

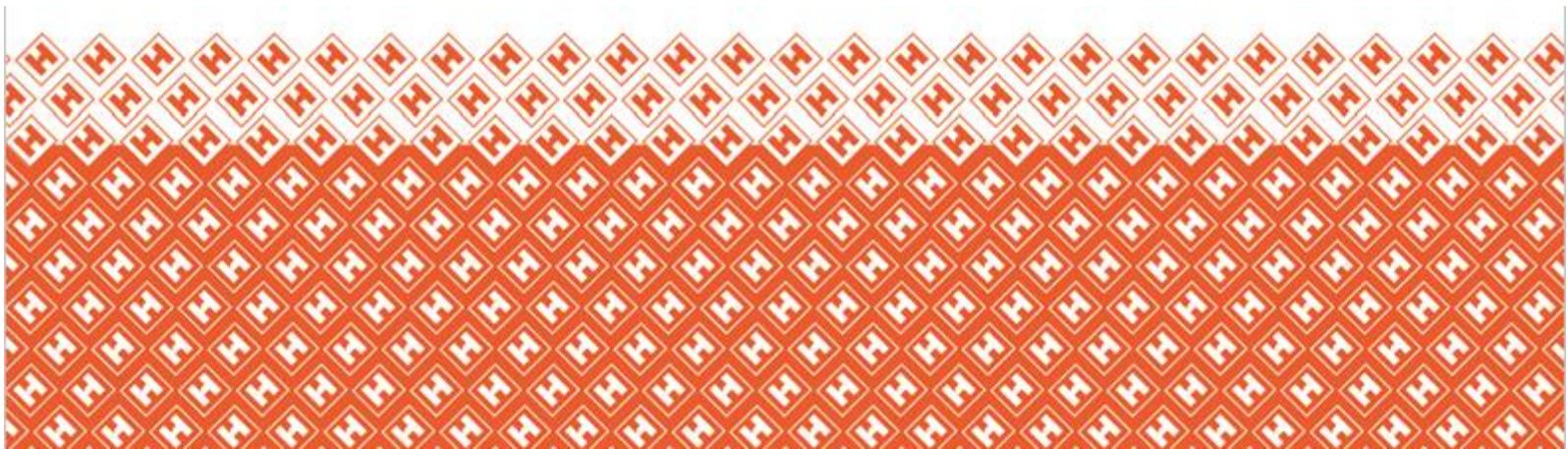


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
(MESTRADO)

FABIANE CHRISTINA ROCHA FERREIRA

“De Gravata e Unha Vermelha”: O filme como documento e recurso didático em debates sobre identidades de gênero

CUIABÁ - MT
2024





FABIANE CHRISTINA ROCHA FERREIRA

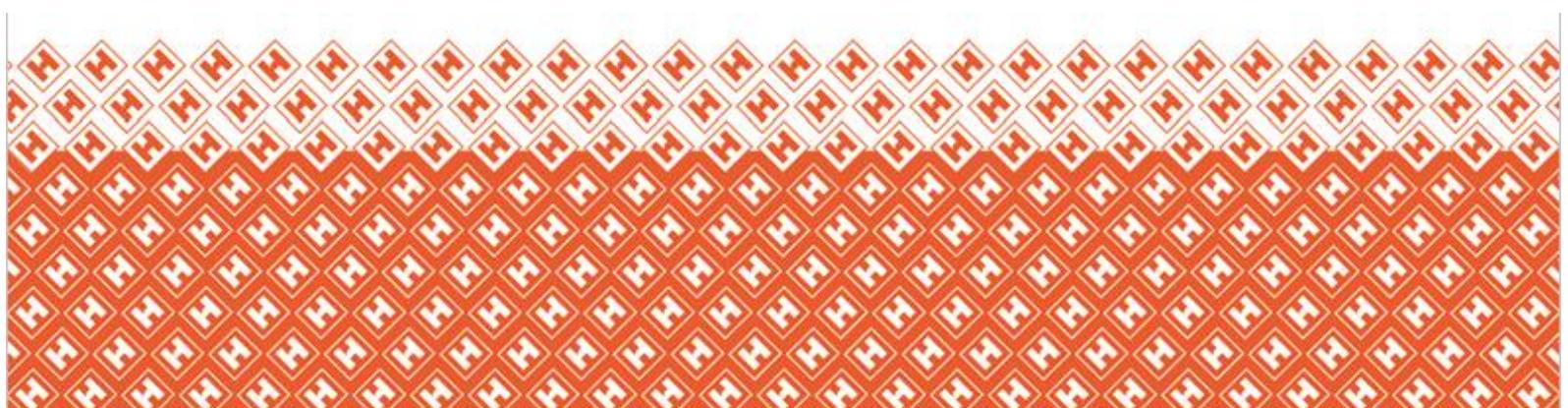
“De Gravata e Unha Vermelha”: O filme como documento e recurso didático em debates sobre identidades de gênero

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino (PROFHISTÓRIA) – UFMT do Instituto de Geografia, História e Documentação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

CUIABÁ-MT
2024



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F383d Ferreira, Fabiane Christina Rocha.

“De Gravata e Unha Vermelha” [recurso eletrônico] : O filme como documento e recurso didático em debates sobre identidades de gênero / Fabiane Christina Rocha Ferreira. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 134 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Flávio Vilas-Bôas Trovão.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Cinema. 2. Ensino da História. 3. Identidades. 4. Gênero. 5. Sexualidade. I. Trovão, Flávio Vilas-Bôas, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "De Gravata e Unha Vermelha": O filme como documento e recurso didático em debates sobre identidades de gênero

AUTORA: MESTRANDA: **Fabiane Christina Rocha Ferreira**

Dissertação defendida e aprovada em **05 de dezembro de 2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR FLÁVIO VILAS-BÔAS TROVÃO (Presidente Banca / Orientador)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (UFR)

2. DOUTORA ANA MARIA MARQUES (Membro interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTOR ANDRÉ MENDES SALLES (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

4. DOUTOR MARCELO FRONZA (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 05/DEZEMBRO/2024.



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA MARQUES, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 09/12/2024, às 18:33, 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 **FLAVIO VILAS BOAS TROVAO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 09/12/2024, às 18:27, 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 **André Mendes Salles, Usuário Externo**, em 15/12/2024, às 16:59, 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 site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7465814** e o código CRC **408C0EAD**.

Referência: Processo nº 23108.084226/2024-38

SEI nº 7465814

Dedico este trabalho à minha esposa, Nayra Rodrigues Meireles Rocha, meu amor e força diária.

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória no curso de Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) foi tecida com o apoio de várias mãos, corações e pensamentos, aos quais sou profundamente grata.

Agradeço a Deus, São Jorge Guerreiro e a Nossa Senhora Aparecida, pois era a Eles e Ela, que eu suplicava inspiração, determinação e foco, nos momentos de leitura e escrita.

Nesse momento extremamente emocionada, sou grata ao meu orientador Flávio Vilas-Bôas Trovão, pela paciência e compreensão aos meus atrasos em meus dias cinzas. Obrigada não só pela orientação e reflexões que me conduziram neste trabalho, mas também, pelo incentivo, carinho, cuidados e preocupação com minha saúde. Gratidão por ser um bom ouvinte, e principalmente por me reconstruir nos momentos de insegurança. Tenho certeza que meu pai Xangô, orixá dos trovões, lhe trouxe como presente a mim nessa caminhada.

Minha eterna gratidão à mamãe Cida, papai Enival, minha irmã Keila, ao meu cunhado Frank, meus sobrinhos Arthur e Henrique, vovó Dami, bem como toda minha família, que compreenderam a minha ausência nos sagrados almoços de domingo. Ignoraram meu desalinho formalizado em respostas ásperas, choros ou desespero. Também agradeço pelos maiores incentivos e por me ouvirem falar com entusiasmo sobre cinema, pelo coro repetido todos os dias durante o curso de mestrado: “Você vai conseguir!”. Vocês foram/são salutares em minha vida. O que seria de mim sem os colos de vocês? Nem quero imaginar!

Também sou grata às minhas amigas do Rebojo Futebol Clube (e de outras encarnações, eu creio) por compreenderem minha ausência e por se preocuparem com meu desempenho. No entanto, em especial, agradeço às minhas irmãs de caminhada Juciley e minha mestra Suely, que sonharam e sentiram comigo, em praticamente todas as tardes de 2023. Nesse ensejo, manifesto minha gratidão à minha amiga Tânia, pois, graças à defesa de sua dissertação, nesse mesmo programa ProfHistória, que tive a primeira inspiração para reiniciar os meus estudos.

Agradeço aos meus professores, por dividirem seus conhecimentos com todas/os da minha turma. Meus colegas de curso, e em especial, meus amigos Fred e Gustavo, sempre atentos à minha desatenção, obrigada pela prontidão em ajudar. Ao Lucas, que quase todos os dias me lembrava/lembra de beber água, com o carinho que me erguia, mesmo quando eu queria ficar deitada, não tenho palavras para agradecê-lo. Enfim, a todos/as amigos/as que caminharam comigo, muito obrigada!

Sou grata à minha banca de arguição: professora Ana Maria e professor André pelas considerações na minha qualificação, essas que me conduziram no decorrer deste trabalho.

Por fim, agradeço à minha esposa, amiga, companheira, poderia ficar agradecendo em múltiplas páginas, horas, dias e anos. Obrigada minha vida, por me escolher e acolher, pelas preces que fez comigo em momento de aflição, por fazer a minha parte nos trabalhos domésticos enquanto eu estudava, por me acompanhar nos episódios de Naruto, apenas para me ajudar a desopilar, e principalmente por nunca desacreditar do meu potencial, mesmo quando nem eu mesma acreditava. Você foi e é essencial na minha vida! Esse trabalho é nosso! Eu te amo!

“Joana também sou eu e graças a ela me tornei o João que sempre fui”

(João W. Nery, 2014)

RESUMO

O filme “De Gravata e Unha Vermelha” é um documentário produzido no ano de 2014 e dirigido por Miriam Chnaiderman. O enredo do filme se dá pelos depoimentos realizados por personalidades e pessoas comuns, a respeito de sexualidade e identidade de gênero, como também o preconceito e os vários tipos de violência sofridos por esses personagens. Nesse trabalho, é proposto a análise fílmica da obra citada junto aos estudos do ensino de História. E por meio dessa análise, apoiada na narrativa e imagens em movimentos, será possível perceber a representação da história que estava acontecendo no Brasil, naquele ano. Essa pesquisa, associada ao uso do cinema em sala de aula, também promove reflexão sobre o papel da Escola aos assuntos que envolvem (a invisibilidade de) sexualidade e identidade de gênero, no intuito de favorecer o ensino de História desprovido de preconceitos. No primeiro capítulo, será apresentado a História do cinema e o uso dessa ferramenta em sala de aula. No segundo capítulo, será exibido a pesquisa sobre as relações entre a comunidades LGBTQIAPN+, a escola e o currículo escolar. Já no terceiro capítulo, será exposto a análise fílmica junto aos estudos sobre sexualidade e identidade de gênero e o produto dessa pesquisa.

Palavras-chave: cinema; ensino da história; sexualidade e identidade de gênero.

ABSTRACT

The film “De Gravata e Unha Vermelha” is a documentary produced in 2014 and directed by Miriam Schneiderman. The film's plot is based on testimonials from personalities and common people about sexuality and gender identity, as well as the prejudice and different types of violence suffered by these characters. This work proposes a film analysis of the aforementioned work and studies on teaching History. And through this analysis, supported by the narrative and moving images, it will be possible to perceive the representation of the history that happened in Brazil in 2014. This research associated with the use of cinema in the classroom, also promotes a reflection on the role of the School in matters involving (the invisibility of) sexuality and gender identity, to favor the teaching of History free of prejudice. The first chapter will present the History of cinema and the use of this tool in the classroom. In the second chapter, research on the relationships between the LGBTQIAPN+ communities, the school and the school curriculum will be displayed. And in the third chapter, film analyses will be exposed along with studies on sexuality and gender identity. the product of this research will be presented.

Keywords: cinema; history teaching; sexuality and gender identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relatório anual de violência 2021/2022.....	57
Figura 2 - Relatório anual de violência 2022/2023.....	58
Figura 3 - Overman.....	70
Figura 4 - Hugo veste uma cinta de vestido para deixar a barriga mais esbelta.....	73
Figura 5 - Cenário Letícia Lanz.....	77
Figura 6 - Cenário de Léo Moreira Sá.....	77
Figura 7 - Rede Social de Silas Malafaia em 2014 (1).	82
Figura 8 - Rede Social de Silas Malafaia em 2014 (2).	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 01- Cinema: de espetáculo de quermesse para fonte do ensino da História ..	25
1.1 O cinema: A transição de entretenimento para representação histórica.....	25
1.2 A aula de História e o cinema como documento e recurso didático na prática de ensino e aprendizagem.....	35
1.3 O gênero documentário no universo das aulas de História.....	43
CAPÍTULO 02 - O gênero em suas diversas faces	48
2.1 História sobre a definição de gênero.....	50
2.2 De MHB a LGBTQIAPN+: a expansão da sigla e o reconhecimento da pluralidade no Brasil.....	54
2.3 Identidade de gênero e a violência no ambiente escolar.....	56
2.4 Identidade de Gênero na Escola: O Currículo Escolar.....	62
CAPÍTULO 03 - “De Gravata e Unha Vermelha”	68
3.1 A história do filme.....	68
3.2 A estética do filme.....	69
3.3 A História no Filme.....	78
3.4 - Aula-oficina: um relacionamento entre o cinema e o ensino da História.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE – CADERNO DE OFICINAS	102
ANEXO A	121
ANEXO B	122
ANEXO C	123
ANEXO D	124
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

Ao escolher o cinema como base dessa pesquisa, me interessei em buscar a etimologia da palavra com objetivo de melhor compreender o universo que estaria adentrando. O vocábulo cinema tem origem francesa e deriva da abreviação de *cinématographe*. Essa última, por sua vez, é originada do grego, *kinema*, que vem de *kinein*, cuja definição é movimentar e mexer.

Nessa ideia de imagens em movimento, o cinema, hoje, vai muito além do entretenimento. A interação entre a História e a linguagem cinematográfica resulta nas representações culturais e nas interpretações dos fatos, esses que são explorados pelas lentes dos filmes e moldados pelo contexto social ocorridos no momento da gravação, junto às intenções do produtor.

O filme, como fonte histórica, permite aos historiadores analisarem e questionarem como a sociedade transmite e interpreta a História. Enquanto documento e recurso didático, possibilita a leitura e observação dos fatos por meio das imagens em movimento conectadas ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Utilizar o cinema para o ensino da História não é nenhuma novidade, conforme a historiadora Circe Bittencourt. A autora explica que o professor de História do Colégio D. Pedro II, Jonathas Serrano, há mais de um século, já incitava a utilização do cinema como documento e recurso didático na proposta de “facilitar o aprendizado da disciplina”. Bittencourt, ao citar Serrano (1912), expõe reflexão do autor no sentido que, por meio do filme, vivenciar a realidade histórica não será mais utopia e, dessa forma, o aprendizado nas aulas de História se dará pela visão e não mais pelos cansativos e monótonos discursos e memorização, refletiu o autor (2011, p. 371-372).

Neste trabalho, em uma perspectiva de documento e recurso didático, será analisada a obra cinematográfica “De Gravata e Unha Vermelha¹”. Um filme documentário nacional, produzido em 2014 e que teve como diretora a psicanalista e cineasta Miriam Chnaiderman.

A obra vencedora do Prêmio Felix, no Festival do Rio de Janeiro-2014, aborda as temáticas de identidade de gênero por meio de entrevistas com personalidades brasileiras e pessoas comuns. Essas que narram como a orientação sexual e a identidade de gênero foram construídas ao longo do tempo.

¹ Ver ficha técnica do Filme “De Gravata e Unha Vermelha” em anexo 01.

Escolher esse documentário, a princípio foi muito fácil. Exemplifico três, das inúmeras situações que me fizeram acreditar nessa máxima:

Primeiro por me reconhecer (desde a adolescência) uma mulher homossexual. Viver a homossexualidade nos anos de 1990 não era algo fácil. Tinha a consciência que precisava esconder meus sentimentos e desejos da família, dos amigos e da escola, que eram meus únicos contatos sociais na época. Assim como eles, eu também acreditava que ser homossexual não era “normal”. Com esse documentário, “De Gravata e Unha Vermelha”, é perceptível os relatos sobre orientação sexual e a identidade de gênero de forma real e natural, onde indivíduos/as realçam suas alegrias e sofrimentos, exibindo não só os finais felizes, como também os não idealizados, porém esperado. Tudo isso, como resultado da própria luta, de combate ao sistema e ao preconceito social. Ao assistir pela primeira vez esse documentário, imaginei que se eu tivesse assistido algo semelhante há trinta anos, minha adolescência e juventude teriam sido mais leves.

Em segundo lugar por acreditar que a película tem muito a contribuir no universo escolar, e quando me refiro dessa forma, deixo constatado o currículo que é um guia educacional, e que determina os caminhos que os estudantes, professores e escola devem percorrer.

Por último, antes do programa de mestrado, não conhecia os horizontes da análise fílmica, em especial documentários. Como leiga (e apreciadora de cinema) acreditei que meu trabalho estaria resumido em costurar um filme com uma boa análise bibliográfica. Na prática, na primeira leitura de uma obra de Marc Ferro, percebi que o “fácil” está atrelado a outras conotações, essas, se me permitem a ironia, arraigadas de uma sutil ignorância, refrigerante e muita pipoca. Acredito que muitos pensam assim.

Retomando o primeiro ponto da definição do filme, também vejo a necessidade de expor o porquê de escolher cinema, identidade de gênero e ensino da História, como objetos dessa pesquisa.

Ao adentrar ao programa de mestrado do ProfHistória, questionei de que forma poderia utilizar minha pesquisa em sala de aula, pois confesso que a vontade de continuar explorando as temáticas voltadas para sexualidade (uma vez que pesquiso sobre esse tema desde a graduação e pós-graduação *lato sensu*) por mim foi silenciada, na intenção de não causar polêmicas dentro da escola.

Contudo, quando fui direcionada ao meu orientador, a primeira pergunta² foi: “Antes mesmo de qualquer apresentação ou orientação, o que você gosta de fazer, ler e pesquisar?” E a partir da resposta, começamos os primeiros passos para esse trabalho.

Uma outra situação também se justifica na convivência com adolescentes jovens (entre 15 e 19 anos) e os seus relatos repletos de curiosidades, angústias e questionamentos sobre sexualidade, sexo, identidade de gênero, política e tudo que muitas vezes é controlado ou considerado assunto proibido, sendo em casa, no seio familiar, ou na escola.

Diante dessas reflexões, como é possível debater identidade de gênero na escola? De que forma a História pode auxiliar na construção social desses estudantes?

Junto a essas indagações, refletiremos nesta introdução, sobre o posicionamento da Escola em relação ao conceito identidade de gênero, para ser compreendido ao longo da leitura a importância da utilização do cinema como documento histórico e recurso didático ao debater temáticas complexas na aula de História.

Quando indagado sobre o papel da escola na sociedade, é comum obter a resposta que “a escola é o espaço para produzir e construir saberes que revolucionam a vida do estudante”. Mesmo sendo uma afirmação comum, temos que concordar que é da escola que partem/partiram os encaminhamentos de muitas ações e pensamentos no globo.

Aproximando dessa ideia, da escola construir saberes multifacetados, é preciso compreender o porquê da rigidez ou até mesmo indiferença para agregar tema como identidade de gênero na sala de aula.

Dentro da escola, é comum a escolha do binarismo e da heterossexualidade como o modelo correto para seguir. Essa visibilidade se encontra no livro didático, nos cartazes fixados nas paredes do prédio, nas portas do banheiro, nas quadras esportivas, nas filas do pátio, em ações e narrativas das pessoas, como também no silêncio do currículo escolar.

O currículo é o documento produzido na escola, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com intuito de guiar as atividades e práticas escolares. Regido pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) e as diretrizes da instituição de ensino, é no currículo que consiste no que é necessário ensinar e aprender dentro de uma escola.

Diante destas funções do currículo (definir o que é necessário estudar dentro da escola) fica previsível a relação entre o poder, o conhecimento e a formação da identidade social do/da indivíduo/a. E dessa associação se propaga a desigualdade social dentro do ambiente escolar

² A segunda pergunta deixo para expor em outra oportunidade, na continuidade dessa pesquisa em um trabalho no futuro.

(SILVA, 2011, p. 189).

Ainda sobre as relações de poderes imbuídas no currículo, Tomaz Tadeu da Silva assevera que

para dar um exemplo inicial, tem sido muito pouco questionada a própria noção realista e representacional de conhecimento, [...] o nexó entre saber e poder é concebido como uma relação externa, com o poder, geralmente, distorcendo a distribuição de conhecimento, mas no qual suposições realistas sobre a natureza desse último permanecem inquestionadas (Ibidem).

Nesta proposta, as teorias atribuídas ao currículo, devem estar associadas às ideias de identidade, uma vez que todo conhecimento estabelecido neste documento se fundamenta na ideia do que é o/a indivíduo/a e na também sua transformação.

