1ª discussão, projeto que proíbe uso de linguagem neutra em escolas de Juiz de Fora volta à pauta na Câmara; entenda. G1, 17 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2022/05/17/apos-aprovacao-em-1a-discussao-projeto-que-proibe-uso-de-linguagem-neutra-em-escolas-de-juiz-de-fora-volta-a-pauta-na-camara-entenda.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 23, p. 57-74, dez. 2006. ISSN 1414-6975. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2025.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. [edição online]

IBIAPINA, Érico, BERNARDES, Anita. **O mapa da saúde e o regime de visibilidade contemporâneo**. *Saúde social*. 28 (1), Jan-Mar 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170982>

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista Estudos Feministas**, p. 283-300, 2002.

_____. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.148-164, Jul/Dez 2008.

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

_____. **Corpo, escola e identidade**. Rev. Educação e Realidade, nº25, v.2, 2000, p.59-76.

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

MACHADO, Nathalye Nallon. **Mulheres jovens, selfies, feminilidades e subjetividades em imagens**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MAGALHÃES, Joanalira, AMARAL, Caroline Amaral, CASEIRA, Fabiano Figueiredo. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade** / [organizadoras] Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães - Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.284 p.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos, **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n.1, p.04-18, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

MASARO, Leonardo. Reconciliação com a História: Foucault do Estruturalismo ao Pós-Estruturalismo. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, v.6, n.1, jul. 2018, p. 379-400 ISSN: 2317-9570

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes, et al. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 8 ed. - Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

O GLOBO. Damares retoma polêmica sobre Elsa, princesa de Frozen, ao reiterar críticas à ideologia de gênero. O Globo, 13 mai. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/damares-retoma-polemica-sobre-elsa-princesa-de-frozen-ao-reiterar-criticas-ideologia-de-genero-23662734>. Acesso em: 3 out. 2025.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; FERRARI, Anderson; MACHADO, Nathalye Nallon. Ninguém solta a mão de ninguém”: conectados/as em rede, resistimos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa,v. 14, n. 2,p. 659-677,maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13216/209209210887> acesso em 16 set. 2025.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; FERRARI, Anderson. Discursos subversivos: quando o possível habita o currículo escolar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 613-631, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> acesso em 13 ago. 2025.

OMELETE. A importância de Sex Education. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/netflix/a-importancia-de-sex-education>. Acesso em: 18 out. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. in: Hélder Ferreira Isayama (org.) **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010.

PINTO, Fernando Rodrigues; CRUZ, João Marcos da; SILVA, Leonardo Aparecido de Souza da Silva; SANTOS, Tadeu Silva. **O fácil acesso à pornografia na internet e suas consequências em adolescentes**. Anais da Exposição Anual de Tecnologia, Educação, Cultura, Ciências e Arte, Instituto Federal de São Paulo - Campus Guarulhos - v.4 2024.

REIS, Luana da Silva. **Moralidade, laicidade e Constituição: uma análise dos votos dos Deputados Federais na abertura do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff**. 2023. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

REIS, Luana da Silva. **Joanna Paula Manso de Noronha e o Jornal das Senhoras: imprensa feminina no Brasil oitocentista**. 2022. 36 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrr.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 17 out. 2025.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, 9. p.9-21, 2001.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. Tradução LOURO, Guacira Lopes. 3ª ed. Autêntica, 2012.

SANTOS, Michele Priscila Gonçalves dos. **“Dá um like e se inscreve no canal!”: problematizando discursos de gêneros e sexualidades em vídeos do youtuber Felipe Neto**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SANTOS, Simone Alves. **Assédio sexual nos espaços públicos: reflexões históricas e feministas**. História, histórias. Brasília, vol. 3, n. 6, 2015. ISSN 2318-1729

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, 20(2):71-99, 1995.

SEVILLA, Gabriela, SEFFNER, Fernando. **A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Word Congress, 2017, Florianópolis. Disponível em: https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_textoco

mpletofazendogeneroversaofinalgabriellasevillaefernandoseffner.pdf acesso em: 22 de julho de 2024.

SILVA, Marcel V. B. **Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade**. Galáxia (São Paulo, Online), n. 27, p. 241-252, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014115810>. acesso em 13 out. 2025.