As estudiosas sobre gênero e educação, Araújo, Cruz e Dantas ao citarem Silva (1999), explicam que o poder é o que aparta as teorias tradicionais, das críticas e pós-críticas no currículo, porque ao favorecer um pensamento no universo escolar, esse é fortalecido em detrimento a outros. Aprofundaremos esse assunto no segundo capítulo deste trabalho.

Essas desvantagens podem ser observadas quando os assuntos são referentes às identidades de gênero, onde, em tempos atuais e severos, essa temática foi associada ao partidarismo político e, dessa forma, ficaram, ainda mais, invisibilizadas no currículo.

São nas teorias pós-críticas do currículo, pautadas numa compreensão pós-estruturalista, que são desconstruídas as certezas indubitáveis edificadas nas narrativas históricas e culturais.

São nessas práticas que as questões como gênero, sexualidade e identidade de gênero estão pautadas. Também as dicotomias impostas pela sociedade (feminino/masculino, certo/errado, normal/anormal, cisgênero/transgênero, heterossexual/homossexual) passam a ser questionadas e os discursos de poder desmantelados (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p.29).

Dialogando com Silva e com Araújo, Cruz e Dantas, a historiadora e pesquisadora Guacira Lopes Louro contribui ao assegurar que a escola, além de produzir/disseminar o conhecimento, gera pessoas e identidades. Se por meio do currículo, relações de desigualdade estão sendo fabricadas, compete também à comunidade escolar interferir e buscar mudanças, ou seja, descontinuar essas desigualdades (1997, p.85-86).

Ao propor mediação no contexto escolar sobre a ausência de igualdade, se faz preciso distinguir quais são as formas de desigualdades sociais e quais os grupos excluídos desse processo.

Para realizar a interferência pedagógica, proposta por Louro (1997), são necessárias pesquisas e conhecimento sobre grupos reconhecidos como minoria sociais como negros,

quilombolas, ciganos, indígenas, LGBTQIAPN³, feminismo. Estudos esses que possibilitam uma intervenção justa e imparcial.

Centradas nas aulas de Ciências e Biologia, o gênero vem sendo tratado no ambiente escolar como propostas biológica e fisiológica, voltada para análise dos aparelhos reprodutores masculino e feminino ou prevenção de gravidez precoce e doenças (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p.16). Isso porque, no auge do descobrimento das Aids, a doença ficou associada à prática da homossexualidade. Desse modo, a sexualidade (fora do cunho heterossexual) e sua prática se tornaram propagadoras de doenças (LOURO, 1997, p.140).

As explicações do porquê de não trabalhar temas como gênero, sexualidade e identidades de gênero em sala de aula, são definidas das seguintes formas: 1) os/as professores/as não possuem formação acadêmica sobre o assunto sexualidade e, ao conceber a heterossexualidade como normativa correta, desviam da oportunidade de conhecer novas perspectivas; 2) a aplicabilidade da autoria do discurso, ou seja, a/o profissional deverá se responsabilizar por tudo que diz em sala de aula e, dessa forma, tenderia a buscar atrito com vários grupos como família, profissionais da educação, religiosos, dentre outros; 3) a ideia de proteger as/os estudantes com os debates de gênero, ao negar a capacidade de adolescentes jovens possuem conhecimentos suficientes, a ponto de não conhecerem as ideias de sexualidade, orientação e identidade de gênero, ou não possuem contato com pessoas que não sejam heterossexuais.(ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p.50).

Complementando a ideia, Deborah Britzman (1996, apud LOURO, 1997.) também expõe alguns mitos que são elaborados acerca dos caminhos da sexualidade. Um exemplo é que ao falar sobre sexualidade ou orientação sexual, irá promover o interesse da/do estudante em se relacionar nas comunidades LGBTQIAPN+. Também, se de alguma forma houver simpatia por assuntos voltados para orientação sexual ou identidade sexual, provavelmente a heterossexualidade da/do sujeita/o deve ser posta em dúvida.

Outro fator se tem na proposta de trabalhar a sexualidade como algo privado e não público, por exemplo: a/o indivíduo/o ao afirmar que não sabe nada sobre homossexualidade ou identidade de gênero está afirmando que qualquer orientação ou identidade que não seja voltada para a heteronormatividade não é interessante. (BLITZMAN (1996), apud LOURO, 1997, p.138-139).

Situações como essas, vistas no último parágrafo, acontecem, na propositura que as

³ Por LGBTQIAPN+ se entende pelo movimento organizado de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e demais orientações sexuais e de gênero que não foram citadas.

identidades são vistas de forma separadas, ou seja, no caso da orientação sexual a heterossexualidade, deve ser vista de forma dissociada da homossexualidade ou bissexualidade. E, no caso da identidade de gênero, cisgênero está desagregado do transgênero e não binário.

Foi depois da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que a sexualidade foi legitimada nos estudos dentro da escola. Por meio do tema transversal Orientação Sexual, que a proposta de se mobilizar contra qualquer tipo de preconceito sexual ou de gênero foi edificada (BRASIL, 1997, p. 311).

Em 2004, foi lançado o programa federal “Brasil sem homofobia”. Esse projeto foi lançado com intuito de reagir ao cenário de violência contra a população LGBTQIAPN+, que aplacava no país nesse período.

Nesse mesmo ano, 2004, foi criado o projeto “Escola sem homofobia” que, mediante acordo fixado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), resultou na elaboração de caderno que seria impresso e distribuído às instituições de ensino de todo país, com propostas de combater situações preconceitos e discriminação por orientação sexual e de gênero na escola, como também, a intenção de formar professores/as aptos/as a debaterem essas temáticas de forma neutra e imparcial.

Nesse material, para que os direitos das diversidades fossem contemplados, seria

necessário mais do que a incorporação total ou parcial das pessoas excluídas dos espaços e tempos escolares. São necessários posicionamento político, reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professoras/es e funcionárias/os, criação e ampliação de diálogos com as comunidades escolares e a sociedade civil, convívio ético e democrático das/os estudantes e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática ante o diverso. Isso implica delimitar um princípio radical da educação pública laica, plural e democrática, gratuita e de boa qualidade. Requer compreender, pensar e agir para superar as relações assimétricas que envolvem desigualdade, preconceito, 82 discriminações, sexismo e homofobia, conforme discutido neste Caderno (CADERNO, 2004, p. 81).

Sete anos (de muita polêmica) se passaram e, em 2011, antes das impressões do caderno do Projeto “Escola sem homofobia” serem realizadas, foi iniciado um movimento contra a sua distribuição, tanto por uma boa parcela da sociedade, quanto por parte dos congressistas das bancadas religiosas e conservadoras.

O caderno didático “Escola sem Homofobia” foi intitulado por Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), na época deputado federal, como “kit gay”. Diante desse cenário intimidador, o governo, primeiro mandato da presidente Dilma Rouseff (2011-2014), suprimiu o material e

cancelou sua distribuição. Essa percepção do “kit gay”, que iria levar a vergonha, promiscuidade e indução à homossexualidade foi fortalecida nesse período e permanece, infelizmente, até os dias atuais.

Em 2016, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) propôs a inserção de estudos sobre sexualidade e gênero nos planos educacionais brasileiros, com objetivo de aniquilar a violência dentro da escola. Toda essa inquietação se deu devido aos sérios casos de violência contra população LGBTQIAPN+ e, segundo a Unesco, “todas essas violências, de alguma forma, estão relacionadas aos padrões e às normas de gênero que influenciam os relacionamentos interpessoais e definem as identidades”. (MARTINS, apud UNESCO, 2023, p.09).

Contudo, mesmo com estudos tímidos a respeito dessas temáticas, em 2018, com a homologação da terceira versão da BNCC no Brasil, foi verificada a ausência das questões que discutem gênero e sexualidade na escola. Nessa última versão da BNCC, a palavra gênero é citada somente no componente curricular de Língua Portuguesa, em gênero linguístico e na disciplina de Biologia, na seleção dos diversos fatores que tangem o universo da sexualidade, sendo eles biológicos, culturais, afetivos e éticos (BRASIL, 2018, p. 345).

Ao fazer uma análise comparativa entre a terceira e as primeiras versões da BNCC, percebi que na primeira versão (2015), a proposta de gênero é constantemente debatida em quase todo documento. As temáticas sobre gênero e orientação sexual foram inseridas da Educação Infantil até o Ensino Médio. Os debates gerados diante destas questões, possibilitaram as reflexões de combate a homofobia e ao binarismo dentro do ambiente escolar, idealizando a formação de um estudante crítico. Para exemplificar, veja abaixo um fragmento da primeira versão que inclui os temas sobre diversidade e gênero:

Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades (BRASIL, 2015, p. 86).

É importante aqui ressaltar, na área de Sociologia, no Ensino Médio, encontram-se debates sobre sexo, sexualidade e gênero, na perspectiva de promover estudantes capazes de questionar e responder as próprias dúvidas sobre a sua sexualidade. Já, a questão sobre orientação sexual, é pautada de forma direta somente na parte de Biologia, também Ensino Médio, cuja intenção é que o/a estudante seja capaz de conhecer e responder questionamentos sobre o próprio corpo, como também respeitar o corpo de outrem.

Na segunda versão da BNCC (2016), houve uma continuidade nos debates sobre questão

de gênero, sexualidade e orientação sexual, contudo, essas pautas passaram a ser debatidas desde a Educação Infantil e, não só no Ensino Médio, como na primeira versão. Tendo como princípios éticos o

respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BRASIL, 2016, p. 34).

Em vista dessa proposta, fica perceptível que a segunda versão da BNCC, defende uma escola acolhedora, que respeita e debata as diferenças valorizando as diversas culturas, saberes, as múltiplas identidades, não só realçando, como também confrontando qualquer tipo de discriminação, seja por gênero, orientação sexual, religiosidade, etarismo ou etnia.

Na terceira versão, como dito anteriormente, houve um empobrecimento do documento, ao não mencionar e nem discutir sobre gênero, múltiplas identidades, sexualidade e orientação sexual. Diferentemente das primeiras versões (2015 e 2016), que mencionam essas temáticas em forma de objetivos da área e habilidade a serem trabalhadas a partir da Educação Infantil.

É importante aqui ressaltar que o rascunho da terceira versão da BNCC continham debates de gênero e orientação sexual, no entanto esse documento ao ser direcionado ao “Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Ministério da Educação (MEC) ocasionaram a retirada por completo das palavras gênero e orientação sexual da BNCC em apenas dois dias antes do referido documento ser aprovado” (TOKARNIA, Mariana, 2017, apud SILVA, 2020, p. 12).

A justificativa, segundo Silva (2020), da retirada dessas temáticas do documento da terceira versão da BNCC, se deu pela enorme pressão da bancada religiosa do plenário⁴, como também nas campanhas eleitorais do mesmo ano, período em que a extrema direita consolidou a sua força, ao se autointitular como a defensora da moral e da família, espalhou informações controvertidas sobre o material “Escola sem homofobia” pelas redes sociais e meios de comunicação.

Nas campanhas eleitorais os políticos utilizavam de *slogan* contra a diversidade e ideologia de gênero, divulgando que as crianças, dentro da escola, ao estudarem sobre

⁴ Leia mais em BASÍLIO, Ana Luiza. Base Nacional Comum Curricular é alvo de grupos religiosos. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/base-nacional-comum-curricular-e-alvo-de-grupos-religiosos/>.

diversidade seriam induzidas à mudança de orientação sexual, ou até mesmo de gênero⁵.

Diante desse contexto histórico, tão atual, que vem sendo vivenciado no Brasil, vejo a necessidade de interferir no processo escolar e buscar mecanismos, com o auxílio do cinema, para estudar identidades de gênero nas aulas de História.

O primeiro capítulo deste trabalho “Cinema: de espetáculo de quermesse para fonte do ensino da História”, foi dividido em três partes. Na primeira, a transição do cinema de entretenimento para representação histórica. Esse capítulo foi construído com apoio das obras de Marc Ferro (1992) com suas contribuições sobre o uso do cinema como fonte histórica, Rosenstone (2010) que dialoga com Ferro, de uma maneira mais dinâmica a trajetória do audiovisual até alcançar o “*status*” de documento sério. Não podendo deixar de citar Morettin (2003) e suas análises respeitadas, porém controversas, de algumas indagações de Ferro.

Ainda na primeira parte, com ajuda das definições de Le Goff (1990) e Peter Burke (1992) sobre a História dos *Annales* e como essa corrente foi essencial para que a desconstrução da ideia que fonte histórica escrita era a única que poderia contar e reconstruir a representação do passado.

Na segunda parte deste capítulo, discutiremos a utilização do cinema enquanto documento e recurso didático nas aulas de História, de forma que, além dos teóricos estudiosos sobre cinema citados anteriormente, acrescentaremos as contribuições de Morrone (1997) e Catelli (2007) ao que tange o uso do cinema no Brasil no Movimento Escola Nova.

Trabalhamos também com Fonseca (2003) e suas propostas de ensino da História, Napolitano (2003) e Trovão (2017, 2022) com as reflexões sobre o uso do cinema, na mesma ordem, enquanto recurso didático e fonte histórica nas aulas de História. Para completar, Kellner (2001) foi de suma importância para a compreensão da influência da cultura midiática nas relações sociais.

Na terceira e última parte do primeiro capítulo, foi realizada uma análise bibliográfica sobre a produção de documentário, uma vez que a obra analisada nesta pesquisa é do mesmo gênero. Para concluir essa fase, foram utilizadas as ideias de todos os estudiosos de cinema citados nesta introdução e complementado com as concepções de Nichols (2005), onde estabelece as definições e classificações dos tipos de documentários existentes.

No segundo capítulo, intitulado “O gênero e suas diversas faces”, será trabalhado a ideia

⁵ Ver anexo D, discurso do Deputado Federal Jair Bolsonaro na Câmara de Deputados no ano 16/10/ 2014, há doze dias para as eleições do segundo turno para presidência da república entre Dilma Rousseff e Aécio Neves. Nesse discurso, o então deputado relata sobre os falsos projetos voltados para identificação de gênero dentro das escolas no Brasil.

de gênero junto às suas transformações e ressignificações, em uma linha cronológica. Esse capítulo foi dividido em três partes. A primeira é sobre a definição de gênero na História, um estudo que inicia pelas primeiras concepções de gêneros, atribuídas pelas feministas, até ao que hoje identificamos como múltiplas identidades de gênero. Para isso utilizaremos Scott (1995) com suas reflexões além de seu tempo, Guacira Lopes Louro (2018) e os múltiplos conceitos sobre gênero, Butler (2018) explicando sobre os atos performativos do/da indivíduo/a submetidos às regras e os pavores sociais, dentre outros/as renomados/as autores/as.

Na segunda parte do capítulo, contempla a identidade de gênero dentro do ambiente escolar, na perspectiva do currículo. Utilizamos Foucault (1998, 2006) ao analisar a linguagem e relações de poder atribuídas ao sexo e gênero. Complementando, com Araújo; Cruz; e Dantas (2018), Louro (1997, 2007, 2018), Silva (2000), que apoiados/as aos conceitos de desmantelamento do binarismo (atribuídos pelas feministas), reproduzem novos olhares sobre a construção da identidade dentro do currículo escolar. Ainda na segunda parte, é estabelecido um diálogo entre Apple (2008), Louro (2013) e Paraíso (2016) sobre as vozes silenciadas dentro do currículo escolar.

Estudar a história da sigla LGBTQIAPN+, é o que será apresentado na terceira parte deste capítulo. Essa parte irá apresentar a contextualização histórica desde a primeira sigla que referenciava Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS) até a última nomenclatura, até então, LGBTQIAPN+. As contribuições de Rodrigues (2019) e Facchini (2005) foram essenciais para ilustrar a trajetória percorrida pelo movimento no Brasil, desde o ano de 1978 até os dias atuais.

E na quarta parte iremos analisar a violência de gênero dentro das escolas. Inicialmente é realizada uma análise dos anos de 2021 a 2024, sobre o contexto de violência homotransfóbica no Brasil e em específico em Mato Grosso. Também será relatado a omissão das escolas em relação ao preconceito de identidade de gênero, como também a abstração da justiça em não cobrar leis mais efetivas que reconheça a vulnerabilidade da comunidade LGBTQIAPN+. Aqui, utilizamos tabelas do Relatório Anual de Violência, fragmentos da Lei 13.005/2014 e pareceres jurídicos do Supremo Tribunal Federal STF).

É importante ressaltar que nesse capítulo não terá um aprofundamento sobre o feminismo, porém, cabe acentuar que é impossível remeter aos estudos sobre gênero, sem relatar a contribuição do movimento feminista.

No terceiro capítulo, será apresentado a análise do filme documentário “De Gravata e Unha Vermelha” e como utilizá-lo enquanto documento e recurso didático em sala de aula. O capítulo será dividido em quatro partes. Sendo a primeira, a história do filme, que foi construída

com a participação das entrevistas da cineasta, Miriam Chnaiderman, e suas percepções acerca do filme.

Na segunda parte, será trabalhada a estética do filme, a forma como ele foi construído, sequências das cenas, cortes, montagem de cenário e trilha sonora, ou seja, tudo que faz parte do universo cinematográfico. Utilizamos os conhecimentos de Fernão Pessoa Ramos (2008), Flávio Vilas-Bôas Trovão (2022), Bill Nichols (2005), com a análise da estrutura fílmica e conhecimentos sobre filmes, Vera Maria Bula, com as interpretações das tiras da cartunista Laerte e suas relações com o filme.

Também foi pesquisado, na terceira parte do capítulo, sobre o contexto histórico/político que se passava no Brasil no ano de 2014. Brugnago e Chaia (2014) e Seffner (2020) contribuíram com a história política social desse ano, explicando o processo de bipolarização política no Brasil entre a direita e esquerda. Utilizamos as considerações de Michel Foucault (1999) sobre as relações entre o poder e o discurso, para que se possa compreender os discursos de ódio divulgados nas redes sociais e canais de comunicação. Oliva (2014) também foi mencionado no texto com seus estudos sobre o surgimento do termo homofobia e a manutenção do preconceito estrutural, além de imagens e recortes de notícias de políticos homotransfóbicos, coletadas em jornais/páginas da internet.

Na última parte do capítulo, tão importante quanto as demais, serão investigadas algumas cenas específicas do documentário, e como que elas conversam de forma direta com alguns conceitos citados no segundo capítulo, tais como violência, preconceito, currículo escolar. Nessa parte, alguns personagens que estão nas cenas e depoimentos analisados no decorrer desse capítulo, serão selecionados para a interpretação de suas cenas atreladas ao contexto histórico do ano de 2014. Também será observado, como que a análise do documentário servirá como ferramenta pedagógica para debater sobre identidade de gênero dentro da escola. Para a concretização dessa parte foram utilizadas as considerações de Michel Foucault (1988) sobre as relações entre o poder e o fazer, Tomaz Tadeu da Silva (1995) exemplificando a construção cultural das diferenças, Isabel Barca e suas contribuições didática e pedagógica para uso de aulas-oficina nas aulas de História, além dos depoimentos das/dos personagens que estão nas cenas analisadas nas oficinas.

Em meio aos estudos e pesquisas já realizadas, escolhi fazer um caderno de oficinas sobre o uso do filme “De Gravata e Unha Vermelha” como documento e recurso didático nas aulas de História, no intuito reconhecer o cinema como instrumento de resistência e transformação social.

Esse planejamento se estenderá em duas oficinas, direcionadas aos estudantes do Ensino Médio. A primeira “Explorando Identidades no Cotidiano”, a proposta tem como objetivo, instigar a reflexão acerca das identidades e expressões de gênero num contexto social. A ideia é promover a compreensão dos desafios experienciados pelos/as membros da comunidade LGBTQIAPN⁶+, junto aos acontecimentos ocorridos no Brasil, no ano de 2014, período que o filme - documentário “De Gravata e Unha Vermelha” foi gravado.

A segunda oficina “De Gravata e Unha Vermelha: o cinema, as identidades e o currículo escolar”, tem por objetivo estudar o papel da escola na constatação das identidades de gênero no ambiente escolar, da mesma forma, refletir como os desafios vivenciados pelas comunidades LGBTQIAPN+ estão sendo trabalhados (ou invisibilizados) no currículo escolar. Nesta atividade, a intenção é fomentar nas/nos estudantes que relatem as suas convicções sobre como a escola lida com situações relacionadas às diversas representações gênero, bem como, a autoanálise sobre a forma que os estudantes podem colaborar na formação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

As oficinas são práticas educacionais e participativas, que têm por objetivo a promoção de experiências de aprendizado no universo escolar. Por meio dessa forma de trabalho, é possível que estudantes e toda comunidade do entorno da escola, participem ativamente do desenvolvimento do aprendizado, despertando raciocínio para resolução de problemas e aprimoramento do pensamento crítico, o que possibilita estabelecer a relação entre o conteúdo com experiências do cotidiano.

Por meio da obra cinematográfica analisada, será possível apresentar as construções sobre sexualidade e gênero ao longo da História, da mesma forma que evidenciar o porquê, atualmente, ainda esses assuntos são tabus dentro de uma escola, essa que tem a função de propor a construção do conhecimento.

⁶ A sigla LGBTQIAPN+ contempla as iniciais de uma boa parte da diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais pertencentes à comunidade. Dos grupos que compõem a sigla temos: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários, e o sinal de mais representam outras infinidades que não estão expostas na sigla, mas que existem. É importante ressaltar que para cada letra, há histórias de lutas.

CAPÍTULO 01 - CINEMA: DE ESPETÁCULO DE QUERMESSE PARA FONTE DO ENSINO DA HISTÓRIA

1.1 O cinema: A transição de entretenimento para representação histórica.

A história investiga o passado humano por meio da análise crítica de fontes históricas. Evidências e informações fornecidas por documentos são cruciais para interpretação dos eventos passados e compreensão dos significados históricos.

Por muito tempo a História contada foi edificada de acordo com a precisão do Estado. O historiador tinha o dever de enaltecer o discurso envolvido por um nacionalismo exacerbado, caso contrário, todo seu trabalho seria considerado uma perda de tempo. Posto isto, a função do historiador era convencer a sociedade que a nação estava acima de tudo, até mesmo da verdade (FERRO, 1992, p.81).

A História ensinada, durante muito tempo foi manipulada pela elite detentora do poder, essa que escolhia o que deveria ser instruído como aprendizado. O documento que contava a história, para ser considerado verdadeiro, deveria ser escrito, sendo assim, a História deveria ser imortalizada nas páginas dos livros. Segundo Rosenstone, a História estava solidificada, e concordar que qualquer outro tipo de fonte que não fosse a escrita pudesse promover uma “história séria”, era ir de encontro a tudo que foi ensinado (2010, p. 15).

Le Goff em sua obra História e Memória (1990), explora a complexa relação de como esses dois elementos se relacionam na construção das representações do passado. E nessas relações, o autor aprofunda seus estudos sobre a transição do documento escrito, como única fonte de plausibilidade, até a revolução documental, a partir do século XX.

Nesse período, entre o fim do século XIX e o início do século XX, o fato histórico, mesmo fazendo parte da escolha de um/uma historiador/a, era representado como uma comprovação do passado. Essa verossimilidade só se dava porque o documento era a alma do fato histórico, sendo considerado como um testemunho escrito (LE GOFF, 1990, p. 536).

A História era fabricada de acordo com as fontes documentais armazenadas, geralmente fontes escritas, a historiadora/ o historiador era responsável por intentar a prova e, por isso, escolhia quais fontes não escritas seriam, de acordo com a necessidade, transformadas em documentos (FERRO, 1992, p.79).

Numa escala hierárquica, as fontes escritas e o passado eram as únicas referências de

documentos para contar a História. Contudo, Marc Ferro, conforme cita Morettin, constatou que no ano de 1917, houve proveitos da transição de imagens sob a escrita, onde a imagem revela o imaginário do indivíduo ou sociedade, que comumente estão implícitas na escrita, e de forma explícita o filme expõe, por exemplo, o “nível de desenvolvimento econômico dos diferentes países, comportamento de grupos e indivíduos, costumes etc” (2003, p.33).

A arte cinematográfica⁷ é resultado da Revolução Industrial ocorrida entre os séculos XVIII e XIX na Europa Ocidental. Com a evolução dos meios de transporte e comunicação, surgiram várias inovações tecnológicas, que transformaram a sociedade.

No final do século XIX, com a invenção do cinematógrafo, foi possível a observação das imagens em movimento, cenas do dia-a-dia, reconstrução de eventos históricos e não fatuais. A produção de cenas em movimento, por meio de uma máquina, só enaltecia o processo industrial, como também estabelecia uma relação entre a máquina e o homem. A historiadora Maria Lúcia Morrone, afirma que a história do cinema ao encargo da educação, está intrinsecamente associada à história do desenvolvimento da indústria cinematográfica, balizando as transformações culturais e sociais do século XX (1997, p. 19).

O cinema, nos seus primeiros anos, era reputado como um instrumento voltado apenas para entretenimento, diversão das massas, algo que desconsiderava a necessidade de pensar para compreendê-lo.

Marc Ferro explica que “o filme era considerado como uma espécie de atração de quermesse”, inteiramente popular, desprovido de qualquer conceito de seriedade. Dele, o filme, não se sabia quem era o responsável pela filmagem, todos os créditos eram para o produtor, esse que construía, ou reconstruía a história de acordo com seus interesses (1992, p.83).

Não aceitar o cinema ou quaisquer novos documentos que diferenciasses da escrita como fonte histórica, fazia parte da composição do historiador, uma vez que esse ofício estava submetido ao Estado.

O trabalho da historiadora e do historiador estava frequentemente ajustado aos interesses do Estado, esse que tinha o controle o que era visto como "legítimo" para contribuir com a história oficial. O Estado, por meio das instituições acadêmicas e culturais, muitas vezes

⁷ No Brasil a primeira apresentação de cinema foi em 1896, na cidade do Rio de Janeiro, por Pascoal Segreto. Com o lucro das exibições de cinema, encomendou uma máquina de filmar e se tornou o primeiro produtor de filmes brasileiros, até o ano de 1903. Somente em 1898 foram captadas as cenas da entrada do navio “Brésil”, por Afonso Segreto, na Baía da Guanabara. Essa filmagem foi nomeada como “Fortalezas e navios de guerras na Baía da Guanabara”. A obra só foi reproduzida em 1899, pois a Sala das Novidades, onde os filmes eram reproduzidos, sofreu um incêndio no ano anterior. As exposições de cinema no Brasil eram de caráter transitório, ou seja, não tinham sala fixa de apresentação. Somente nos anos de 1920, surgiram as “casas de espetáculos” a que hoje denominamos comumente como cinema. (MORRONE, 1997, p. 21)

suprimiu e prescreveu o que deveria ser classificado uma fonte histórica legítima. Essa gerência que correspondia para uma “visão correta”, evitou elementos como filmes, imagens dentre outros instrumentos relativos à cultura da massa, nos fatores que constituíam uma fonte histórica, por isso, qualquer fonte ou documento, na época, que não fosse escrito, não era considerado rico em informações, uma vez que ofereciam uma interpretação informal e praticamente abstrata do passado.

Nesse viés, Le Goff, cita Fustel de Coulanges, que define que o trabalho do/a historiador/a “consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos” (LE GOFF, 1990, p. 536).

Posto isso, de acordo com Ferro, havia uma cisão entre o filme e a comprovação histórica, e cabia aos/às historiadores/as rejeitarem quaisquer tipos de fontes que trouxessem referências em uma fala, ação, trejeitos, ou até mesmo o ato de silenciar, como por exemplo, o filme (MORETTIN, 2003, p.21).

A transição de imagens era vista como órfã e abandonada por não terem registros além da câmera, ela não poderia ser considerada um documento, pois era apontada como desprezível e irrelevante quando comparada aos textos escritos (FERRO, 1992, p.72). Rosenstone considera que a explicação para essa ideia estava fortalecida, no fato dos historiadores desse período, julgarem o próprio ofício como único, ou seja, somente o profissional da História poderia produzir a verdade sobre o passado (2010, p.40).

No entanto, Morettin apazigua essas constatações e explica que a predileção que existia pelos textos escritos, estava de acordo com o período histórico, onde não se contava com um arsenal diversificado de fontes para serem utilizadas (MORETTIN, 2003, p.22).

Mesmo com essas últimas considerações, é importante assegurar que, o audiovisual, era visto pela elite dominante como ameaçador e intimidador, tinha (e ainda tem) o poder de controlar a realidade apresentada, bem como desconstruir discursos impostos à sociedade por aqueles que tinham o poder em mãos, nesse caso, o cinema era (e ainda é) visto como um instrumento de natureza subversiva.

O audiovisual tinha o poder de intimidar a elite por vários motivos, dentre eles, o poder de dismantelar discursos estabelecidos, ouvindo as vozes e anseios dos/das indivíduos/as marginalizados/as. Do mesmo modo, por meio do cinema foi possibilitado o rearranjo de uma realidade, antes não contada, moldada em críticas e conceitos que tinham o poder de permitir as mudanças sociais.

Dessa forma, a elite reduziu o filme em apenas uma transição de imagens, uma “pseudo-representação” que constantemente passava por inúmeras transformações, não tendo bases sólidas e materialidade como instrumento para narrar a História (FERRO, 1992, p.85).

Ao utilizar a cinematografia para se contar a História, era necessário que o filme passasse pelas mãos de um historiador reconhecido socialmente, para que este realizasse a análise do contexto histórico proposto. O cinema e seus produtores deviam uma espécie de reverência à História e aos/às historiadores/as, caso contrário, a obra produzida não seria considerada séria ao representar o passado (ROSENSTONE, 2010, p.40).

Contudo, nas primeiras décadas do século XX, surgiram ideias transformadoras para o estudo da História, por meio de uma nova corrente historiográfica, conhecida como revista *Annales d'histoire économique et sociale* (1929).

Os *Annales*, visto como nova perspectiva histórica, tinha como finalidade cindir com a história tradicional (que voltava a construção de sua narrativa quase que estritamente nos grandes eventos políticos e personagens), e trabalhar um pensamento mais abrangente e agregado à sociedade.

Sendo assim, as/os primeiras/os historiadoras/es dessa Nova História, viram a necessidade de dilatar a definição do conceito documento:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais (FEBVRE, 1949, apud LE GOFF, 1990, p.540).

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso... Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem que sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos (BLOCH, 1941 apud LE GOFF, 1990, p. 540).

Os/As historiadores/as da Nova História, tinham como proposta analisar, compreender de forma inclusiva, vasta e completa do homem e da mulher enquanto indivíduos/as. Para isso foi necessário alargar a noção de documento, introduzindo a classificação de novas fontes históricas, reconhecidas pela forma de um objeto, pelo som, transição de imagens e ilustrações.

Peter Burke caracteriza essa Nova História como uma ideia que constrói a realidade social e cultural, que estuda as estruturas do conhecimento histórico, marginalizando a história

dos fatos acontecidos. (1992, p. 03-04).

No decorrer do século XX, o cinema e a televisão se tornaram um dos principais meios de comunicação, capazes de propagar a história e a cultura, sendo por ficção ou fatuais. Os filmes passaram a ser importantes para contar o passado e a compreensão da História. Ignorar esse fato, era o mesmo que desprezar a forma que a sociedade passou a compreender não só a História, mas também, os/as indivíduos/as que a protagonizaram (ROSENSTONE, 2010, p.17).

A partir de então, as ideias marxistas foram atreladas ao conceito da Nova História, e com isso o Estado deixou de ser o foco das narrativas históricas. Nos derradeiros anos do século XX, os atores sociais, antes considerados pessoas comuns que eram silenciadas e excluídas pelo Estado, foram favorecidas ao exibirem seus depoimentos carregados de pensamentos e sentimentos.

A partir desse momento, o trabalho do/da historiador/a passou por um processo de mudanças, não se prendendo apenas às fontes ou em buscas de uma comprovação dos fatos. Surgiu dessa corrente, um novo mecanismo de pesquisa, esse que estava voltado para investigação e justificativa da construção da História, embasada nas lutas de classes e nos meios de produção (FERRO, 1992, p.84).

Mediante à essa nova forma de pensar, a teoria que os/as historiadores/as eram os/as únicos/as profissionais capazes de entender e repassar a genuína compreensão histórica, política, econômica e social de uma determinada cultura, (digamos que frutos de uma história eurocentrada, com o dom de privilegiar aqueles que detém o poder), foi combatida por novos pensadores como os pós-coloniais, feministas, filósofos/as, antropólogos/as entre outros/as (ROSENSTONE, 2010, p.41). E, a partir de então, novas perspectivas de investigação do passado foram produzidas.

Nessa análise, a História foi aproximada da cultura popular e o cinema pôde então ser conectado ao conhecimento histórico, ou seja, pelo filme, foi possível ouvir e ver mulheres, crianças, escravizados, camponeses, minorias sexuais, antes invisíveis na sociedade. Com isso, houve uma desconstrução de que o passado real e verdadeiro só poderia ser narrado nas folhas dos livros impressos.

Com esta nova proposta, o/a historiador/a voltou seu interesse para disseminar a História comprometida com a análise crítica da pluralidade da vivência humana, uma vez que percebeu que somente com a criticidade, tornaria possível promover a luta permanente e fundamental, da/na sociedade com paz, direitos do/da homem/mulher e democracia. (FONSECA, 2003, p.96).

Nisso, no ofício do historiador e da historiadora, as comprovações centradas em suas mãos passaram a ser questionadas e, a partir de então, iniciou a busca de hipóteses, dúvidas e problemas junto às fontes.

Por meio desse novo olhar, eis que o cinema se tornou uma fonte documental, analisada como algo concreto, que apresentava propostas que vão além do enredo cinematográfico e alcançavam o universo da História. Assim, “nesse caso, o passado contado por imagens e movimentos, não elimina as antigas formas de história – vem se juntar à linguagem que o passado pode usar para falar (ROSENSTONE, 2010, p.20), em outras palavras, o cinema, enquanto fonte, veio para enriquecer a narrativa histórica.

Posto isto, a “aceitação do cinema como fonte histórica indica uma mudança de estatuto do historiador na sociedade, assim como mostra a nova utilidade que certas fontes passam a ter em função de sua nova missão” (MORETTIN, 2003, p. 21). Uma nova estrutura de pesquisa irrompeu na História, cujas bases não estariam somente fortalecidas no documento escrito, tudo isso, poderia ser considerado uma quebra de paradigmas no trabalho do/da historiador/a.

Referência em pesquisa sobre o cinema e a História, Marc Ferro, pertencente à terceira geração da História dos *Annales*, já propunha o estudo e investigação do cinema como fonte histórica. Para ele, o filme é testemunha do seu tempo, uma vez que carrega dentro dele a temporalidade de quando foi produzido (1992, p.85).

Em seus estudos, Ferro respalda que o filme é uma representação, não só do fato histórico, mas também do contexto em que foi produzido. Somente pela leitura fílmica, seria possível a compreensão da realidade contorna o filme.

Para refletir sobre essa análise, a película precisava ser observada de forma fragmentada:

Nessas condições, não seria suficiente empreender análise de filmes, de trechos de filmes, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e a abordagem das diferentes ciências humanas. É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não sonorizadas) as relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é o filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar a compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela apresenta (FERRO, 1992, p.87).

Desse modo, para entender o filme, era necessário estudar desde a propaganda, as imagens dos cartazes, a música, a reação do público, tanto na expectativa da espera, quanto no pós-visualização. O audiovisual, passou a ser visto como testemunho do presente, mesmo que

composto pelos interesses de quem o fabrica, fez se aproximar do estudo da História.

Nessa ideia, para reconstruir a História junto ao cinema, faz necessário desvendar o sentido atribuído ao filme. Não cabe só identificar as fontes ao percorrer a análise do proposto como importante e visível, ou do que foi posicionado ao posto coadjuvante. Compete também perceber o porquê da formação e escolha dessa estrutura, se atentar às minúcias, às críticas e opiniões levantadas na época da produção, as falas do diretor, a narrativa concebida por meio da película.

O conceituado historiador canadense Robert Rosenstone, em “A história nos filmes, os filmes na história” (2010), acredita que os filmes históricos desempenham um papel importante na forma como o público vê e compreende o passado. Rosenstone analisa como a obra cinematográfica modela a percepção do público sobre o pensamento histórico, e como os produtores de cinema interpretam e recriam eventos passados, de acordo com suas próprias visões e intenções. Os contextos políticos, sociais e culturais contemporâneos, nessa perspectiva, moldam as performances históricas, o que pode acarretar, segundo Rosenstone, implicações para a compreensão e interpretação do passado (2010, p.28-29).

Diante disso, o autor enfatiza a importância da interpretação dos próprios filmes como fonte, deve partir da análise crítica dos fatos como “vestígios do passado”, esses que deram vida à História refletida na película.

Uma das primeiras formas do cinema se aproximar da História, foi por meio de pensamentos positivistas, na busca pela veracidade, autenticidade e fidelidade ao documento. Outra maneira, se deu pela difusão dos saberes históricos em lutas e conscientização que representaram o compromisso com o passado. O discurso novelesco, também foi (e ainda é) considerado uma tradição, podendo ser mais persuasivo que o discurso histórico. Uma outra tradição percebida por Marc Ferro, se encontra na possibilidade de o filme construir uma estrutura histórica própria, cuja autenticidade se dava na análise dos fragmentos pertencentes à criação, tais como imagens, músicas e cenário (MORETTIN, 2003, p.30).

Com essa transformação de compreensão acerca do universo do cinema, o filme tornou-se próximo à realidade social, e não mais a voz de uma elite.

Nas imagens sonoras foram buscadas novos conhecimentos e instruções, a verificação do que realmente aconteceu, o que é real ou ficção, as convicções humanas por trás da representação. O interesse era estudar a fonte documental e não só afrontar sua verossimilidade (FERRO, 1992, p.86 e 87).

Por muito tempo a História foi vista como a única verdade absoluta embasada nas

propostas empíricas. Rosenstone (2010) observa como que a História interfere na produção cinematográfica e, à vista disso, levanta o questionamento sobre a verdade histórica ou em qual abordagem a História pode ser considerada verdadeira, como também o seu significado no discurso histórico.

Ao se interessar pelas mídias visuais com objetivo de disseminar a História, o autor compreendeu que a produção do filme iria além da construção dos fatos e das escolhas dos sinais que eram incluídos no discurso.

Para Rosenstone

o filme se permite *inventar* fatos, ou seja, elaborar vestígios do passado que posteriormente são ressaltados como importantes e dignos de serem incluídos [...]. É possível encarar a contribuição de tais obras em termos não apenas dos detalhes específicos por elas apresentados, mas sim, no sentido abrangente do passado que elas transmitem, as ricas imagens e metáforas visuais que elas nos fornecem para que pensemos historicamente (ROSENSTONE, 2010, p.23).

Nesse caso, a ideia central não era resgatar o sentido literal da História, e sim, a produção de uma verdade simbólica acerca do discurso, o sentido que se aproxima do passado compreendido pela sociedade e, dessa forma, o cinema produziria a influência significativa na percepção popular da história, moldando a maneira como as pessoas entenderam os eventos passados.

Complementando a ideia, Peter Burke explicita que o cinema apresenta a representação da realidade e não o reflexo de uma verdade absoluta, partindo da proposta que, por trás das lentes, há uma seleção de interesses, valores e credos sejam conscientes ou não. Por consequência, o pensamento que a História (como também o cinema) é o objeto que retrata fielmente a realidade, passou a ser questionado (1992, p. 09).

Ao produzir um filme, Ferro explica que há uma parte implícita, que não é perceptível, e reconhece como “não visível por trás do visível”. Nesse panorama, encontram-se informações que possivelmente evidenciarão alguma coisa sobre o passado que proporcionará o conhecimento histórico (1992, p. 88).

Por meio dessa análise fílmica, segundo o autor, é possível encontrar os “lapsos”, que são deixados sem intenção pelo produtor, porém encontrados pelo historiador na busca inconstante da realidade histórica. Assim, conforme Ferro, mediante essas “falhas espontâneas”, há a possibilidade do questionamento das estruturas e ideologias dominantes, e dessa forma, foi possível produzir uma contra-análise da sociedade (Ibidem).

O cinema se torna uma ferramenta poderosa para a contra-análise da sociedade, pois provoca reflexões sobre os arranjos sociais e suas repercussões. A partir de então, narrativas alternativas, que apresentam diferentes pontos de vista e oferecem uma visão mais ampla e complexa da sociedade, provavelmente informações de uma representação da realidade, que deveria passar de forma despercebida, serão descobertas, permitindo o conhecimento histórico.

Cada cena do filme ao ser analisada, poderão ser captados objetos, falas e imagens que remetem ao tempo histórico o qual se passa a história. Para se aproximar da realidade que o cinema representa, torna-se indispensável o estudo de uma fala, de uma cor contida no cenário, das reações dos personagens, da trilha sonora e, a partir de então, será possível identificar fatos além do que é visível e aparente.

O audiovisual deverá ser examinado em fragmentos, sem deixar de observar o todo, ou seja, será estudado, desde a imagem, a sonorização, o silêncio, até as críticas, a atuação do autor/da atriz, produção, cenário, contexto histórico da trama (FERRO, 1992, p. 87). A partir desse ponto, junto à “escolha dos temas, no gosto da época, nas necessidades da produção, nas capacidades da escritura, nos lapsos do criador/ da criadora, aí é o que se situa o real verdadeiro desses filmes e não tem representação do passado, o que é uma evidência” (FERRO, 1992, p. 117).

No entanto, há controvérsia sobre esse conceito estabelecido por Marc Ferro. O historiador Eduardo Morettin, pesquisador em Cinema e História, explica que a ideia de lapsos nas imagens no cinema, pode ser contestável, pois seriam capazes de gerar a invenção de uma nova realidade.

Para o autor, ao estudar a imagem, o historiador poderá gerenciar de forma consciente os significados e compreensões da leitura fílmica. Complementa ainda que Ferro, ao garantir que somente o historiador seja capaz de perceber o “invisível”, aborta-se a ideia de que o cinema é mediador do conhecimento histórico e enaltece a condição da constante busca pelo real (MORETTIN, 2003, p. 15-16).

História e cinema são elementos inter-relacionados que desempenham um papel importante na construção e divulgação do conhecimento histórico. A relação entre esses dois componentes pode ser mantida, usando o cinema como forma de representação e interpretação histórica.

Os/as cineastas podem se inspirar em documentos originais (como cartas, diários, jornais, relatos, documentos oficiais) para reconstruir a representação dos fatos e personagens. Além disso, os/as produtores/as podem mergulhar na História para garantir uma performance

mais precisa do período em que o filme se passa.