SILVA, Tatiana Fragoso G. da. Netflix e suas Séries: Rompendo Com A Indústria Cultural?. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Joinville - SC – 2 a 8/09/2018. <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-1184-1.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A crítica pós-estruturalista do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, p.117-124.

SOMMER, Luís Henrique; WAGNER, Irmo. **Mídia e Pedagogias Culturais**. s/p, 2007. Disponível em: <https://moodlep.uem.br>.

SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano. Disponível em: SWAIN, Tânia. **“Desfazendo o ‘natural’: a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano”**. **Revista Bagoas**, v. 4, n.05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2310/1743>

TEDESCHI, Sirley Lizott, PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: O pós-estruturalismo como potência epistemológica . **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> acesso em 3 ago. 2025.

UNITED KINGDOM. **Equality Act 2010**. 2010 c. 15. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/>. Acesso em: 17 out. 2025.

VEJA. Ala conservadora do Congresso tenta barrar volta da educação sexual. **Revista Veja**, Ed. 2854, 11 ago. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/ala-conservadora-do-congresso-tenta-barrar-volta-da-educacao-sexual/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ZULIANI, A. Sex Education: 4ª temporada é a mais assistida da Netflix no Reino Unido em 2023. **Omelete**, 2023. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/netflix/sex-education-4a-temporada-netflix-2023> acesso em: 4 de agosto de 2025.

ZURIAN, Francisco. A.; GARCIA, Francisco R; RODRÍGUEZ, Lúcia G. **La difusión transnacional de discursos sobre sexualidades no normativas vía Netflix: el caso Sex Education (2019-2020).** Comunicación y Sociedad, e 8041, 2021, p. 1-23. Disponível em <https://www.scielo.org.mx/pdf/comso/v18/0188-252X-comso-18-e8041.pdf> acesso em 20 ago. 24.

ÁUDIO E VÍDEO

AMARELO, AZUL E BRANCO. Anavitória, Rita Lee. São Paulo: Sony Music, 2021.

EPISÓDIO 1, 2ª Temporada. Sex Education. Direção: Ben Taylor. Texto: Laurie Nunn. Reino Unido: Netflix, 17 jan. 2020 (51 min.).

EPISÓDIO 7, 2ª Temporada. Sex Education. Direção: Ben Taylor. Texto: Laurie Nunn. Reino Unido: Netflix, 17 jan. 2020 (50 min.).

EPISÓDIO 2, 3ª Temporada. Sex Education. Direção: Ben Taylor. Texto: Sophie Goodhart. Reino Unido: Netflix 17 set. 2021 (1h 1 min.).

EPISÓDIO 3, 3ª Temporada. Sex Education. Direção: Ben Taylor. Texto: Laurie Nunn; Alice Seabright. Reino Unido: Netflix, 17 set. 2021 (53 min.).

EPISÓDIO 4, 3ª Temporada. Sex Education. Direção: Runyararo Mapfumo. Texto: Selina Lim. Reino Unido: Netflix, 17 set. 2021 (54 min.).

EPISÓDIO 7, 3ª Temporada. Sex Education. Direção: Runyararo Mapfumo. Texto: Sophie Goodhart. Reino Unido: Netflix, 17 set. 2021 (58 min.).

EPISÓDIO 8, 3ª Temporada. Sex Education. Direção: Runyararo Mapfumo. Texto: Laurie Nunn. Reino Unido: Netflix, 17 set. 2021 (1h).