Um exemplo marcante, segundo Rosenstone, em que a relação existente entre o cinema, História e os documentos, pode ser vista no filme "A Lista de Schindler" (1993), dirigido por Steven Spielberg. A obra cinematográfica narra a história do empresário alemão Oskar Schindler, que salvou mais de mil judeus durante o Holocausto. Amparados em testemunhos de sobreviventes, livros, documentos oficiais e pesquisas históricas, nesse filme foi recriado, com precisão, os eventos e circunstâncias da época (2010, p.29).

Sobre isso Rosenstone ressalta que o/a espectador/a pode ler um livro que apresenta o período histórico, pode ouvir a história, no entanto, mediante a representação cinematográfica, como no caso citado, o filme "A Lista de Schindler", teria acesso e compreensão histórica do passado retratado nos livros. Perante a esse fato, se torna muito mais viável reconhecer que a consciência histórica, muitas vezes é projetada pelas mídias visuais (Ibidem).

Os documentos são de extrema relevância para compreender e delinear a proposta do enredo fílmico, contudo, não são os únicos responsáveis pelo contexto. Atrelado a eles, é necessário perceber a reação da sociedade, a possibilidade de representação social por meio da transição da imagem, os conflitos e manifestações gerados, pois, de acordo com Morettin, se não for possível identificar “o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para suas ambiguidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão de fonte histórica” (2003, p. 40).

Sobre o discurso e linguagem fílmica, o historiador e pesquisador Flávio Vilas-Bôas Trovão, em seu texto “Cinema nas aulas de História: questões e propostas metodológicas”, assegura que

No processo de leitura fílmica ou análise da linguagem, a imagem não é tomada como retrato de uma determinada realidade, mas como um conjunto de estratégias que tentam engendrar, por meio da narrativa, sentidos e leituras. Há um jogo de montagem, enquadramento, ângulo, cor, trilha sonora etc. no qual o filme não “fala” somente pela boca das personagens ou pelas imagens que vemos, mas por meio de várias estratégias que acabam por nos inserir no seu universo e fazer com que dele nos sintamos parte (2022, p. 18).

Essa abordagem consente uma compreensão mais profunda e emotiva dos eventos, permitindo que a história contada na tela seja conectada aos fatos e perspectivas históricas.

Além disso, os estudos históricos fornecem uma base contínua para a análise crítica de filmes, determinando sua história, identificando representações e estereótipos atuais e entendendo como as escolhas de roteiro, direção e edição moldam as narrativas históricas.

1.2 A aula de História e o cinema como documento e recurso didático na prática de ensino e aprendizagem.

O mundo, hoje, está mediado por representações de imagens. É perceptível a necessidade da alfabetização visual para o entendimento de uma determinada cultura e sociedade. E diante de toda história de transição do cinema, passando de entretenimento para representação histórica, hoje, no século XXI, ainda se questiona: “Como utilizar o cinema em sala de aula?”.

Na Europa, essa interrogação iniciou no século passado, entre os anos finais de 1960 e 1970, onde os primeiros ensaios, conferências e congressos sobre o cinema e o ensino da história em sala de aula ocorreram, pensando no filme como evidência do passado. No início dos anos de 1980, foi lançado o livro *Feature Films as History*, consequência dos primeiros encontros de historiadores/as (na Europa) que debatiam o estudo do cinema e a História em sala de aula (ROSENSTONE, 2010, p.41-42).

Nessa obra, contém um ensaio que apresenta a análise do filme “O Encouraçado Potemkin” de Sergei Eisenstein. D.J. Wenden explica que mesmo que o filme contenha propostas fictícias, desconstruindo uma História verdadeira, ainda assim, por meio de uma História simbólica, ou seja, de uma forma diferenciada permite a compreensão dos fatos, mediante a narrativa da revolta e os interesses dos revoltosos, esses que são os protagonistas da História. O que se pode ver é que a obra cinematográfica representa o passado de forma diversificada que não se encontra nos livros didáticos (ROSENSTONE, 2010, p. 42).

No Brasil, entre os anos de 1920, houve uma movimentação em prol da educação promovida por intelectuais, professores/as, médicos/as, e outros/as profissionais, inspirados/as pelo movimento da Escola Nova, que surgiu na Europa, no decorrer do século XIX, fortalecido no Brasil, nas primeiras décadas do século XX.

Preocupados com o atraso cultural e científico vivenciado no Brasil, os intelectuais escolanovistas se empenharam em uma visão científica que se baseava no conceito de que somente a educação poderia salvar o país do retrocesso e ignorância. As questões raciais, as lavas migratórias e problemas sociais foram vinculados à falta de educação no país e nesse viés apareceu o/a trabalhador/a nacional, como elemento de pesquisa, (esse é tido como ignorante e sem cultura) que deveria ser transformado pela educação, e a escola seria a principal ferramenta para essa transformação (CATELLI, 2007, p. 43).

A educação passou a ser solução para o crescimento e a conversão para um país

culturalmente formado. Diante de um cenário histórico, no qual o Brasil passava por influências fascistas no meio político, é importante ressaltar que a ideia de cinema educativo, também veio acompanhada das intenções políticas tanto do governo que pretendia um Estado forte, da Igreja que não abria mão do Ensino Religioso para moralizar o ensino nas escolas, quanto do movimento Escola Nova, com inúmeras propostas educacionais de caráter liberal (CATELLI, 2007, p. 44). Nesse sentido, o cinema era utilizado para formar as massas em um universo de disputas políticas relevantes no período.

Rosana Elisa Catelli, historiadora e pesquisadora sobre o cinema brasileiro, argumenta que o uso pedagógico do cinema no Brasil entre os anos de 1920 e 1930 “reuniu proposições comuns a respeito do cinema como meio de irradiar a cultura pelo vasto território nacional, mas também abrigava educadores com concepções e posturas ideológicas diversas” (2007, p.45).

Esse raciocínio foi possível diante ao encontro de intelectuais com pensamentos diversificados sobre educação, que se uniram para formar a proposta da Escola Nova no Brasil, com objetivo de promover indivíduos aptos a transformarem e viverem em uma sociedade moderna e diferenciada.

Mas como essas transformações seriam possíveis? Os intelectuais desse movimento acreditavam que a escola era o “centro de socialização da infância” e, por meio do trabalho em conjunto entre pais, escola e professores que existiria êxito na formação do estudante. Havia um processo de “sanitização” voltado para uma educação higiênica que se estendia da disciplina alimentar ao comportamento do indivíduo. Mediante a observação do real, a escola se responsabilizaria em ensinar as crianças a não desperdiçarem, viverem em cooperação comunitária, amarem e conhecerem a região que habitam, como também se preocuparem com o futuro da sociedade. Desse modo, os estudantes cresceriam como cidadãos formados para servirem o Estado (MORRONE, 1997, p. 42).

Os pensadores escolanovista acreditavam que o ser humano/a deveria ser educado/a de forma completa, não somente no contexto da tradicional alfabetização, e sim na criação de indivíduos/as fortes e capazes de pensarem criticamente os problemas do país, e da mesma forma interferir na sociedade oferecendo elucidações de melhorias sociais (CATELLI, 2007, p. 47).

A educação teria como ponto de partida a transmissão da cultura como elemento integrador e democrático. A ciência atrelada à cultura, teria a função de compreender os problemas sociais do Brasil. Essas transições seriam possíveis “pelos meios pedagógicos, proporcionados pela instituição escolar; pelas técnicas de comunicação, como o livro, o cinema

e o rádio e pelos meios de transporte que facilitam o processo de assimilação⁸” (CATELLI, 2007, p. 48).

O cinema educativo surgiu nos primeiros anos da década de 1920, junto às várias propostas de reformas educacionais, na proposição que a elevação da educação seria de primada urgência dos governos brasileiros. Em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, com objetivo de consolidar a aproximação entre o cinema e a educação. Nessa análise, o cinema passou a ser o agente educador das massas (MORRONE, 1997, p. 09).

É interessante ressaltar que para os pensadores da Escola Nova, uma das justificativas para a introdução do movimento cinema educativo, era que proporia a “instauração do diálogo para a formação de uma democracia participativa”, ou seja, seria capaz de criar um pensamento coletivo nos indivíduos com objetivo de lutar por uma sociedade equânime (CATELLI, 2007, p. 54).

Outra explicação⁹, associada aos pensamentos do filósofo norte americano John Dewey, que serviu para justificar o uso do cinema educativo se encontra na proposição em que o/a estudante deveria ser comparado/a a um cientista, que perceberia e vivenciaria pelas imagens em movimento refletidas, os processos de construção, investigação e encaminhamentos dos fatos e, assim, a própria escola proporcionaria essa experiência (CATELLI, 2007, p. 54 - 55).

Para os escolanovistas do Brasil, a cinematografia foi vista como uma inovação de prática pedagógica, essencial para o desempenho do exercício prazeroso do aprender, como também de refletir e promover uma zona proximal junto à vivência do estudante.

⁸ Por processo de assimilação a autora cita o sociólogo Fernando de Azevedo, autor escolanovista brasileiro, que defende que seria impossível instituir uma nação em uma vida coletiva sem tradições comuns e instituições homogêneas (CATELLI, 2007, p. 48).

⁹ Os autores do movimento Escola Nova no Brasil tiveram como influência os pensamentos de John Dewey. Como por exemplo: os idealizadores escolanovistas Fernando de Azevedo que se apoiava no filósofo norte americano pelo processo de assimilação e Anísio Teixeira, referência do movimento no Brasil, jurista, historiador e filósofo, discípulo de Dewey, que comungava das ideias de consciência comum e atividades coletivas para construção de uma sociedade ideal. Outros intelectuais participaram da formação da Escola Nova no Brasil, como por exemplo Manuel Bergstrom Lourenço Filho, que defendia que a escola deveria estar associada à criança e a comunidade, e inspirado em Dewey, acreditava que a escola era uma mini comunidade que instruía além dos portões da escola. Lourenço Filho se preocupava com o funcionamento das escolas, e em uma visita nas escolas dos Estados Unidos, percebeu que um dos maiores problemas na educação era a formação de professores, assim como no Brasil. Temos também Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, ambos defendiam que o cinema influenciava os bons princípios éticos, e por isso, próximos às ideias da Igreja Católica, defendiam a moralização do cinema, uma vez que consideravam a obra cinematográfica muito relevante para a educação. Esses autores também escreveram e publicaram a obra Cinema e Educação, no ano de 1930, onde continham textos que auxiliavam professores no uso do cinema em explicações de História, Geografia, Ciências, Matemática, dentre outras disciplinas. Contudo, a ideia desse texto, não é esmiuçar cada um dos autores escolanovista, talvez em trabalho futuro. Em nenhum momento desconsidero a importância desses para a formação da Escola Nova. Porém, a intenção, é explicar a importância do cinema para a reforma educacional e renovação das práticas pedagógicas, que mesmo manipuladas pelas disputas políticas liberais e antiliberais, reconheciam o filme como ferramenta essencial para manutenção da educação. Para saber mais sobre os escolanovistas veja CATELLI, 2006, p. 46-56 e MORRONE, 1997, p. 42-77.

Nesse sentido, o questionamento levantado pelo/a educador/a da Escola Nova era: de que forma o cinema influenciou nas quebras de paradigmas, nos valores sociais e no pensamento tradicional? O que poderia ser visto na escola? E diante dos fatos foi travada uma guerra entre cinema comercial¹⁰ e o cinema educativo.

De acordo com Morrone, os educadores partidários da Escola Nova

começaram a estruturar um cinema cujos parâmetros passariam a se fundamentar em princípios metodológicos referentes à formação educativa e ao ensino. O emprego do cinema na prática docente, fazia, então, parte do projeto de aplicação de métodos ativos na aprendizagem, em contraposição ao ensino tradicional, autoritário e verbalista, além do fato de que pretendiam inseri-lo na escola, isento da má influência comercial (1997, p.36).

Como se vê, o cinema comercial foi visto com antissocial e, em meio às questões políticas no Brasil na década de 1930, sob a forma de governo ditatorial do Estado Novo, comandado por Getúlio Vargas, foi decretado a censura cultural, tornando-se nacionalizada, ou seja, saindo das esferas estaduais e municipais, com o propósito de intervir e moralizar a produção fílmica (MORETTIN, 1995, p. 16; MORRONE, 1997, p. 40).

Morettin, em seu artigo “Cinema Educativo: Uma abordagem histórica” observa que existia uma batalha entre “cinema para o bem, contra o mal”, nessa rinha, o mal era representado pelo cinema comercial, ou cine-drama, que são aqueles que, de acordo com os escolanovistas, incitavam arranhões na moral e risos desenfreados (1995, p. 15).

Quanto ao que era considerado cinema bom, Morettin cita Jonathas Serrano e Venâncio Filho, que estabeleceram algumas características que o filme educativo ensinava:

"urge produzir, propagar, amparar por todas as formas o filme capas de distrair sem causar danos moraes, o filme de emoção sadia, não piégas, sem ridiculez, mas humano, patriótico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exaggerações, documental, de observação exacta, serena, sem legendas pedantes, sem namoros risíveis nem scenas de mundo equivoco em ambientes indesejaveis" (1995, p.15).

Os escolanovistas acreditavam que o cinema era uma das maiores influências na vida de um/a estudante, o filme educativo seria a salvação dessas crianças de atos nocivos e

¹⁰ Por cinema comercial, entende que era aquele que não era visto como educativo, que de acordo com Lourenço Filho, explorava as emoções grosseiras da massa, não possuindo critérios formadores de pensamento crítico do indivíduo (MORRONE, 1997, p.35). Atualmente o cinema comercial é definido por Marcos Napolitano como filme de gêneros de ficção e documentário (2004, p.11).

delinquentes. Então, nesse contexto, existia uma questão/dimensão moral, tanto na separação dos filmes considerados bons e ruins e aqueles que deveriam ser usados nas escolas.

Como visto, há um século, no Brasil, se tem a preocupação do uso do cinema em sala de aula. É notável que os intelectuais da Escola Nova, tinham resistência a qualquer tipo de sentimento esboçado ao assistir ao filme, pois como modelo educativo, deveria privilegiar o que poderia ser considerado como científico. Para Morettin, os filmes defendidos pelos escolanovistas, eram produzidos de forma “arrastado, lento e sem dinamismo, feito de acordo com as expectativas do que seria um bom cinema do ponto de vista destes intelectuais, mas não do aluno” (1995, p.19).

Contudo, diante desse cenário, algumas proposições da Escola Nova permanecem nos dias de hoje: 1) integrar os estudos sobre o cinema de forma estruturada; 2) a proposta de incorporar o cinema não só nas aulas de História, mas em todas propostas pedagógicas, devem estar em consonância com o currículo escolar; 3) fazer uso do filme em sala de aula, intenta cautelas como perceber de que forma as cenas poderão auxiliar na compreensão; 4) propor análise da qualidade do conteúdo, como também, verificar se a obra está alinhada aos objetivos pedagógicos; 5) analisar o fator ético quanto a apropriação para faixa etária dos/das estudantes.

Constantemente há questionamentos sobre quais são os aspectos necessários, da cultura e experiência dos seres humanos a serem debatidos nas aulas de História. E diante dessas indagações, sobre o que é válido e significativo, estão atreladas às interrogações: O que ensinar? Como ensinar nas aulas de História? (FONSECA, 2003, p.32)

Vários estudos, hoje, alegam que o cinema desempenha um papel importante no auxílio das propostas de ensino e aprendizagem no componente curricular de História. O filme, é uma ferramenta didática que auxilia o ensino da História em sala de aula. Segundo Selva Guimarães Fonseca

As mudanças de produção de conhecimento chegam à escola básica e ao público em geral, não só pelos novos currículos, mas, sobretudo, pelo material de difusão, produtos dos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros. Assim, pensar no ensino de História e os materiais didáticos, implica refletir sobre as relações entre a indústria cultural, Estado, universidade, e ensino fundamental e médio. (2003, p.50)

Posto isso, ao utilizar o filme como documento e recurso didático, vê-se a possibilidade de relacionar elementos visuais e sonoros para compor a representação da narrativa do conhecimento histórico, e dessa forma contribuir com a aprendizagem da História.

O cinema é considerado um grande instrumento para envolver e aguçar a vivência da proposta de ensino e aprendizagem nas aulas de História. Quando se menciona a ideia de ensino, a intenção é também identificar que o professor e a professora aprendem ao trabalhar o audiovisual em suas aulas, partindo da ideia da análise sistêmica e minuciosa de alguma obra fílmica, bem como o planejamento realizado para utilizar esse instrumento como proposta de atividade, o auxilie na elaboração de uma prazerosa e de muito aprendizado.

Trovão assevera que para ser ter um seguimento pedagógico na utilização do filme como ferramenta de ensino e aprendizagem nas aulas de História, faz-se necessário que o professor e a professora conheçam a linguagem cinematográfica, da mesma forma que buscam conhecer os conceitos necessários para compreensão de sua disciplina (2022, p.16).

O uso do cinema em sala de aula pode ser realizado de duas formas que se integram. A primeira está contida em como os estudiosos da área de Ensino da História propõem o uso do filme em sala de aula e a segunda, prepondera a análise das representações do filme nas argumentações de pesquisadores de Cinema e História (Ibidem).

Fazer uso do audiovisual como documento e recurso didático na aula de História, faz com que o professor e a professora não só atraiam a atenção dos estudantes, como também, viabilizem a compreensão de conceitos complexos, fortalecendo e somatizando os demais materiais didáticos utilizados.

O historiador Marco Napolitano, em seu livro “Como usar o cinema na sala de aula”, estimula o uso do audiovisual em todos os componentes curriculares dispostos no currículo escolar. O autor adverte, que o cinema deve ser introduzido em sala de aula, pelo professor ou professora, com o objetivo de acrescentar ao aprendizado e não como mera “ilustração de aulas e conteúdos” (2003, p.7).

De acordo com Selva Guimarães Fonseca, o historiador ou historiadora, profissionais da Educação, com explicações e procedimentos aprimoram o “conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente” (2003, p.71).

Ainda nessa análise, Napolitano complementa que

dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. O importante é o professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus

alunos? (2004, p. 12).

Nesse caso, a forma como o/a professor/a vai abordar o uso da película em suas aulas, se torna um fator de grande relevância. O cinema, enquanto instrumento metodológico deve ser encarado como produtor do conhecimento. Nessa perspectiva, tanto a obra cinematográfica quanto o conteúdo histórico “devem ser problematizados, discutidos com os estudantes, a partir das diferentes possibilidades de interpretação e sentidos que carregam. Para isso, um conhecimento amplo da História pode ser envolvido” (TROVÃO, 2022, p.17).

As imagens em movimento associadas ao conteúdo estudado, permitem reinventar a narração da História, da mesma forma que promovem o entendimento e a representação visual de fatos históricos, culturais e científicos. No entanto, para a análise fílmica também operar como documento histórico, é necessário compreender qual o contexto histórico do momento que o filme foi criado, uma vez que a obra cinematográfica é reprodutora de cultura e pode promover uma padronização cultural, que tem como consequência a alienação do/da indivíduo/a, esse que, conseqüentemente, promoverá a reprodução das estruturas do poder dominante.

Em outras palavras, o filme é fabricado pelo processo da cultura de imagem e por meio dos recursos visuais e sonoros que se misturam aos sentimentos e emoções do espectador, torna-se grande influenciador das massas.

Esse pensamento foi nomeado como cultura da mídia, onde o teórico, Douglas Kellner (2001), em seu livro “A cultura da mídia. Estudos Culturais: Identidade política entre o moderno e pós-moderno”, argumenta que a cultura midiática, na sociedade atual, está inteiramente ligada à construção da identidade individual e coletiva. Nessa obra, o autor estuda, como os meios de comunicação formulam narrativas e representações que influenciam as relações sociais entre os/as indivíduos/as.

Para servir ao capitalismo, a cultura de massa, produzida pela indústria cultural, esculpe a linha de raciocínio e desejos das massas, com a finalidade de lucrar. No entanto, Kellner ressalta que o/a espectador/a pode lutar contra a cultura dominante, utilizando como trunfo, a sua própria cultura. (KELLNER, 2001, p. 11-12).

Nesse mesmo viés, Napolitano, ao analisar a acessibilidade e conversão do cinema para a reprodução na televisão, cita Almeida (2001), ao definir que o sentido do filme “é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto de cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado” (2004, p.11).

Dessa forma, por meio do cinema, o/a indivíduo/a é influenciado na maneira que

percebe o mundo, bem como a forma que se relaciona com ele. Ao criar uma teia de conexões, o filme interliga as pessoas e facilita a compreensão e disseminação do processo que o/a produtor/a quer que seja absorvido. Contudo, Kellner ressalva, que a mídia que prende o/a indivíduo/a em um processo de conformação, é a mesma que oferece condições para o mesmo se posicionar contra os detentores de poder na sociedade (Ibidem).

Sendo assim, ao exibir o cinema como instrumento de ensino aprendizagem nas aulas de História, como driblar a cultura alienante promovida pela indústria cultural?

Napolitano responde que a película, ao ser manuseada como ferramenta de ensino da História, será plausível identificar/visualizar os fatos, compreender as conjunturas do passado e do período de sua produção. Perceber as ações dos/as personagens históricos/as, entre diferentes ângulos e pontos de vistas, como também, fomentar o pensamento crítico e estimular a consciência histórica dos/as estudantes (2003, p.24).

O renomado historiador alemão que se dedicou ao estudo da didática da história, Jörn Rüsen, pondera que a consciência histórica é fundamental para a aprendizagem da História. Entende-se por consciência histórica, a compreensão crítica e reflexiva do passado, um exercício mental da memória histórica. Por meio dela, é plausível compreender o passado, mesmo com um contexto atual tão diferente (RÜSEN, 2011, p. 112).

Rüsen explica que a consciência histórica não se prende a uma simples memorização de fatos, vai além. Por intermédio dela é provável a compreensão mais aprofundada dos processos históricos, das causas e consequências de um fato, como também as diferentes perspectivas desenvolvidas ao avaliar/analisar fontes e narrativas históricas. O/a indivíduo/a ao aprender a História, cultiva a consciência histórica, e consecutivamente adquire competências da memória histórica (2011, p. 113).

Diante de todos os fatos, é necessário levantar o seguinte questionamento: Como o cinema pode proporcionar o fortalecimento da consciência histórica no/a estudante?

De acordo com Trovão, a resposta se orienta nos seguintes fatos: 1) exibir o filme como documento histórico, 2) direcionar o objetivo da aula estimulando a percepção de elementos que indicarão a “História *no* filme”, ou seja, perceber os eventos históricos acontecidos e narrados na obra; 3) incitar o entendimento da “História *do* filme”, isto é, reconhecer o contexto na época em que o filme foi feito, questionar cenários e trilhas sonoras, verificar se os mesmos pertenciam ao tempo histórico apresentado. (2022, p. 18-23).

Morettin recomenda que ao analisar o documento fílmico, junto às várias fontes completivas, é importante ressaltar que a referência sempre será o fato na História, desta

maneira, a representação da realidade se dá por meio da reinterpretação do fato histórico (2003, p.34).

Outro fator importante é ressaltar que o contexto histórico contido na obra de cinema, deve ser observado pela ótica do passado, ou seja, pelo que estava acontecendo no período que o contexto histórico está sendo representado (SORLIN, 1980, apud ROSENSTONE, 2010, p. 44).

Trovão explicita que não há necessidade do professor e da professora de História ter maestria em todas essas técnicas sobre a leitura fílmica, contudo, salienta que, quanto mais o/a profissional se aperfeiçoar sobre a linguagem cinematográfica e a construção do filme, mais diversificadas serão as metodologias de trabalho, promovendo melhores caminhos para a compreensão histórica (2022, p. 30).

Sendo assim, os/as estudantes devem ser encorajados/as a refletir sobre o que assistiram, duvidar e questionar as representações, como também estabelecer relações com outras fontes documentais ou de informação.

1.3 - O gênero documentário no universo das aulas de História.

A significação do documentário é algo muito complexo. Normalmente, quando tentavam conceituar esse gênero, faziam referência a outro tipo de produção cinematográfica, como por exemplo, o cinema de ficção. Nessa ideia, no documentário se representava a realidade, a ficção e a alegoria.

Por muito tempo, documentário e o gênero de ficção foram tradicionalmente considerados como opostos um ao outro. No documentário, era retratado a pura realidade, de forma objetiva e verdadeira. Já na ficção, prevalecia a encenação, o fictício e subjetivo.

Contudo, a ideia de que o documentário pretendia reconstruir a realidade de forma fiel, foi desconstruída, a partir do momento que pesquisadores/as perceberam que a única possibilidade problematizar a representação da realidade dos filmes documentários seria por meio da dúvida e dos questionamentos sobre o que pode ser visto. Rosenstone defende que o documentário também é uma forma de se compreender a história e, nessa ideia, afirma que esse gênero apresenta muitas semelhanças com os longas-metragens, pois, por

da experiência de um pequeno grupo de participantes, gasta muito tempo com a materialidade dos objetos e visa suscitar emoções por meio não apenas da seleção, enquadramento e justaposição de imagens paradas e em movimentos, mas também de uma trilha sonora repleta da linguagem, efeitos sonoros e música da era retratada (2010, p.35).

A exemplo dessa reflexão de Rosenstone, no documentário “De Gravata e Unha Vermelha”, vários personagens depõem sobre a forma que encaram a identidade de gênero e a liberdade sexual. Cada um com seus sonhos e pensamentos únicos. Diante dos fatos narrados, não existe uma verdade única sobre ser trans ou cisgênero, homossexual ou heterossexual, dessa forma, a verdade vai sendo construída de acordo com o depoimento de cada convidado/a.

Assim como a ficção, o documentário também é manipulado e construído em uma sala de montagem, a partir do momento em que as cenas e as falas são cortadas e selecionadas com o objetivo de evidenciar o real por meio da narrativa.

No documentário analisado neste trabalho, os/as entrevistados/as são apresentados como pessoas públicas e comuns, cada um/a com o próprio estilo e forma de pensar. Cada personagem teve seu cenário montado de acordo com a representação que a produção idealizou de sua imagem, por exemplo: Letícia Lanz como mulher madura e discreta, Léo Moreira Sá como ator, e Ney Mato Grosso, como homem público e em paz com sua história. A estética do cenário e a trilha sonora conversavam com a representatividade dos/das entrevistados/as. No terceiro capítulo será esmiuçado a análise do documentário “De Gravata e Unha Vermelha”.

Sobre essa análise, Trovão considera que, por ser um documentário, a tendência é acreditar que é uma constatação da realidade. O autor assevera:

em um filme, **tudo é encenação**. Mesmo os documentários, que possuem uma carga de “veracidade”, também passam pelo corte e montagem narrativos que o diretor quer dar: um depoimento contrário a algum fato pode se tornar uma defesa do mesmo, dependendo da edição e montagem que se realiza sobre o material bruto da entrevista (2022, p.23, grifo do autor).

Assim como os filmes ficcionais, a realidade no documentário precisa ser vista sob uma determinada perspectiva de interesses, uma vez que esse gênero também é manipulado de acordo com a percepção que o diretor quer passar do filme.

No cinema documentário, a/o entrevistada/o passa a ter voz, no entanto, deve ser questionado a verossimilidade do texto em si. O que precisa ser compreendido é que, hoje, a intenção do filme entrevista não é mais comprovar a verdade por meio do discurso, e sim, representar a realidade por meio da voz. Cabe ao público tomar consciência e decidir em que

acreditar (NICHOLS, 2005, p. 59).

Rosenstone complementa que a produção de um documentário conduz uma falsa ideia subentendida que por meio das imagens, cenários, objetos autênticos, o/a espectador/a será direcionado/a ao passado histórico. Os relatos narrados podem formular um conhecimento da História, mas em hipótese alguma reconstruir o passado (2010, p.36).

Nichols, autor de “As vozes do documentário”, expõe a ideia de que bom documentário não é aquele que a personagem-testemunha é vista como a detentora da verdade. A entrevista se torna um problema a partir do momento que o documentarista busca personagens que simplesmente concordam com o enredo proposto, perdendo a dialética histórica e focando na testemunha de forma indubitável, desconsiderando a consciência fílmica (2005, p. 62).

De acordo com Nichols, existem quatro estilos de documentários. O primeiro, o discurso direto da tradição griersoniana¹¹, elaborado com narração direta, didática e mediante autorização, era utilizado constantemente em programas televisivos. O segundo, conhecido como cinema direto, evidencia a realidade com bases concretas e objetivas, apresenta semelhança com o cinema hollywoodiano, revelando cenas de ação sem a necessidade de notas ou menções para o público construir o sentido fílmico. O terceiro estilo é o “discurso direto”, comumente utilizado em entrevistas, onde o indivíduo (seja ator, narrador ou entrevistador) direcionam a fala diretamente para o público. E, por último, o documentário “autorreflexivo”, que deixa aparente as bases estéticas e epistemológicas propondo uma edificação discursiva, ou seja, fabricando uma realidade sob o ponto de vista do cineasta (2005, p.47 e 48).

Acerca dessa informação, Napolitano certifica que

No tratamento jornalístico de temas ditos "atuais" (violência, política, cotidiano, cultura etc.) costumam ocorrer interferências ideológicas e interesses institucionais do grupo e da empresa que produziu o documentário. Por isso, é muito importante conhecer que empresa ou produtor financiou o filme, além de buscar informações sobre o diretor e roteirista, suas simpatias políticas, sua filiação ideológica e sua experiência profissional. É preciso saber se o documentário foi produzido por um grande grupo de comunicação, por um estúdio independente ou por uma emissora de televisão pública. São informações simples, conseguidas normalmente em rápidas pesquisas na internet ou em revistas especializadas em cinema (2003, p.31-32).

Diante dessas quatro modalidades do documentário, a última, intitulada como autorreflexiva, gerou o sentido de representatividade social, ou seja, de porta-voz da sociedade,

¹¹ Esse termo é atribuído a John Grierson, fundador do pensamento sobre o documentário (ARAÚJO, 2011, p. 299).

cuja função é de representar a fala e os anseios da sociedade. Esse tipo de documentário pode até não parecer natural ou até mesmo real, contudo, consegue envolver o espectador e trazer a concreta percepção do cinema documentário que é a representação da realidade e não o real em si. Nesse tipo de filme, conhecido como observacional, não existe uma explicação sobre a cena, ou até mesmo o significado das imagens, a conclusão fica por conta do imaginário do espectador (NICHOLS, 2005, p. 53).

Nichols, em seu texto “A voz do documentário” cita De Antonio, como o primeiro cineasta a produzir documentários utilizando documentos e entrevistas, sem a necessidade de um narrador para construir evidências de argumentos históricos. Uma das características proposta por De Antonio é o discurso direto dos testemunhos, exibido de forma que exista uma contraposição entre elas, ou seja, não se encontra uma caça pelo real, a compreensão histórica não fica limitada ao imaginário da testemunha, a partir de então, é possível irromper diferentes percepções, uma vez que a história não é um monolito, cujas formas e densidade estão determinadas desde o início (NICHOLS, 2005, p. 60).

É necessário que haja o cuidado do professor e da professora em preparar os/as estudantes para a exibição de qualquer filme, com o intuito de respeitar os valores que os/as jovens carregam em suas vidas. Planejar e preparar para a projeção fílmica evita a rejeição precipitada do discente ao contexto de assimilação do filme com a História (NAPOLITANO, 2023, p.19-20).

Trovão aconselha como prática metodológica as “técnicas de decoupage fílmica”, com o sentido de analisar o cinema como fonte documental, propiciando a investigação dos fatos contidos na obra como também de todo o contexto alheio à sua produção (2022, p.19).

A decoupage fílmica é uma metodologia utilizada para analisar filmes por meio do desmembramento do audiovisual em seus componentes constitutivos, como as montagens e cortes das cenas, cenários, sonorização, ângulos, ao utilizar esses métodos, será possível compreender quais os conceitos e sentidos podem ser retirados de cada parte, bem como compreender como a cena foi construída. Para isso, o historiador Trovão (2022), recomenda a prática das técnicas de decoupage para investigar a película não somente como uma obra de arte, mas como documentos históricos que esboçam os contextos de sua criação por meio dos comportamentos, narrativas, valores, acontecimentos espelhados no filme, com a intenção de pesquisar o que esses fatos citados revelam sobre o tempo histórico e o ambiente que o filme foi produzido.

Também é recomendável, não focar o documentário como a única possibilidade de

representar o tema estudado. Ou em caso de falta de empatia pela exibição da obra, é importante elucidar que trocar o filme, para evitar reações adversas ou inesperada pelo/a estudante, é desnecessário, uma vez que o autor reforça que da necessidade da preparação dos/das discentes deve ser antes da projeção fílmica (NAPOLITANO, 2003, p.20, 31).

A intenção dessas análises aprofundadas, não é, em nenhum momento, desmentir ou desmascarar a produção fílmica. E sim permitir que as intencionalidades da película sejam problematizadas.

Trabalhar a leitura fílmica é semear, no universo escolar, espectadores/as críticos/as, capazes de preservar a consciência fílmica, uma voz independente que questiona, rememora, hesita, acata e possibilita a construção da consciência histórica.

CAPÍTULO 02 - O GÊNERO EM SUAS DIVERSAS FACES.

Por muito tempo, as discussões sobre gênero geralmente se limitavam às concepções binárias, onde o feminino e o masculino eram rigidamente definidos e esperados a seguirem padrões sociais pré-estabelecidos por uma forte divisão de papéis e responsabilidades atribuídas ao sexo biológico das pessoas, a exemplo disso, as mulheres eram frequentemente relegadas ao espaço doméstico e à maternidade, enquanto os homens eram vistos como provedores e detentores do poder público e econômico.

Contudo, mesmo nesse contexto de rigidez de gênero, começaram a surgir os primeiros movimentos de questionamento e resistência. As feministas pioneiras, como as sufragistas, lutaram pelo direito das mulheres ao voto e por maior igualdade de oportunidades. Além disso, algumas vozes críticas passaram a desafiar as normas de gênero, explorando conceitos de identidade e expressão pessoal, ainda que de maneira marginalizada.

Esses primeiros passos lançaram as bases para as transformações mais profundas que viriam nas décadas seguintes, à medida que a compreensão e o debate sobre gênero se ampliaram e se tornaram mais complexos.

Com objetivo de estudar a relevância dos sexos dos grupos de gênero na História, Joan Scott, em sua obra “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, explica que, a princípio, o termo gênero era utilizado para especificar as características sexuais do sujeito. Contudo, os estudos feministas no século XX, passaram a fazer uso da palavra “gênero” como forma de organizar socialmente as diferenciações que eram fundamentadas nos sexos. E, conseqüentemente, esses estudos foram associados à História das mulheres (1989, p.03)

Nessa perspectiva, Scott sinaliza que ao relacionar o estudo de gênero unicamente à mulher, o termo passa a ser utilizado com o objetivo de neutralidade, o que irá produzir um afastamento das políticas feministas e promover a dissociação entre a ideia dos estudos sobre mulheres, desigualdade e poder. A ideia de gênero não deve ser polarizada, deve ser utilizada para se referir aos estudos sobre mulheres e homens e identificar as relações sociais entre os sexos. Ao fazer uso desse termo, Joan Scott assevera que não é para existir a intenção de classificação biológica entre o masculino e feminino, e sim “uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (1989, p. 06-07).

Ao pensar no conceito de forma plural, perceber a diversidade das representações

masculinas e femininas é possível compreender que o estudo sobre gênero pode ser conceituado de forma diversa nos conceitos raça, etnia, religião, entre outros (LOURO, 1997, p.23). Nessa análise, o gênero pode ser interpretado como fator que constitui a identidade dos seres humanos. Conforme a historiadora Guacira Lopes Louro, autora de “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista”, o/a indivíduo/a deve ter sua identidade percebida e compreendida de inúmeras formas, em outras palavras, “identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc”. (1997, p.24-25).

No artigo “Gênero”, Ana Maria Veiga e Joana Maria Pedro (2019, p.331) apontam uma linha cronológica evolutiva da resignificação do conceito de gênero, ao longo de 1940 até os dias atuais. Para elas, as relações de poder e gênero, “estariam no centro da hierarquização social, determinando papéis por eles questionados”, dentro desse contexto, as relações de gênero estavam acentuadas pelas relações de poder e cultura fundamentada em uma hierarquia estabelecida socialmente entre homens e mulheres.

Ao final dos anos 1940, mesmo a expressão gênero não sendo especificada como categoria, Simone de Beauvoir já afirmava que não se nascia mulher e sim, tornava-se. Desde os anos de 1960, Robert Stoller defendia que a anatomia do corpo deveria ser desagregada da identidade social e psíquica, isto é, a sensação de ser mulher ou ser homem teria mais relevância que a anatomia do corpo biológico. Na primeira metade dos anos 1970, Gayle Rubin denominou seus estudos como “sistema de sexo-gênero”, afirmando a diferença entre esses dois termos. A partir de então, na segunda metade dos anos 1980, o sentido político de gênero (o qual o reconhece ainda em tempos atuais) foi conferido por Joan Scott, junto à cooperação das teorias feministas que deslegitimam a associação de ser mulher ancorada na ideia do corpo biológico, e a datar de então, o sentido do vocábulo “gênero” foi relacionado às relações históricas e culturais (VEIGA, PEDRO, 2019, p. 331).

Nos anos de 1990, nos debates sobre estudo de gênero, foi reconhecido, de forma lenta e gradual, que as ideias heteronormativas não só defendiam a subalternização feminina, como também igualavam os comportamentos dentro das categorias de gênero, de outra forma, ocultaria a diversidade existente dentro do universo feminino, ou masculino (MEIRA, 2014, p. 213).

Atualmente, no século XXI, estudar gênero compreende reconhecer a multiplicidade de indivíduos/as, como componentes da estrutura cultural de uma sociedade. Dentro dessa

estrutura, a ênfase nas diversidades, emerge como elemento essencial, enfatizando a importância do reconhecimento e respeito pelas diferenças. De fato, a compreensão das dinâmicas de dominação cultural está estreitamente ligada à ausência de reconhecimento dos direitos das pessoas, ao expressarem suas singularidades e diferenças.

2.1 - História sobre a definição de gênero.

Ao buscar a definição de gênero ao longo do tempo, nota-se que a História atribui vários conceitos acerca do tema.

Em “Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas”, a historiadora Guacira Lopes Louro cita Donna Haraway (1995), que explica que as primeiras compreensões sobre gênero foram criadas por Simone Beauvoir ao afirmar que mulher é um sujeito que não se nasce, e sim, se constrói (2018, p.206).

Nas pesquisas ao longo da História, a ideia de gênero, inicialmente, está relacionada às concepções feministas, em que o gênero não é uma característica biológica, e sim, um papel socialmente construído e imposto pelo patriarcalismo. Contudo, Louro menciona Linda Nicholson (2000), essa que atribui um conceito diferenciado das feministas da segunda onda¹², ao criticar as convicções conferidas aos corpos masculino e feminino como base de senso comum. Continua defendendo que as representações sobre os corpos devem ser vistas de forma transitória relativa a cada sociedade e cultura. Afirmar que as características do corpo (mesmo

¹² A história do movimento feminista foi dividida em três momentos. A primeira onda, entre o século XIX e primeira metade do século XX, que tinha o objetivo de contrapor aos casamentos arranjados e noção de propriedade masculina atribuída às mulheres e seus filhos. Tendo como foco os direitos jurídicos e direitos políticos, como a conquista do sufrágio universal. A segunda onda do movimento, ocorrida entre a segunda metade do século XX até o final dos anos de 1980, foi marcada pela luta de igualdade jurídica e social das mulheres, permeada por reflexões sobre as relações de poder estruturadas no sexismo. Ainda nessa fase reflexões sobre raça, cor, classe passaram a permear o movimento, evidenciando que haviam diferenças entre as mulheres, mesmo estando em busca de objetivos comuns. Já a terceira onda, com início nos anos de 1990, é visto como uma continuidade do movimento, contudo, ricocheteando algumas concepções que precisavam ser revisitadas no movimento (na fase anterior), como por exemplo as questões culturais, políticas de cor, visibilidade e participação da mulher negra na sociedade, questões sociais e de classes e as controvérsias entre igualdades e diferenças entre os sexos. Questões essas que foram despercebidas pelas feministas da segunda fase, cujas propostas eram baseadas na vivência de mulheres tipicamente dos Estados Unidos e Inglaterra, brancas da classe média. É importante ressaltar que na primeira onda do feminismo houve a luta pelas mulheres negras junto ao movimento abolicionistas, contudo, essa luta foi suprimida pelas mulheres brancas, onde alegaram que a liberdade do homem negro, implicaria na perda de direitos das mulheres brancas. Já se fala sobre uma possível quarta onda, ainda não reconhecida academicamente. Nessa fase a internet e redes sociais se tornam protagonistas na veiculação/disseminação dos ideais feministas. Sobre esse tema, ver mais em Revista QG Feminista. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeed092dae3a>.

que seja em uma construção social) determina o gênero, diz Nicholson, é produzir “obstáculos para uma melhor compreensão das diferenças entre as mulheres, entre os homens e, o que é mais instigante, entre quem pode ser considerado homem ou mulher”. (apud LOURO, 2018, p.207-208).

Nicholson ao estabelecer uma crítica sobre as referências que foram feitas entre os gêneros construídos e os corpos (2000), fez menção ao que hoje identificamos como as múltiplas identidades de gênero.

Identidade de gênero é uma definição de um conceito que se afasta do processo de normatização dos corpos, nela consiste a forma em que o/a indivíduo/a se sente, se entende, como também o jeito que quer ser reconhecido/a na sociedade.

Dentre as múltiplas identidades de gênero, aqui, serão apresentadas as definições de cisgênero, transgênero e não-binária. A cisgênero é a identidade que é atribuída a normalidade pela sociedade, nela, as pessoas se identificam com o gênero que foi atribuído no seu nascimento, ou seja, o sexo biológico está relacionado ao gênero atribuído. Ser transgênero, refere-se a uma pessoa que sua identidade de gênero é diferente a do sexo atribuído ao nascimento. A pessoa trans, busca alinhar a identidade interna com a forma como se apresenta ao mundo, ou seja, passa por um processo de reconhecimento e afirmação de quem realmente se é ou se sente, independentemente das expectativas sociais ou biológicas, em outras palavras, uma pessoa que nasce com o sexo biológico feminino, mas sente, pensa e se identifica com o gênero masculino, nesse caso, um homem trans. Já a identidade gênero não-binário, se dá pela fusão ou desprendimento entre o masculino e feminino. As pessoas não-binárias desafiam as limitações impostas pelo sexo biológico e até mesmo pela identidade de gênero, transcendendo as definições convencionais ao não se rotularem nem como masculino, nem como feminino.