EXTRAS

APÊNDICE A - Quadro 4. Episódios de Sex Education e informações iniciais

1ª Temporada			Estreou em : 11/01/2019
Episódio 1	53 min	Mesmo com as instruções de Jean, Otis se preocupa com seu desempenho sexual - ou com a falta dele. Depois de se desentender com Otis, Adam espalha um vídeo de Jean pela escola. Otis tem uma crise de ansiedade e é ajudado por Maeve. Eles acabam ajudando Adam quando percebem que ele tomou os comprimidos estimulantes do pai e fazem as pazes.	
Episódio 2	50 min	Pressionado por Maeve, Otis vai à festa de Aimee para oferecer conselhos, mas acaba percebendo que não será tão fácil.	
Episódio 3	51 min	A clínica de terapia de Otis decola; Maeve vai à clínica fazer um aborto. Ela é tratada com profissionalismo e acolhida por outra mulher na mesma situação, enquanto do lado de fora um pequeno grupo religioso tenta dissuadi-la sem sucesso.	
Episódio 4	48 min	Eric percebe que Otis se apaixonou por Maeve e eles ficam num impasse quando Jackson vem pedir conselhos para conquistá-la.	
Episódio 5	48 min	Uma aluna tem uma foto íntima vazada e é ameaçada a assumir a autoria, Maeve convence Otis a descobrir quem vazou. Eric é agredido ao ir à cidade vestido como a personagem do filme “Hedwig: rock, amor e traição”.	
Episódio 6	50 min	Eric fica isolado após seu trauma e seu desentendimento com Otis. Otis tenta se dar bem com Lily, mas as coisas não saem como planejado.	
Episódio 7	52 min	Lian (personagem secundário) quer que uma menina da escola vá ao baile com ele e continua insistindo com ‘gestos românticos’ mesmo ela tendo dito não. Otis tenta falar com ele sobre consentimento. Eric decide ir ao baile e o pai se preocupa com o modo como ele está vestido.	
Episódio 8	53 min	Otis se sente incomodado com o novo livro de Jean, “Educando o homem: perfil de um jovem pós-púbere com fobias sexuais”, claramente inspirado nele. Maeve e Otis são chamados à diretoria por conta de suas movimentações suspeitas na escola. Maeve assume a culpa da venda de drogas do irmão e acaba expulsa da escola. Adam e Eric ficam juntos na detenção.	
2ª Temporada			Estreou em: 17/01/2020
Episódio 1	52 min	Otis está tendo problemas para lidar com a masturbação. Um surto de clamídia na escola descontrola as/os alunas/os e faz com que a escola tenha que se posicionar. A supervisora convida Jean para supervisionar o currículo escolar (‘confiança, conversa, verdade’). Maeve consegue voltar à escola com a ajuda da professora de literatura.	
Episódio 2	51min	Adam vai para o colégio militar – e é expulso.	

		Jean é apresentada na escola, mas as/os alunas/os não se mostram muito animados. Ela pede para que os alunas/os deixem suas dúvidas sobre ‘educação sexual’ numa caixa. O diretor, a fim de defender o atual currículo, diz que o professor Colin seria capaz de responder à qualquer pergunta. Mas Jean assiste à aula e acaba tendo de responder a questões que Colin fica constrangido em responder, em especial sobre sexo entre pessoas homossexuais.
Episódio 3	49 min	Jean começa a atender na escola e Otis se preocupa que ela descubra sobre seus atendimentos. Aimee sofre assédio sexual no ônibus a caminho da escola, e Maeve a convence a ir à delegacia denunciar. O policial e a policial que a atendem têm abordagens distintas que possibilitam pensar na importância de mulheres no atendimento a vítimas.
Episódio 4	52 min	Aimee ainda não consegue pegar o ônibus por ver seu agressor em todos. Maeve é expulsa da equipe de debates por não saber trabalhar em equipe. Jean explica a uma aluna sobre assexualidade.
Episódio 5	54 min	Aimee passa a ir correndo para a escola. Eric e Otis vão acampar, e Eric conta a ele sobre seu relacionamento com Adam. Otis o repreende por estar com alguém que fazia mal a ele, inclusive usando insultos homofóbicos. Adam e Ola conversam sobre pansexualidade.
Episódio 6	55 min	Anuar, um aluno da escola, tem problemas para ter relações com seu namorado. Rahim, um outro aluno gay, ensina a Eric e a Otis como ajudar. Adam e Eric discutem sobre os problemas do passado e a dificuldade de Adam em assumi-lo para as pessoas. O diretor rouba o diário com anotações de terapia de Jean e espalha pela escola trechos das sessões por culpá-la por seu divórcio.
Episódio 7	50 min	A escola mergulha em caos após os dados das terapias das/os alunas/os serem vazados. Jean descobre que Otis tem dado conselhos na escola por dinheiro. Papo sobre assédio: as meninas vão parar na detenção por conta de uma frase escrita no banheiro da escola ofendendo a professora de literatura. Como castigo elas devem elaborar um texto que explique o que elas têm em comum.
Episódio 8	60 min	Jean diz a Otis que a clínica foi uma atitude antiética. As/os alunas/os de Moordale apresentam uma versão erótica de Romeu e Julieta, deixando os pais, o diretor e a supervisora bem chocados. Otis assume a responsabilidade sobre suas ações na clínica e defende sua mãe: “a minha mãe estava aqui para ouvir seus problemas e oferece orientação que a escola deveria estar dando de qualquer jeito”. Michael interrompe: “são crianças, pelo amor de Deus, elas não sabem o que querem”. O diretor Michael perde o controle e a supervisora o afasta.
3ª Temporada Estreou em: 17/09/2021		
Episódio 1	55 min	Jean divulga seu novo livro sobre sua experiência no colégio. Após a repercussão da peça e do livro de Jean, Moordale fica conhecida