É importante considerar essas reflexões com o intuito de não universalizar o conceito de gênero, pois, ao insistir nessa proposição, há de imediato, a promoção da invisibilidade de outras identidades, diferenciadas da considerada “normal” pela sociedade.

À vista disso, Butler argumenta que, para chegar a esse fundamento (da não universalização de gêneros), fez-se importante compreender que os pensamentos distintos sobre os corpos, as imposições sociais que ditam o que é o certo ou errado na sociedade, podem promover transformações nas relações sociais, por meio da intermediação e gestão de contendas, que possibilitam às tomadas de decisões e pensamentos de mudanças. Em outras palavras, se a teoria feminista produzir uma invariabilidade de pensamentos fortalecendo a ideia do que é ideal, cairia no simplismo das condições da natureza dos corpos, contradizendo o

próprio discurso (2018, p.10).

As ideias feministas estabelecem críticas na diferenciação entre sexo e gênero, onde o sexo, em uma explicação simplificada, designa e significa a biologia e fisiologia que constroem o corpo. Já o gênero interpreta a vivência desse corpo junto às suas experiências e suas relações. Segundo Scott, a definição entre o sexo e o gênero encontram-se na recusa “do caráter fixo e permanente das oposições binárias e pela historicização e desconstrução dos termos da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p.84).

Sobre o assunto, Butler cita Merleau-Ponty (1999, p. 236, apud BUTLER, 2018 p. 04), que explica que o corpo é mais que uma espécie natural, é uma ideia histórica. É importante frisar que, em nenhum momento, há a negação da presença das proporções, sejam materiais ou naturais do corpo. A proposta é compreender o corpo como “conjunto de possibilidades históricas”, onde não se deve impor papéis determinados culturalmente, e sim, uma gama de possibilidades em diversos corpos, ou seja, cada qual dá sentido, poderes e significados a si, no seu tempo histórico. Contudo, essas ressignificações se encontram atreladas às premissas e limitações dos padrões impostos na sociedade, onde o gênero abraça formas e interpretações distintas, porém, quem não se enquadrar nos moldes sociais considerados apropriados, são evidentemente penalizados (BUTLER, 2018, p. 04-05).

Diante disso, é importante não prescrever uma cartilha onde preceitos e conceitos construam a ideia consolidada do que é uma identidade de gênero, no interesse de evitar a normatização de “estilos corporais que, de maneira reificada, tomam a forma de uma configuração natural de corpos em sexos que existem em uma relação binária uns com os outros” (BUTLER, 2018 p. 08).

Em “Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista” (2018), Judith Butler reforça a ideia que a formação da identidade de gênero é composta pelos atos constitutivos, para isso, a autora utiliza dos discursos do teatro, da filosofia e fenomenologia¹³, onde os atos e as crenças são típicos da performance de gênero submetidas às regras e medos sociais.

Por meio da fenomenologia foi possível compreender a constituição dos corpos sob a forma de gênero, dessa forma as ideias sobre corpo que passam pela identidade natural (sexo), passam a conceber a identidade cultural (gênero e sexualidade). Ao comparar o gênero como uma performance teatral, Judith Butler elucida que o corpo generificado não é uma tábula rasa,

¹³ Fenomenologia corresponde à descrição do que se revela ou manifesta na experiência de vida do indivíduo. O conceito fenomenológico consiste na ideia onde o ser não é um instrumento que acata ordens e conceitos predeterminados, e sim, causador e responsável pelos próprios atos.

existe em seu interior um “eu” corpóreo, esse que atua, se reinventa e não se prende às regras factuais que sempre existiram.

Na atividade performática deste corpo existe um “script”, cuja encenação ocorre em diversos jeitos, sentimentos, de certa forma, naturalmente cerceado dentro dos limites sociais impostos. Assim como o teatro cuja a performance do/a indivíduo/a sai do campo individual e se torna público, a partir do momento que o diretor expõe as regras, o surgimento das censuras, as críticas tanto da sociedade como da própria direção.

Contudo, mesmo estabelecendo essa comparação entre a performance teatral e a real, ao se guiar pelas ideias do filósofo Bruce Wilshire, Butler considera que absorver o papel teatral ou o papel social do indivíduo, gera reações muito diferentes:

parece claro que, embora as representações teatrais possam se deparar com censuras políticas e críticas mordazes, as performances de gênero em contextos não teatrais são regidas por convenções sociais claramente mais punitivas e reguladoras. Desse modo, ver uma travesti subir ao palco pode suscitar prazer e aplausos, enquanto que vê-la sentada ao nosso lado no ônibus pode despertar medo, raiva e até mesmo violência. Fica claro que, em ambas as situações, as convenções que medeiam a proximidade e a identificação são bastante diferentes (BUTLER, 2018 p. 08).

Nessa perspectiva, é possível dissociar a linha da encenação com a da real, uma vez que as obras cenográficas viabilizam interpretações controvertidas às convenções sociais, ainda assim, são encaradas como fictícias, como não concreto. Exemplificando, tem-se o papel de uma guerreira, trabalhadora, encenado por uma mulher trans, que sofre preconceito, discriminação na família e no trabalho. Essa personagem é capaz de despertar sentimentos de empatia no público que a contempla. Essa mesma atriz, no dia-a-dia, pode passar pelos mesmos problemas que a personagem, no entanto, na vida real, no cotidiano, frente às diversas modalidades de gênero que confrontam o binarismo regulador, a atriz pode ser considerada errada, desrespeitosa, suscetível às punições e advertências conservadoras, já que as impressões são julgadas de acordo com sexo biológico.

A partir dessa análise, é perceptível importância de incorporar a história da composição das siglas LGBTQIAPN+, essas que simbolizam não só um amontoado de categorias de identidades, mas sim um confronto com a História, na luta por direitos, respeito e reconhecimento.

2.2 - De MHB a LGBTQIAPN+: a expansão da sigla e o reconhecimento da pluralidade no Brasil.

Entre os anos de 1920 e 1930 surgiram as primeiras Organizações homossexuais nos Estados Unidos, contudo, foi em 1969 que ocorreu os Motins de Stonewall, na cidade de Nova York, onde membros das comunidades Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, reagiram às batidas policiais recorrentes no bar Stonewall. Esses acontecimentos foram considerados catalizadores do movimento moderno de direitos LGBT+, inspirando e espalhando-se a ideia de luta e visibilidade pelo mundo.

No Brasil, segundo Rodrigues (2019), iniciou como Movimento Homossexual Brasileiro - MHB, a partir de 1978, denominação atribuída pelo Jornal Lâmpião de Esquina. No ano de 1979, nesse mesmo jornal, foi publicado a notícia do grupo “Somos”, no estado de São Paulo, o que supostamente levou a concluir o surgimento de vários outros grupos de militância gay, espalhados pelo país, afiliados à Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis – ABGLT.

Na década de 1980, com a epidemia da Aids, a doença foi reclassificada no mundo como “peste gay” ou “câncer gay”. No Brasil não foi diferente, a luta contra o preconceito, uma vez que os homossexuais masculinos foram taxados como grupos de risco, bem como os principais transmissores da doença. Quando digo homossexuais, nesse momento, englobava-se as travestis, transexuais, transgêneros e qualquer tipo de identidade que não correspondesse a heteronormatividade.

Nos anos de 1990, surgiu a conceito GLS, que correspondia à abreviação de Gays, Lésbicas e Simpatizantes. Essa sigla veio da referência norte-americana *Gay Friendly*, que dentre vários significados, aponta-se o espaço que é confortável para homossexuais e não homossexuais, daí entra em cena a letra “S”, possibilitando a formação de novas identidades pessoais ou coletivas (Facchini, 2005).

Em 1993, o movimento passou a ser referido com Movimento Gays e Lésbicas - MGL, devido ao crescimento e participação ativa das ativistas lésbicas brasileiras nos encontros nacionais de homossexuais, cujo objetivo era debater sobre os direitos, preconceito, prevenção da Aids, e visibilidade. Nesse período, Facchini (2005), ressaltou que o termo lésbicas, passou a ser inserido no nome do Encontro Brasileiro de Homossexuais – EBHO, para Encontro Brasileiro de Lésbica e Homossexuais – EBLHO, devido as temáticas de debates e estudos propostas nos grupos. No ano seguinte, os encontros passaram a ser denominados como Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas – EBGL,

No ano de 1995, no oitavo EBGL, foi proposto a inserção do vocábulo “travestis” para o próximo encontro, nesse caso o nono, devido a participação de grupos organizados de travestis que lutavam pelo direito de reconhecimento e contra a Aids. Nesse contexto, não foi citada a representatividade transexual. Acredita-se que esses grupos, por serem minoria, foram considerados travestis. Em 1996, assim ficou definido: Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis– EBGLT (Facchini -2005). A partir de então, as organizações militantes passaram a ser chamadas de Gays, Lésbicas e Travestis – GLTs.

No ano de 2001 foi inserida a letra “B”, que representava as pessoas bissexuais, o que possibilitou o acrônimo GLBT, cujo significado seria Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis. E só em 2005, o “T” passou, também, a representar a categoria dos grupos de pessoas transexuais.

Foi somente em 2008, no Primeiro Congresso Nacional GLBT, em resposta às reivindicações do movimento organizado lésbico, transpuseram a letra “L” para o início da sigla, com a justificativa de propor maior visibilidade, tornando-se LGBT.

Existem teorias informais, sobre o porquê da mudança e permanência da letra L, a frente da sigla. Uma delas, seria por ser um movimento composto por mulheres, possibilitando a ideia de um cavalheirismo, a estilo de “as damas vêm primeiro”.

Outra situação, explica o presidente da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis – ABGLT no ano de 2008, Toni Reis, em depoimento pessoal a historiadora Rita de Cássia Colaço Rodrigues (2019, p. 448), que o encabeçamento da sigla LGBT no Brasil, se deu pelo movimento lésbico, uma vez que foram as mulheres, as pioneiras a defenderem as ideias de identidade de gênero no Brasil, junto aos estudos feministas.

No entanto, Rodrigues contrapõe essa afirmativa, e expõe que as primeiras manifestações de reivindicações de direitos realizadas por homossexuais, ocorreu entre 1963 e 1969, nas publicações do Jornal “O Snob”, onde eram anunciadas as fofocas, encontros, festas e concursos gays na região do Rio de Janeiro (2019, p. 449).

Atualmente, no Brasil, com o objetivo de acolher não só a diversidade sexual, como a de gênero, a comunidade estendeu sua sigla para LGBTQIAPN+, que faz referência a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binárias e o sinal de “+”, é uma das inúmeras formas de ser, sentir, reconhecer e incluir outras identidades e orientações que não foram explicitamente representadas nas letras anteriores, como fluídos, agêneros, dentre outros.

A mudança de terminologia de GLS para LGBTQIAPN+, reproduziu o avanço na

compreensão da diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, dentro do próprio meio. A transição das siglas, vai além da mudança linguística, uma vez que englobou não só a alteridade, como também as experiências vividas na comunidade. Com o passar do tempo, foi possível perceber a luta pelos direitos e visibilidade das mais diversas categorias da diversidade sexual e de gênero, porém, a despeito dessas conquistas, a violência de homotransfobia insiste em permanecer notadamente em diferentes esferas sociais.

2.3 - Identidade de gênero e a violência no ambiente escolar.

A violência de gênero é uma triste realidade que permeia as estruturas sociais em todo o mundo, transcendendo fronteiras geográficas, culturais e econômicas. Este fenômeno insidioso não conhece barreiras, afetando pessoas de todas as gerações, origens étnicas, e orientação sexual.

Indo além de meras estatísticas, a violência de gênero, sendo um sintoma profundamente enraizado de desigualdades estruturais e normas culturais prejudiciais, não apenas causa danos físicos e emocionais duradouros, mas também desafia os fundamentos de uma sociedade justa e igualitária.

De acordo com o relatório sobre violência, no ano de 2021, do Grupo Gay da Bahia (GGB):

300 LGBT+ sofreram morte violenta no Brasil em 2021, 8% a mais do que no ano anterior: 276 homicídios (92%) e 24 suicídios (8%), e pelo menos, 329 gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis morreram de forma violenta em 2019, sendo 297 assassinatos e 32 suicídios. Estima-se que parte significativa dessas vítimas tenha sido assassinada em razão de homofobia e transfobia (MARTINS, apud UNESCO, 2023, p.12).

No ano de 2022, de acordo com pesquisas realizadas pelo GGB e pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), e o Relatório Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023, o aumento de violência relacionado à homofobia, transfobia e racismo cresceram em mais de 50%. Contudo, no caso de violência de gênero, é importante ressaltar que se torna impossível visualizar esses números de forma quantitativa e assertiva, uma vez que as ocorrências são invisibilizadas nos boletins de ocorrência, e substituídas por contextos de violência contra mulheres, raça e geração, ou até mesmo por retificação de registros de dados

pelo próprio estado.

Em Mato Grosso, não é diferente da situação geral do Brasil. Os dados apontam que a situação de crimes de homofobia e transfobia triplicaram no ano de 2022, com dez casos registrados, em relação a 2021, três casos.

Figura 01- Relatório anual de violência 2021/2022

Brasil e Unidades da Federação	Racismo por homofobia ou transfobia				
	Ns. Absolutos		Taxa ⁽¹⁾		Variação (%)
	2021 ⁽²⁾	2022	2021	2022	
Brasil	328	503	0,3	0,5	52,5
Acre	-	2	-	0,2	-
Alagoas	6	18	0,2	0,6	199,9
Amapá ⁽³⁾
Amazonas	10	13	0,3	0,3	28,7
Bahia	...	...	...	...	...
Ceará	11	23	0,1	0,3	108,4
Distrito Federal	67	68	2,4	2,4	0,8
Espírito Santo	13	26	0,3	0,7	98,6
Goiás	24	64	0,3	0,9	163,4
Maranhão	...	...	...	...	...
Mato Grosso	3	10	0,1	0,3	228,6
Mato Grosso do Sul	8	9	0,3	0,3	11,5
Minas Gerais	7	8	0,0	0,0	13,8
Pará	-	-	-	-	-
Paraíba	-	3	-	0,1	...
Paraná	42	39	0,4	0,3	-7,8
Pernambuco ⁽⁴⁾	39	54	0,4	0,6	38,1
Piauí	8	13	0,2	0,4	61,9
Rio de Janeiro	...	...	...	...	...
Rio Grande do Norte	...	...	...	...	...
Rio Grande do Sul	79	134	0,7	1,2	69,4
Rondônia	8	6	0,5	0,4	-25,1
Roraima	1	2	0,2	0,3	95,1
Santa Catarina	...	...	...	...	...
São Paulo	...	...	...	...	...
Sergipe	2	11	0,1	0,5	447,1
Tocantins	...	...	...	...	...

Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Instituto de Segurança Pública/RJ (ISP); Polícia Civil do Estado do Amapá; Polícia Civil do Distrito Federal; Polícia Civil do Estado de Roraima; Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação - IBGE, realizadas por meio de interpolação linear; Censo 2022 - IBGE; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
 (...) Informação não disponível.
 (-) Fenômeno inexistente.
 (1) Por 100 mil habitantes.
 (2) Atualização das informações publicadas no Anuário Brasileiro de Segurança Pública, ano 16, 2022.
 (3) Em relação ao registros de racismo, o quantitativo refere-se ao total de ocorrências com base na Lei 7.716/1989, independente da natureza específica dentro da Lei. A estatística informada também independente se o crime foi tentado ou consumado.
 (4) Os dados de Racismo por homotransfobia estão disponíveis somente a partir de abril de 2021.
Observação: Esta versão foi modificada em 04/08/2023 a partir da inclusão dos dados de Injúria Racial e Racismo e da retificação dos dados de Racismo por homofobia ou transfobia no Estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública - 2023¹⁴ (Grifo meu).

O Relatório Anuário Brasileiro de Segurança Pública referente aos anos de 2021-2022, enfatiza o aumento das queixas crimes realizadas por pessoas LGBTQIAPN+ em Mato Grosso. “O número de lesões corporais dolosas passou de 20 para 40, um aumento de 100%, entre os anos de 2021 e 2022. Já o número de homicídios dolosos, que são aqueles com intenção de matar, permaneceu estável, com oito casos em cada ano” (CASTRO, 2023).

Contudo, o relatório referente aos anos de 2022-2023 exibiu algumas surpresas, com

¹⁴ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acessado em out. 2023.

uma subnotificação dos dados, em meio a tempos de violência, os dados referentes à Mato Grosso não só estabilizaram, como também houve um tímido decréscimo.

O levantamento geral referente ao quadro de violência no ano de 2023 contra a população LGBTQIAPN+ foi publicado recentemente, no mês de julho do ano de 2024. Nessa pesquisa, que contabiliza a décima oitava edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), foram mostrados dados de crimes como agressões físicas intencionais, assassinatos e casos de estupro.

Figura 02- Relatório anual de violência 2022/2023

Brasil e Unidades da Federação	Racismo por homofobia ou transfobia				
	Ns. Absolutos		Taxa ⁽¹⁾		Variação (%)
	2022 ⁽²⁾	2023	2022	2023	
Brasil	783	2.090	0,6	1,2	87,9
Acre	2	1	0,2	0,1	-50,0
Alagoas	7	12	0,2	0,4	71,4
Amapá ⁽³⁾	3	6	0,4	0,8	100,0
Amazonas	16	22	0,4	0,6	37,5
Bahia	...	...	...	...	...
Ceará	276	341	3,1	3,9	23,6
Distrito Federal	71	84	2,5	3,0	18,3
Espírito Santo	26	39	0,7	1,0	50,0
Goiás	64	115	0,9	1,6	79,7
Maranhão	...	14	...	0,2	...
Mato Grosso	10	7	0,3	0,2	-30,0
Mato Grosso do Sul	2	14	0,1	0,5	600,0
Minas Gerais ⁽⁴⁾	17	17	0,1	0,1	-
Pará	-	-	-	-	-
Paraíba	3	3	0,1	0,1	-
Paraná	40	115	0,3	1,0	187,5
Pernambuco	54	80	0,6	0,9	48,1
Piauí	13	18	0,4	0,6	38,5
Rio de Janeiro	...	...	...	...	...
Rio Grande do Norte	12	39	0,4	1,2	225,0
Rio Grande do Sul	134	325	1,2	3,0	142,5
Rondônia	14	12	0,9	0,8	-14,3
Roraima	2	2	0,3	0,3	-
Santa Catarina	1	6	0,0	0,1	500,0
São Paulo	...	809	...	1,8	...
Sergipe	13	8	0,6	0,4	-38,5
Tocantins	3	1	0,2	0,1	-66,7

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública - 2024¹⁵ (Grifo meu).

¹⁵ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2024/07/anuario-2024.pdf>. Acessado em: ago. 2024.

Nos dados atuais, o número de lesões corporais dolosas referente aos anos de 2022 a 2023, passou de 40 para 39, os homicídios dolosos de 08 para 07, e de estupro, sem dados notificados em 2022, teve-se o número de uma queixa no ano de 2024.

Todavia, o Relatório Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 114) assegura que os estados se apresentam indiferentes ao contabilizarem os dados registrados e, dessa forma, os números, não são precisos ao inteirar a violência LGBTQIAPN+ no Brasil. Esses elementos quantitativos constantemente são comparados aos registros do GGB, ANTRA que obtém dados fornecidos por grupos não governamentais de todos os estados brasileiros, e nessa equiparação, a quantidade de ocorrências fornecidas pelos estados, são bem menores que as dos grupos civis mencionados.

Presenciar pesquisas como essas deveriam aquecer a alma, partindo da ideia que com a estabilidade/diminuição dos números de violência homotransfóbica no estado de Mato Grosso entre os anos de 2022-2023. Contudo, esses relatos manifestam-se, de forma perceptível, a violência silenciada por uma diminuição de notificações/queixas crimes, o que aumenta a falta de proteção jurídica para o indivíduo que se vê ameaçado, além de reforçar a impunidade aos crimes de homotransfobia. Essa situação se dá por causa da ausência de padronização nos registros de ocorrência nas instituições de segurança em todo Brasil, segundo a ANTRA, em alguns formulários não existe o espaço para ser escrito o nome social, orientação sexual ou identidade de gênero, e se necessário, a denúncia é notificada por qualquer situação aparente, menos crime de homotransfobia.

É importante frisar, que desde o ano de 2019 o Supremo Tribunal Federal (STF), reconheceu que todos os crimes (reais ou supostos) voltados para LGBTfobia passaram a ser julgados pela Lei do Racismo (Lei 7.716/89), na proposta de resguardar os direitos e interesses de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Todos os atos penais dessa matéria estão sob esse foco até a promulgação de uma lei específica para casos de homofobia e transfobia.

Nesses cinco anos que se passaram, 2019-2024, em torno de 120 projetos anti-LGBTQUIAPN+ foram recusados no Congresso Nacional, por serem considerados uma ameaça à “sociedade de bem”. E mesmo que a violência de homotransfobia seja equiparada a um crime de racismo, ainda permanece o silenciamento para essa pauta.

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024), esse cenário se deve a

uma profunda crise das democracias, em que a ascensão da extrema-direita, o esvaziamento dos espaços democráticos e os retrocessos no campo dos direitos estão espalhando seus efeitos deletérios a toda população, atingindo frontalmente a cidadania de LGBTQIAPN+. A moralização do debate público

(SOLANO, 2019), a violência como forma de resolução de conflitos (MIGUEL, 2021) e o fomento aos valores tradicionais da família (AFONSO-ROCHA, 2023) reúnem-se no espectro político do bolsonarismo, elegendo as pautas de LGBTQIAPN+ como atentatórias ao catálogo de direitos em vigor.

Dessa maneira, conhecer os quocientes acerca da violência contra a população LGBTQIAPN+ permite se inteirar de sentimentos e vivência da cultura do medo impostas a esse público, bem como, perceber e apontar as ações e reações da sociedade e Estado em relação às políticas de gênero.

É necessário compreender que esses números sobre a violência, ocorridos em todas partes do Brasil, geram consequências letais na vida do/da indivíduo/a. Dentre uma gama de exemplos, pode-se articular a relação desses números à desistência e abandono escolar por estudantes que se incluem na proposta não binária, e se sentem intimidados dentro da escola.

Como dito na introdução deste trabalho, um dos objetivos que fomentaram essa pesquisa, é o de trabalhar com recursos cinematográficos que possibilitam debates sobre as identidades de gênero nas aulas de História, dentro da escola.

Inserir os debates sobre estudos de gênero dentro da escola possibilita a promoção de um ambiente equânime, inclusivo e acolhedor. É muito importante viabilizar discussões que motivam os estudantes a reconhecerem as diferenças e respeitá-las por elas existirem. Uma escola inclusiva, ao mínimo, possibilita ao/à estudante a vontade de querer permanecer na instituição, e concluir seus estudos.

Em Mato Grosso, só no ano de 2023, segundo relatos do Secretário de Estado de Educação da Secretaria de Educação (SEDUC), Alan Porto, em torno de sete mil estudantes do ensino médio abandonaram a escola. Segundo os estudos levantados pela instituição no Estado, os motivos desse grande número de abandono se justificam nos problemas emocionais gerados pela violência em sala de aula, racismo, *bullying* e desigualdades sociais. Essas suposições, segundo o Secretário, foram obtidas devido uma análise de evasão realizada pela Instituição. Contudo, de forma muito genérica, não há como distinguir qual foi o tipo de violência realizada, e, dessa maneira, mais uma vez, a violência de transfobia é invisibilizada.

Em 28 de junho de 2024, o STF realizou um ato de reconhecimento em que as escolas do Brasil têm o dever de impedir discriminações relacionadas ao gênero, orientação sexual, *bullying* baseado em machismo, identidade de gênero e homotransfobia. Essa ação só aconteceu porque o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) alegou inconstitucionalidade ao assegurar a ausência de qualquer tipo de ação referente a essa pauta no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado na legislação pela Lei 13.005/2014. E nessa intenção solicitou ao STF a garantia de

respeito às múltiplas identidades existentes dentro de uma escola.

Nessa mesma lei, no inciso III do artigo 2º está previsto a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, no entanto, segundo o PSOL, a lei não alude, de forma direta, o confronto às discriminações e preconceitos relacionados à identidade de gênero e orientação sexual dentro das instituições escolares. A omissão das escolas em relação às essas práticas promove nos estudantes situações de isolamento, medo, angústia e até o abandono escolar.

A decisão do STF foi procedente em parte

por maioria, julgou parcialmente procedente a presente ação direta para dar interpretação conforme a Constituição ao art. 2º, III, da Lei Federal n.º 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), a fim de reconhecer a obrigação, por parte das escolas públicas e particulares, de coibir as discriminações por gênero, por identidade de gênero e por orientação sexual, coibindo também o bullying e as discriminações em geral de cunho machista (contra meninas cisgêneras e transgêneras) e homotransfóbicas (contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais). Tudo nos termos do voto do Relator, vencido o Ministro Nunes Marques. Os Ministros Flávio Dino, Cristiano Zanin, Gilmar Mendes e André Mendonça acompanharam o Relator com ressalvas. Falaram: pelo requerente, o Dr. Paulo Roberto Iotti Vecchiatti; pelo amicus curiae Associação Nacional de Juristas Evangélicos ANAJURE, o Dr. Leonardo Balena Queiroz; e, pelo amicus curiae Defensoria Pública do Estado de São Paulo, o Dr. Rafael Ramia Munerati, Defensor Público do Estado. Plenário, Sessão Virtual de 21.6.2024 a 28.6.2024. (<https://portal.stf.juhttps://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5148159> 01/07/2024)

Nesse julgamento, a Advocacia Geral da União (AGU) declarou prescindível a solicitação do Partido PSOL, uma vez que de forma geral a lei já atende ao quesito discriminação. Contudo, o ministro Edson Fachin asseverou que o país está vivenciando constantemente situações de violência de homotransfobia e reiterou a necessidade do Estado elaborar leis e políticas públicas direcionadas ao combate da transfobia. No entanto, não deixou nenhum prazo, ou brecha para que possa ser entendido que alguma iniciativa será tomada de agora em diante.

No Brasil, desde o ano de 2016, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sugeriram que fosse inserido as concepções de sexualidade e gênero nos planos educacionais brasileiros, com o objetivo de precaver e isolar a violência no âmbito escolar.

A respeito disso, a Unesco se manifesta da seguinte forma:

Para superar esses desafios, é necessário refletir sobre a inter-relação entre gênero, desigualdades sociais e as múltiplas formas de violência que se abatem sobre meninas e mulheres, sobre gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersexo, assim como aquelas que afetam meninos e jovens em nosso país, com atenção destacada às pessoas negras. Todas essas violências, de alguma forma, estão relacionadas aos padrões e às normas de gênero que influenciam os relacionamentos interpessoais e definem as identidades. Paralelamente à escalada da violência contra mulheres, meninas e população LGBTI, vive-se uma época abundante de intensos debates sobre as relações de gênero. Além disso, observa-se a ascensão de novas formas de luta relacionadas à sexualidade, o que se pode chamar de uma política corporificada, em que as mulheres jovens e a população LGBTI se destacam (MARTINS, apud UNESCO, 2023, p.09)

Essa preocupação se dá diante dos casos de violência contra população representada pelo movimento organizado LGBTQIAPN+ dentro de um espaço coletivo, a Escola, essa que é universal e tem a missão de promover equidade e combater preconceitos e qualquer tipo de discriminação.

Se no ambiente escolar as ideias de gênero estivessem desvinculadas das oratórias conservadoras, como por exemplo: “não pode”, “é proibido”, e sim trabalhadas em sala de aula com respeito e empatia à diversidade, novas mentalidades poderiam ser estruturadas acerca do assunto.

2.4 - Identidade de Gênero na Escola: O Currículo Escolar.

Na escola, o gênero vem sendo tratado como propostas biológica e fisiológica, limitado apenas às aulas de Ciências e Biologia. E mesmo assim, o enfoque do tema sempre está voltado para os aspectos binários que envolvem a ideia de reprodução biológica, doenças sexualmente transmissíveis, ou saúde da mulher (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p.16).

Nos livros didáticos, geralmente fundamentados no patriarcalismo, dificilmente se vê imagens e participações das mulheres em atos históricos, heroicos, de destaque pela inteligência e capacidade de renovação cultural e social. Também não são apresentadas as diversas noções de gênero existentes, e da mesma forma, as novas constituições de famílias.

Essa forma de ocultar a diversidade, fortalece a ideia de que os protagonistas da História sempre serão os homens brancos, héteros, fortes, mantenedores, heroicos, políticos e capazes de infinitas renovações. Mesmo diante das transformações ocorridas sobre estudo de gênero, a sociedade ainda se vê presa em um comportamento cisgênero, ao se moldar em uma

base normativa esperada e identificada binariamente como masculino e feminino.

É na Escola que muitos assuntos, ainda considerados como tabus na sociedade, são debatidos, orientados, o que não quer dizer que sejam compreendidos e respeitados. Falar sobre sexualidade, orientação sexual, sexo biológico, identidade de gênero se faz uma necessidade na vida do adolescente jovem, até mesmo para desconstruir os conceitos generalizados que foram impostos na sociedade ao longo da história.

Para que uma pessoa possa reconhecer sua sexualidade fora dos padrões heteronormativos, cisgênero e binário, faz-se necessário dissociar de tudo que foi ensinado sobre orientação sexual e identidade de gênero, no decorrer de sua existência. Tem que se compreender que a sua forma de amar ou sentir, não deve ser associada à doença, desvio de conduta ou anormalidade.

Essa classificação imposta na forma de viver e sentir o gênero, sobre o que é certo ou errado dentro de uma sociedade, se dá pela ideia de poder. Michel Foucault, em “História da Sexualidade: A vontade de saber”, se posiciona sobre a dicotomia normal/anormal, sadio/nocivo, certo/errado atribuída ao binarismo. Dessa forma, o autor questiona as ideias tradicionais de masculinidade e feminilidade atribuídas às categorias de gênero (1998, p. 81-82). O autor ainda argumenta que essas categorias são construções sociais que mudam no decorrer da história e da diversidade cultural. Sendo assim, as identidades de gênero são talhadas, contidas e vigiadas por normas sociais e instituições de poder, como a Família, a Estado e Escola, dessa forma, qualquer relação que não se encaixasse nos padrões impostos pela Igreja e sociedade, eram enquadradas no contexto de sexualidade periférica, ou seja, fora do que era considerado natural (FOUCAULT, 1998, p.38).

Hoje, a visibilidade da sexualidade está aberta e contextualizada dentro dos grupos de estudantes. A internet ou qualquer outro veículo de comunicação possibilitam o alcance de debates de gênero e sexualidade àqueles que têm acesso, porém, essa aparente liberdade, possivelmente, tem livre ingresso somente entre os pares compartilhados e não propriamente dito à instituição Escola.

Quando esses assuntos e temas são discutidos de forma explícita dentro da escola, esses debates provavelmente são/serão vigiados e controlados, ora por pessoas, ora pelo sistema. Uma dessas formas de controle se dá por meio do Currículo, que segundo Louro, faz parte dos grupos de “regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento que dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (1997, p.85). Em outras palavras, Tomaz Tadeu Silva (1995, p.192) assevera que esse documento é uma fábrica de produção de sujeitos

particulares, que fortalece a identidade e diferenças dos grupos dominantes.

Em suma, se fossemos estender um debate sobre o domínio do currículo, que infelizmente, ainda hoje, é utilizado no seio das escolas, passaríamos discorrendo laudas e laudas deste trabalho. A intenção aqui, não é diminuir o valor do currículo dentro da instituição, enquanto professora, acredito ser importante até mesmo para, digamos, “promover uma democracia educacional” ao propor uma coletividade do que se é ensinado e ao mesmo tempo aprendido. No entanto, os questionamentos aqui levantados, estão inseridos na forma do como é ensinado, nos discursos que são propagados, nos cidadãos que estão sendo formados dentro de uma escola.

Na presente propositura, para dissociar dos conceitos estabelecidos nos currículos tradicionais nas “construções dos saberes” dentro da escola, busquei proximidade dos estudos defendidos na teoria pós-crítica do currículo e, ao longo do texto, serão estabelecidas não só as comparações entre as teorias tradicional e pós-crítica, mas também as considerações que poderão incentivar novas argumentações e reflexões sobre o tema.

A partir da segunda metade do século XX, com as transformações sofridas após a Segunda Guerra Mundial e a consolidação do capitalismo como política econômica após o advento dos Estados Unidos como potência hegemônica mundial, as vozes dos “novos” velhos grupos que se organizaram coletivamente em meio às identidades culturais de raça, etnia, gênero e sexualidade, passaram a ter visibilidade do ponto onde esses se encontravam, ou seja, da margem (LOURO, 2013, p.44).

Essas “novas” velhas identidades passaram a provocar não só o grupo em destaque, composto, nesse caso, pelo homem branco, ocidental, classe média, heterossexual, enquanto dominante, mas sim toda a produção desse núcleo. Louro assevera que, a partir disso, é contestado “toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita” (2013, p. 44).

Essas transformações sociais também atingiram o campo da Educação. A partir dos anos de 1970, as ideias Multiculturalistas passaram a estar presentes nos debates sobre educação e currículo. Entende-se por multiculturalismo um movimento de legitimação da cultura dos grupos dominados. O objetivo desse movimento é inserir no contexto cultural dominante a representação cultural de todos os grupos pertencentes a uma determinada região. Areladas às relações de poderes, as propostas multiculturalistas, não têm interesse de anular a centralidade cultural, mas sim, fazer com que todas as identidades culturais tenham sua existência

reconhecida e que pertençam ao mesmo espaço (SILVA, 1999, p.85).

Já a teoria pós-crítica do currículo mostra-se como uma saída aos entraves das interpretações presentes nos currículos tradicionais e tecnicistas, esses que priorizam a transmissão de conteúdos na perspectiva do discurso da classe dominante. É relevante apontar que o intuito não é mudar o núcleo do discurso, mas sim problematizar/ desafiar a narrativa e os indivíduos estruturados dentro do currículo.

Um princípio fundamental dessa teoria é questionar o apagamento e subalternização de grupos e sujeitos que ocorrem na construção de um currículo escolar, atitudes que possibilitam a validação de um grupo ou cultura e conseqüentemente o silenciamento de outras. Como também, compreender como, porque, por quem e quando os indivíduos foram construídos e as visões dominantes foram formadas dentro do currículo. Nesta perspectiva Silva indaga:

Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto de relações de poder? (1995, p.197).

Nessa teoria, a pós-crítica, o currículo é visto como uma construção cultural, política e social que abarca diferentes grupos em busca da legitimação da forma ser, bem como dos seus saberes, em suma, compreender como que são construídas e estruturadas as questões de poder e identidades ao longo da história, e da mesma forma, como que a universalidade do discurso se mantém dentro do universo escolar.

Associar os conceitos de gênero à Escola, propõe-se a compreensão de como análise do funcionamento do poder atravessa as relações sociais, bem como as normativas e práticas institucionais que guiam a vida dos seres humanos. Acerca desse assunto, Louro reflete as argumentações realizadas por Tomaz Tadeu Silva (1996), em que o currículo escolar é um mecanismo de desigualdade social. Nele é pontuado qual o conhecimento é necessário para se aprender dentro de uma escola (1997, p.85).

Partindo dessa linha de pensamento, considera-se quais grupos estão incluídos e excluídos no Currículo, como também as relações de poder contidas nesse documento, que provocam a divisão e desigualdade entre os grupos e que ainda hoje se deparam no universo escolar. Michel W. Apple (2008, p.36) explica que as práticas adotadas para o ensino em uma escola ou propriamente dita pela currículo, podem ser consideradas alienantes, uma vez que o mesmo controla “ as relações do entre o conhecimento aberto (ou manifesto) e o conhecimento

encoberto (ou oculto), ensinados na escola, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios, e modos de avaliação utilizados para “medir o sucesso” do ensino”, legitimando o controle social e cultural da sociedade pela estrutura de ensino que nela atua.

Apple (2008) considera que o currículo, a escola e o ensino possuem fundamentados quais são os conhecimentos concretos para o aprendizado do estudante. Diante disso, sua reflexão e questionamento permeiam não em cima do conhecimento que se é estudado, mas o porquê de ser estudado. Quem são favorecidos/as e têm interesses com a disseminação desses conhecimentos? E o motivo pelo qual esses conhecimentos são repassados como verdade absoluta. A exemplo disso, podemos exemplificar a História, como dito anteriormente no corpo deste trabalho, que é composta explicitamente pela centralidade de heróis masculinos, vencedores/colonizadores ocidentais. Direcionar a/o estudante (e nesse caso também o/a professor/a) a indagar do porquê desses conhecimentos serem repassados dessa forma, como também quais são as vozes que estão sendo silenciadas ou marginalizadas nesse processo é fundamental para uma educação crítica e transformadora.

O currículo promove a manutenção de determinadas visões do mundo, voltadas para os interesses e valores dos grupos dominantes. É a partir desses aspectos que os conteúdos e histórias são narrados, divulgados e ensinados dentro de uma escola. Ao merecer esse panorama, imediatamente incita à cooperação com o apagamento e silenciamento de outros pontos de vista geralmente segregados no universo escolar tais como a perspectiva de classe social, múltiplas identidades, gênero, raça, etnia, ou seja, temas constantemente sub-representados dentro de uma proposta de ensino/aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva, Marluce Paraíso (2016), em sua obra “Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender”, dialoga com Apple, ao afirmar que as intenções do currículo estão mais focadas no ensinar, do que em como aprender. A autora continua ao afirmar que o currículo tendência a generificação, ou seja, constrói papéis que regulam a conduta do masculino e feminino, rigidamente destinados para homens e mulheres. Nesse caso, os/as indivíduos/as cujos corpos não se enquadram nas funções são considerados “faltosos”, “doentes”. Exemplificando, meninos possuem mais dificuldades para aprender a ler/escrever devido às suas performances de conduta estabelecidas, melhor dizendo, são mais passíveis a descumprirem regras por serem mais “desobedientes e agitados” que as meninas. Tudo isso implica no aprendizado. Isto significa que, se uma menina tiver dificuldade para aprender a ler/escrever ela automaticamente terá algum problema, pois à ela, cabe a conduta

tranquila, obediente, cumpridoras de regras simplesmente pelo fato de pertencer ao gênero feminino.

Ao analisar essa propositura é evidente que tanto Apple (2008) quanto Paraíso (2016) atestam que existe uma centralidade dentro do currículo escolar, uma visão de ensinar, muito maior que do como aprender. Nessa perspectiva há o surgimento das margens periféricas do currículo. Nessas margens que se encontram os debates sobre religiosidade, classes sociais, sexualidade, gênero e suas múltiplas identidades, isto é, temáticas que existem, e que nos últimos tempos desafiam e questionam a ideia central.

Guacira Lopes Louro (2013) classifica esses debates como “ex-cêntrico”, ou seja, os múltiplos sujeitos que não pertencem ao centro. A autora assevera a importância de conhecer as margens do currículo, no entanto sinaliza que em nenhum momento os pontos periféricos deverão assumir o ponto central do documento, pois, a partir de então seria apenas uma mudança de polos entre margem e núcleo. Assim como Paraíso e Apple, Louro aconselha o questionamento da narrativa imposta pelo currículo e pela escola, com objetivo de gerar uma reflexão sobre a construção dessas múltiplas identidades.

Mediar a temática identidade de gênero no currículo, como também trazer esses conceitos para todas as Ciências do conhecimento, com intuito de diminuir a violência e o preconceito de gênero, são meios de promover debates e estudos com novas perspectivas e olhares, que possivelmente provocarão uma nova forma de pensar e agir, uma vez que estudar a categoria gênero, possibilita compreender as construções sociais, culturais que vão além de masculino e feminino.

É contribuir com a desconstrução das normas sociais repletas de preconceitos e estereótipos, para promover uma perspectiva mais inclusiva, desafiando as categorias binárias tradicionais. Nessa perspectiva, a análise fílmica como metodologia inserida no currículo escolar, torna-se um instrumento importante para a promoção da equidade, ao desconstruir as representações sociais e culturais que persistem acerca das identidades de gênero.

CAPÍTULO 03 - “DE GRAVATA E UNHA VERMELHA”

3.1 - A história do filme.

O filme documentário De Gravata e Unha Vermelha foi gravado no ano de 2014, estreado no ano de 2015, e teve Miriam Chnaiderman como diretora e roteirista. No período de sua gravação, foram tempos conturbados, onde houve o fortalecimento da nova direita, com a eleição de políticos com comportamentos e discursos homotransfóbicos que incentivavam a sociedade a demonstrar seus preconceitos, falta de respeito e violência com a comunidade LGBTQIAPN¹⁶.

Esse longa contém depoimentos de personagens reais, sendo eles/as pessoas comuns ou personalidades, que tentam construir um mundo contraventor, respeitando a construção do próprio corpo, sentimentos e desejos, redefinindo suas próprias regras, essas que fogem das correntes do binarismo, pois, além de exibir os diversos gêneros, o filme ainda apresenta as contradições existentes entre eles.

Em uma entrevista para a SIG Revista de Psicanálise, a cineasta Miriam Chnaiderman, explicou que não tinha interesse de fazer outro filme, pois precisaria se dedicar à sua clínica, aos estudos e aos livros engavetados nas estantes. No entanto, ao ler uma entrevista da cartunista Laerte, ela pensou “esse seria um filme que eu faria” (2015, p. 129).

Miriam ficou encantada com o pensamento libertário que a quadrinista defendia, a respeito das críticas sobre as imposições do binarismo e as amarras que a cultura impõe sobre a sexualidade do/da indivíduo/a.

O marco inicial do filme-documentário se deu pela entrevista que Chnaiderman fez com a Laerte, no entanto, a cartunista não queria protagonizar o documentário e, da mesma forma, a cineasta, mesmo fazendo o roteiro, não tinha intenção de encaminhá-lo para o Ministério da Cultura (MINC) para pleitear o custeio da obra.