		<p>como ‘escola do sexo’.</p> <p>Hope assume como nova diretora da escola com a proposta de ‘colocar Moordale nos trilhos’. Enquanto a diretora dá uma entrevista sobre valores familiares e senso de comunidade, um dos alunos passa ao fundo, nu, segurando uma cabra.</p> <p>Otis conta à diretora que outra pessoa está dando conselhos nas cabines antigas, pois acha perigoso que um aluno e não um profissional trate desses assuntos. Ela manda demolir as cabines.</p> <p>Diálogo de Adam e Ola sobre masculinidade e bissexualidade.</p>
Episódio 2	61 min	Enquadramentos 1: para se livrar do estigma de ‘escola do sexo’, Hope começa a promover mudanças na estrutura do colégio e nos corpos das/os alunas/os (adoção do uso de uniformes, proibição de piercings e cabelos coloridos, entre outros).
Episódio 3	54 min	Enquadramentos 2: continuação do episódio anterior.
Episódio 4	54 min	<p>Matéria de Jean sai no jornal.</p> <p>Aula de ‘educação sexual’: para implantar o novo currículo de ‘educação’ sexual, Hope decide separar meninos e meninas e lhes oferecer instruções diferentes e conservadoras sobre sexualidade, o que acaba gerando uma grande confusão.</p>
Episódio 5	55 min	<p>As/os alunas/os vão numa excursão para a França enquanto Eric vai com a família para a Nigéria. A mãe dele o manda trocar as roupas por algo ‘menos chamativo’.</p> <p>A turma vai para um memorial para as vítimas de guerra (o aspecto histórico não é explorado).</p>
Episódio 6	59 min	<p>Flashback da infância de Lily: a mãe de Lily é procurada pela diretora por conta de uma história que Lily escreveu e repreende a menina: ‘o problema é que boas meninas não costumam falar sobre s-e-x-o’.</p> <p>No presente: Lily publica uma de suas histórias no jornal local e, mais uma vez, holofotes são jogados na escola.</p> <p>Hope anuncia que a escola passará a se chamar Academia Sparkside, ‘Escola do sexo é coisa do passado’. Ela faz com que Adam, Cal e Lily sejam chamados à frente do auditório e obrigados a usarem placas com frases humilhantes nos pescoços.</p>
Episódio 7	59 min	Dia de portas abertas e a imagem da escola preocupam Hope, a ponto de ela trancar Cal em uma das salas para não atrapalhar. As/os estudantes se juntam e reproduzem um vídeo que trata de sexualidade.
Episódio 8	61 min	<p>O destino de Moordale está ameaçado após os acontecimentos do ‘dia de portas abertas’. As/os alunas/os são comunicadas/os que, com a cobertura do evento, os investidores ficaram descontentes com a imagem da escola e decidiram fechá-la. “Vocês vão ter que encontrar alternativas educacionais para terminar o semestre. Em resumo vocês estão *****”. Hope e Otis conversam:</p> <p>Otis: Você sabia que a escola ia fechar?</p> <p>Hope: Vocês pensaram que estavam sendo muito espertos ontem, mas só destruíram tudo.</p> <p>Otis: Acho que fomos ouvidos.</p> <p>Hope: Não sou muito mais velha que você. Mas a minha geração sabia se portar. A gente sabia o que era importante.</p>

		<p>Otis: O problema que falamos sempre existiu, as pessoas só não se sentiam seguras para falar. É isso que está mudando.</p> <p>Maeve decide aceitar a bolsa e ir para um intercâmbio nos EUA.</p>
4ª Temporada		Estreou em: 21/09/2023
Episódio 1	55 min	<p>Jean tem uma entrevista para comandar um programa de rádio.</p> <p>Primeiro dia na escola nova, o colégio Cavendish. Arquitetura moderna e colorida. “Todo mundo aqui parece Queer”, diz Eric.</p> <p>Cal relata num gravador as mudanças no seu corpo após começar a tomar testosterona.</p> <p>Abby: “Nossas instalações são neutras em termos de gênero, só queremos que todes se sintam confortáveis sendo aquilo que são”.</p> <p>Otis quer voltar com a clínica de terapia sexual e descobre que a escola oferece autonomia a alunas e alunos para apresentar atividades extracurriculares, mas descobre seu novo impasse: O³⁶, sua nova concorrente, que já administra uma clínica.</p> <p>A mãe de Eric insiste para que ele se batize na igreja.</p> <p>Moorine diz a Michel que Adam vai largar a escola.</p>
Episódio 2	52 min	<p>Adam começa um emprego como cuidador de cavalos.</p> <p>Eric enfrenta conflitos internos por conta da religião e conversa com Abby. Ela fala sobre como se afastou da igreja depois que começou a transição, mas que ainda acredita em Deus.</p> <p>Otis ajuda Abby e Roman a se reconciliarem e sua clínica decola.</p> <p>Otis sugere a O uma eleição para decidir qual das clínicas deve continuar a existir no colégio.</p>
Episódio 3	56 min	<p>Michel tenta ensinar Adam a dirigir. Ruby ajuda Otis com a eleição.</p> <p>Eric, Abby, Roman, Cal e Aisha vão a um bar gay.</p>
Episódio 4	56 min	<p>Maeve volta à cidade após receber a notícia de que a mãe teve uma overdose. O programa de Jean não está dando certo, e a produtora propõe que ela apresente junto com O.</p> <p>Abby e Eric ajudam na distribuição de comida no centro da igreja.</p>
Episódio 5	55 min	<p>O elevador está quebrado, impedindo que Isaac vá até a sala. Jean não aceita medicação para depressão pós parto.</p>
Episódio 6	66 min	<p>Eric sonha com Deus o mandando voltar para a igreja.</p> <p>Eric e Otis têm uma discussão sobre estarem afastados e o primeiro ressalta que eles não têm muita coisa em comum.</p> <p>Shaw atrapalha o funeral da mãe e Maeve a expulsa.</p> <p>Ruby expõe O no programa de Jean pelo bullying praticado anos atrás.</p> <p>Aimee fotografa anões de jardim e homens que a assediaram.</p>
Episódio 7	60 min	<p>(Boa oportunidade para falar de acessibilidade)</p> <p>Flashback de Jean e Joana adolescentes, quando Jean vê a irmã sendo assediada pelo namorado da mãe.</p> <p>Cal fala sobre a disforia de gênero em suas gravações.</p> <p>Vivienne começa a perceber que seu namorado Beau é controlador.</p>

³⁶ ‘O’ é o nome adotado pela personagem Sarah Owens, interpretado pela atriz Thaddea Graham.

		Depois de se deparar mais uma vez com o elevador parado, Isaac se atrasa para o simulado e interdita as escadas com a ajuda de Aimee. Roman e Cal conversam sobre a cirurgia de transição de gênero.
Episódio 8	85 min	<p>Cal não voltou para casa e sua mãe pede ajuda para procurá-lo.</p> <p>Ao chegar à igreja, Eric é informado pelo pastor que o conselho não aceitará a doação do colégio por não compactuar com os valores da instituição.</p> <p>Eric desiste de se batizar depois de ‘se assumir’ diante da igreja e não ser aceito como ele é.</p> <p>Eric tem outra de suas visões com Deus. Ele encontra Cal e eles conversam.</p> <p>Jean recupera o programa e fala sobre a importância de falar sobre seus problemas e buscar tratamento.</p> <p>Aimee faz mais um ensaio fotográfico, desta vez no ponto de ônibus, e queima a calça com a qual foi assediada.</p> <p>Os alunos decidem doar o dinheiro arrecadado para a mastectomia de Cal.</p> <p>Connor vence a eleição para ser o terapeuta da escola, mas desiste do cargo. Otis cede a vaga a O, que o convida para trabalhar com ela.</p> <p>Eric decide ser pastor para poder acolher as pessoas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora entre 2023 e 2024³⁷.

³⁷ Quadro elaborado para a qualificação em novembro de 2024 com base nas anotações da autora e nas informações disponibilizadas pela Netflix em: <https://www.netflix.com/br/title/80197526>.