Após muita insistência de seu companheiro ela deixou que ele encaminhasse o roteiro para o Edital do MINC, com as seguintes palavras: “Manda ... eles são conservadores, não vão custear mesmo”. E o roteiro do documentário ganhou o primeiro lugar do edital, bem como as verbas para realizar o filme (SIG, 2015, p.130).

¹⁶ Leia mais em MIGUEL, Luiz Felipe. A reemergência da direita brasileira. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%20C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf.

A intenção de fazer o filme, segundo a diretora, se materializava na ideia de transmitir, de forma descontraída, as inúmeras possibilidades de viver a sexualidade conforme a individualidade, sentimento e desejo de cada indivíduo/a. Considera também, que o filme se tornou uma bandeira de luta contra a política conservadora que cercava o Brasil no período da gravação, onde discursos que defendiam a “cura gay”, como também a manutenção patologização da transexualidade no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). A respeito disso a roteirista assevera:

Meu filme “De Gravata e Unha Vermelha” se engaja na luta pelo direito à diferença. A diferença como fundante do desejo. Seja qual for essa diferença. Fico feliz de ter lançado o filme nesse momento em que corremos o risco de perder tantas conquistas (SIG, 2015, p. 130).

Nessas últimas considerações, a diretora do filme salienta a situação política que acontecia no Brasil nos momentos da gravação (2014) e da estreia do filme (2015). Suas falas remetem ao fortalecimento das ideias conservadoras com o avanço da nova direita no meio político brasileiro.

Miriam concede ao documentário De Gravata e Unha Vermelha um título de militância contra o conservadorismo (2014 e 2015). Ela defende que o filme instiga a “liberdade de desejo e pelo enfrentamento às forças conservadoras que estão no poder”. E, por isso, acredita que a gravação e a estreia do filme acontecem no momento certo, trazendo a defesa do respeito, da alegria e da vida.

3.2 - A estética do filme

No filme documentário, “De Gravata e Unha Vermelha”, analisado neste trabalho, é possível identificar as análises propostas pelos teóricos estudiosos do cinema, assim como Barros (2008) e Nichols (2005). Em um número de aproximadamente vinte entrevistadas/os, sendo elas/eles pessoas públicas e comuns, cada qual com seu gênero, orientação sexual, e próprio estilo de vida.

No primeiro momento do longa (0’ 34’’), aparece, gradativamente, uma tira do personagem *Overman*, criado por Laerte em 1998. Em suas histórias, o herói é representado como um ser humano comum que possui crise existencial, insegurança e inveja. Seus inimigos

são personagens personificados pelas críticas que representam situações do dia a dia e, por isso, eles são representados como mentirosos que cometem trotes, sabotadores ou capitalistas.

Figura 03- Overman



Fonte: Universo HQ¹⁷

Iniciar o filme com esse texto, é possível remeter às emoções de cada personagem não heterossexual entrevistado, pois, a tira apresenta o herói com uma das suas crises de identidade, onde tenta se libertar para o mundo, mas sempre se vê censurado pelo externo, toda vez que busca resposta sobre sua identidade. Esse momento do filme, também é dedicado às apresentações de alguns/algumas personagens, relatando suas memórias sobre as experiências acumuladas ao longo da vida.

No segundo momento (08' 57''), foram estruturados os relatos de mulheres trans, com sentimentos diferentes relacionados ao corpo e pensamentos semelhantes referentes aos sentimentos de serem vistas e desejadas.

Das pessoas entrevistadas que participaram das cenas analisadas, temos a vocalista da Banda Uó, Mel Gonçalves, uma mulher trans que afirma pensar como mulher e sentir os desconfortos da menstruação, mesmo que de forma psicológica. A cantora acredita que a coisa mais feliz na vida é ser desejada pelos homens. Sua apresentação se divide entre um cenário montado com tecidos vibrantes com estampa de peles de animais, trazendo a sensualidade e feminilidade esbanjada pela cantora e com cenas do show da Banda a qual pertence.

Laerte, jornalista e quadrinista, em seus relatos, afirma ter o nome unissex, que se adapta tanto ao feminino quanto ao masculino. Geralmente, em suas falas, quando faz referência à sua pessoa, não faz uso de pronomes de definição.

¹⁷ Disponível: SIDNEY, Gusman. "Overman, o escrachado herói de Laerte, ganha álbum pela Devir". Disponível em: <https://universohq.com/noticias/overman-o-escrachado-heroi-de-laerte-ganha-album-pela-devir/>. Acessado em agosto de 2024.

A Letícia Lanz, mulher trans, explica em seu depoimento, que descobriu ser Leticia aos cinquenta anos de idade. A psicanalista se orgulha e se emociona quando relata sobre seus netos, sua esposa e seus filhos, pois seu sonho era construir uma família. Preferiu manter o nome de batismo, Geraldo Eustáquio de Souza, pois ele traz muito significado em sua vida. Geraldo é em homenagem ao seu pai, que sempre a apoiou e Eustáquio era um frade milagreiro, da região de Belo Horizonte. Mesmo tendo passado muito sofrimento em sua vida, devido a ocultação de seus sentimentos, a psicanalista diz que repetiria toda a sua trajetória em decorrência do grande aprendizado que acumulou.

A psicanalista Letícia, antes de assumir o gênero feminino, explica que qualquer ato, fala, trejeito, a deixava desesperada, pois tinha receio que as pessoas desconfiassem de sua real identidade de gênero que ficava apenas em seu consciente. Porém, depois que se assumiu mulher e teve apoio de sua esposa, descartou o sentimento de medo, pois, estava sendo ela mesma, alguém que sabia e tinha convicção de sua feminilidade, mesmo sem ter interesse pela operação de transgenitalização. Letícia não apresenta disforia ao seu pênis, pois reconhece que o seu órgão genital lhe dá prazer, por isso prefere ser intitulada como “mulher de pênis”.

Dudu Bertholini, além de relatar suas experiências, também exerce o papel de entrevistador do filme. O estilista, na época da gravação, tinha trinta e três anos. Sempre admirou o universo feminino, contudo não se imagina fazendo a cirurgia de transgenitalização, uma vez que não apresenta disforia em relação aos seus órgãos genitais. Iniciou sua vida sexual com homens, contudo não se vê como homossexual, e se reconhece como uma pessoa que transita entre todos os gêneros. Dudu Bertholini ama utilizar roupas extravagantes, com tecidos de estampas de peles de animais, se diverte ao sair às ruas e chamar atenção com sua forma de andar e vestir.

Samantha Aguiar, mulher transgênero trabalha como profissional do sexo, porém não reconhece a prostituição como sua profissão. Mulher vaidosa, gosta de se arrumar para atrair os olhares masculinos e sonha em conseguir um companheiro para sua vida.

A descrição dessas personagens será essencial para a compreensão das cenas analisadas, pois, toda proposta de cenário, enquadramento, trilha musical, é produzida de acordo com os detalhes que representam cada uma das pessoas que participam desse filme.

O fundo musical nesse momento, é a música Castelo de Areias, da Banda Uó. Essa música relata o sofrimento de um amor correspondido, porém não assumido pela outra parte. Diante disso, é imposto um ultimato na relação, ou seja, ou assumo o amor, ou deixe os próprios atos e sentimentos, esses que são o castelo de areias, desmoronarem junto ao amor

correspondido entre as duas partes.

De acordo com o pesquisador Fernão Pessoa Ramos (2008, p. 65), um dos elementos da estrutura fílmica é a montagem da narrativa, essa que é construída por meio das proposições sobre o mundo, de quem dirige o filme e que são proferidas por meio de vozes, que no caso do filme documentário analisado, “De Gravata e Unha Vermelha”, se refere à voz do depoimento e a entoação da voz da música.

A voz da música embalada junto às imagens em movimento, de forma instantânea comovem por um todo, a partir do momento que a interpretação da música unirá com a trama que será exibida no filme e, no caso do filme documentário, “muitas vezes, a música qualifica diferencialmente as emoções que a narrativa quer agregar às asserções enunciadas” (Ramos, 2008, p. 65).

A letra da música Castelo de Areias se torna propícia para o segundo momento, pois as personagens entrevistadas relatam sobre o passado e as emoções vivenciadas ao longo da vida. Em uma comparação da letra da música e as narrativas das mulheres trans, pode-se dizer que o amor correspondido é o desejo de se assumirem para a sociedade junto ao gênero que se identificam. Contudo, a outra parte que inviabiliza esse relacionamento, é o “Eu” que experiencia um turbilhão de sentimentos, eis o castelo de areias, simbolicamente forte e concretamente frágil, devido às pressões sociais que controlam o amor ou forma de sentir prazer que não se adaptam ao mundo cis e heteronormativo. Para exemplificar será apresentado a montagem narrativa do segundo momento.

Esse momento inicia com Dudu Bertholini (9’ 14’’) em um cenário semelhante a um quarto decorado com tecidos de estampa de animais, enquanto coloca seus adereços femininos e se maquia, diz que nunca quis ser mulher, mesmo tendo influência de imagens femininas em sua vida, ele nunca se imaginou mexendo em seu corpo, ou colocando seios. Ele diz: “quanto mais exerço o meu lado ser um homem feminino, não fere o meu lado masculino, né? pelo contrário!”

Com essa fala do construtor de imagens da moda, será dado início à montagem dos relatos de mulheres trans, que complementam a narrativa do estilista, cis, de orientação sexual homossexual.

Em um recorte, Samantha Aguiar (9’ 40’’) continua a cena, também se maquiando e olhando no espelho, assim como Dudu Bertholini concluiu sua fala. A entrevistada diz que a opinião masculina para uma mulher trans é muito importante, porque segundo ela, a mulher se transforma pelo homem, e da mesma forma, a vaidade feminina da mulher está “em função às

vezes dos homens também, né, de querer conquistá-los, tipo assim, homens, de querer atrair olhares, ou querer justamente atrair um companheiro e tal.”

Na sequência (10' 11'') aparece a cantora Mel Gonçalves em um *show* cantando o refrão da música Castelo de Areias, da Banda Uó, que esteve como fundo musical desde a cena de Dudu Bertholini (9' 14''). Nessa mesma cena, na estrutura fílmica, aparece o sistema de voz *over*, ou seja, a apresentação musical da cantora na imagem, com volume reduzido, junto à sobreposição da voz da cartunista Laerte (10' 22''), supostamente complementando a fala de Samantha, dizendo que “ao sair na rua vestida como mulher ela atrai um bafo de zombaria, de crítica, como atrai também um afeto, um tipo de desejo né?”

Quando Laerte faz referência ao desejo do homem pela mulher transexual (10' 45''), volta em cena o show da cantora Mel Gonçalves, exibindo seu “corpo escultural” utilizando roupas sensuais, típico protótipo da tão idealizada mulher brasileira. Continuando na mesma cena, (10' 47'') volta a voz da Laerte e depois sua imagem (voz *over*), dando sequência a entrevista, dizendo: “eu estou vendo uma mulher, portanto, eu homem, vou atacá-la, né? Vou comê-la, e aquela mulher é um frango que eu devo comer”, (11'03'') e assim aparece uma tira de Hugo, personagem da cartunista, junto a voz da Laerte: “e a mulher também dentro dessa cultura de preconceito, ela se vê como uma comida, vou sair como um grande banquete.”

Figura 04 - Hugo veste uma cinta de vestido para deixar a barriga mais esbelta



Fonte: Vera Maria Bula¹⁸

Essa tirinha, (figura 04), foi a última em que o personagem Hugo se veste de mulher, com manifestações de comportamento *cross dressing*, ou seja, vestir roupas do gênero oposto pelo simples desejo ou fantasia. Ser *crossdresser* (praticante de *cross dressing*) não implica necessariamente ser homossexual. Depois da publicação desta tira, na Folha de São Paulo, a

¹⁸ Disponível: BULA, Vera Maria. Tirinhas, alívio cômico e a identidade de gênero em transição: Hugo e Muriel no mundo imaginário de Laerte.2018

personagem iniciará o seu processo de transição para o gênero feminino, a partir de então, Hugo se assume como Muriel. (BULA, 2018, p. 45).

De acordo com Bula, (2018, p.49), a personagem Hugo está associada ao desejo contido da Laerte antes de sua transexualidade, pois a transição da quadrinista, iniciou da mesma forma que Hugo, vestindo roupas femininas apenas para se ver e se satisfazer, mas não para se apresentar em público. No documentário analisado (49' 20''), a cartunista diz que seu primeiro fetiche foi comprar uma calcinha, mas não teve coragem de usá-la e, logo em seguida, com a morte de seu filho, adiou sua vontade, postergou seus sentimentos e “guardou tudo dentro do armário”. Quando a Laerte diz que guardou no armário, ele faz referência ao termo “sair do armário”, esse também que originou da expressão *skeletons in the closet*, ou seja, “esqueletos no armário”, que seria um segredo vergonhoso. Dessa forma, para a comunidade LGBTQIAPN+, o segredo seria a identidade de gênero ou a orientação sexual não assumidas. No entanto, essa última expressão foi alterada para *come out of the closet*, em português “saia do armário”, na ideia que a comunidade não tinha nada para esconder da sociedade (LESSA, 2018).

Concluindo a mensagem sobre mulheres transexuais ao saírem às ruas, (11'13'') A cantora Mel Gonçalves afirma que a parte mais feliz de ser mulher é sair na rua e se sentir desejada, ouvir elogios como “poxa que moça bonita, ou então você receber uma cantada de pedreiro”. Logo em seguida aparece, novamente o show da Banda Uó, com a música “Show da Rita”, representando a fala da cantora, cujo trecho sensual expõe alguém que deseja uma mulher só pra si e sem calcinha. A partir desta música, iniciará outro momento do filme, com outro tema a ser debatido.

Esse sistema de construção das imagens, é realizado por outra estrutura fílmica, a tomada, que nada mais é que “seleção de momentos” que serão utilizadas nas montagens das cenas do filme. Essas montagens são construídas pelo sujeito-da-câmera, que são as pessoas que estão por trás da filmagem, a partir de uma perspectiva histórica ou narrativas que se complementam, como exemplo têm-se as falas das mulheres trans e a tira de Laerte que representam as experiências vivenciadas por essas personagens (RAMOS, 2008, p. 61- 63).

Bill Nichols (2005) em diálogo com Ramos (2008, p. 49), defende a ideia que o documentário “sempre foi uma forma de re-presentação e nunca uma janela aberta para a realidade”. Aparentemente, com essa citação, pode sugerir a ideia de que os depoimentos das/dos entrevistadas/os não são verdadeiros. No entanto, em nenhum momento neste trabalho foi apresentada esta intenção. O que os autores remetem é que a estrutura de uma montagem é

realizada de acordo com a interpretação do externo, ou seja, da/do diretor/a e roteirista, esses que são os sujeitos-das-câmeras.

A respeito da representação da realidade em um documentário (NICHOLS, 2005), tem-se como exemplo, os relatos da diretora Chnaiderman sobre a despatologização da transexualidade:

Os conselhos entraram na luta pela despatologização, O CFP e os CRPs. Entretanto, retirar esta questão do campo da patologia gera um problema, qual seja, se despatologizar eles perdem o atendimento do SUS, logo, essa luta não consegue muita adesão. A Laerte não quis responder sobre essa questão, achou muito complicado, não quis falar sobre isso, assim como a Taís, que é super politizada, mas que também não quis falar porque ela estava esperando a cirurgia no SUS. É uma bandeira que não pode ser levantada sozinha, pois é preciso manter o atendimento de saúde no SUS (SIG, 2015, p. 132).

Ao citar o caso de Taís Souza, aparentemente, a diretora expõe que a entrevistada não deu continuidade de suas ideias sobre o processo de despatologização da transexualidade, uma vez que Taís precisava da patologização para conseguir a cirurgia pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O que remete às ideias de Nichols (2005) e Ramos (2008) citada anteriormente sobre a encenação da verdade dentro de um documentário.

A análise feita nesse momento não tem a finalidade de debater se o depoimento de Taís é verdadeiro ou não. A intenção é despertar a ideia que a fala, no caso da entrevistada, pode ser encenada, pois, em sua concepção, ela precisa do Estado para entrar em harmonia consigo e com o corpo.

No filme (53' 43''), Taís exhibe seus pensamentos de forma politicamente engajada e diz que mesmo que ela pense que é dona do próprio corpo, ela tem consciência que não é, uma vez que a entrevistada afirma "O Estado é dono do meu corpo, ele que vai decidir por mim", fazendo referência a necessidade de precisar do Estado para realizar a cirurgia de transgenitalização feminina, dessa forma, ela precisa aceitar que sua condição seja encarada como doença, mesmo que suas convicções sejam diferentes.

Nas cenas do segundo momento, tem-se uma continuidade de falas por pessoas diferentes, com pensamentos semelhantes em referência aos sentimentos de serem desejadas. Esta é a conceituação do não real, isto é, ao serem selecionadas partes das entrevistas, será dado o indício que o espectador pense (independente de aprovação) e sinta a trama idealizada pela montagem realizada de acordo com os olhos do diretor, ou seja, "todo filme é uma forma de discurso que fabrica seus próprios efeitos, impressões e pontos de vista" (NICHOLS, 2005, p. 49 e 50).

Para exemplificar a ideia de Nichols (2005), será citado um relato de Miriam Chnaiderman à SIG Revista de Psicanálise:

mas têm muitas histórias que não estão no filme. O Ney Matogrosso fala que não se escolheu, que ele nasceu assim... Isto não está no filme. Fica mais aceitável se você não tem escolha, se não aparece o desejo. Uma frase que ele disse me chamou muito a atenção: Ele falou que seria um ato irreversível transar com uma pessoa do mesmo sexo. Acredito que não pode haver um caráter de irreversibilidade em qualquer jogo erótico. É mais fácil colocar assim do que falar em desejo (SIG, 2015, p. 132).

Sobre isso, Miriam Chnaiderman evidencia que muitas histórias dos entrevistados não foram apresentadas no filme, pois divergiam com a proposta que ela idealizou para a gravação do documentário.

Outra situação que indica que a realidade do filme documentário é manipulada pelo sujeito-da-câmera, é a construção do cenário, montado de acordo com a identificação da imagem que a produção quer passar das personagens que apresentam seus depoimentos.

Veja bem, no documentário “De Gravata e Unha Vermelha”, em algumas vezes foi utilizado o mesmo local na filmagem, porém com mobiliário e adornos diferentes, a trilha sonora como plano de fundo também era diferenciada, de acordo com a pauta que seria debatida, como também a convidada ou convidado.

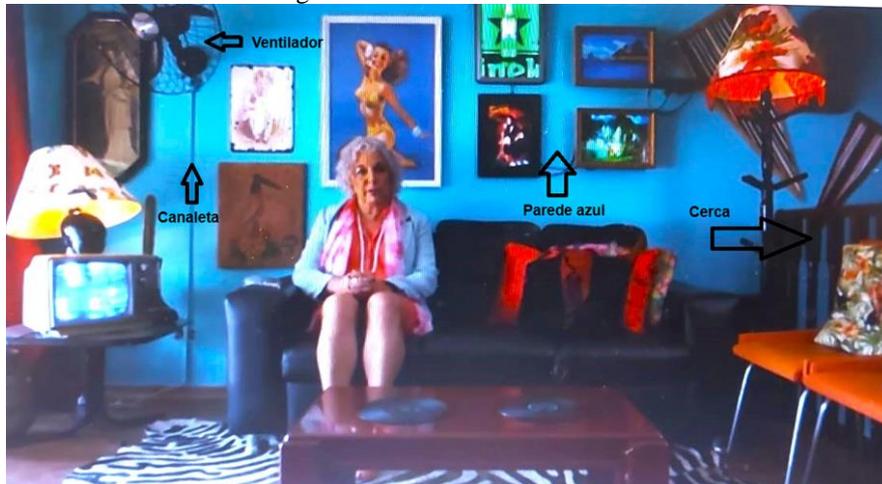
O pesquisador de cinema e historiador Flávio Vilas-Bôas Trovão (2022), afirma que mesmo que um documentário seja apresentados depoimentos verossímeis, o fato do diretor manipulá-lo com edições de tomadas, construção de cenários e montagens-narrativas, é incentivado, a partir de então, o processo de encenação de acordo com as intenções de quem o produziu, pois, “um depoimento contrário a algum fato pode se tornar uma defesa do mesmo, dependendo da edição e montagem que se realiza sobre o material bruto da entrevista” (2022, p. 23)

A título de exemplo, temos Leticia Lanz (04’ 07”), mulher trans e lésbica, casada com a mesma esposa antes de se transicionar, narra sua história, com muita emoção, ao se remeter à família, netos, e à esposa que a apoiou na decisão de ser feliz. Devido sua idade, suas vestes femininas e discretas, a sua entrevista foi filmada em um ambiente que representa uma casa familiar, com móveis retrôs em boa conservação, fotos de família, muitas almofadas, como também quadros que reproduzem propagandas de cerveja e mulheres seminuas, remetendo a ideia de uma “casa de avó bem ousada”.

A proposta da música Super Homem, de Gilberto Gil, junto à narrativa da entrevistada, é uma forma de realçar a história da personagem, que nesse caso, passa uma mensagem sobre

o depoimento de Letícia, cujo trecho remete à ideia de um homem que acreditou que a sua masculinidade o satisfaria, no entanto, se vê feliz em deixar seu lado feminino aflorar.

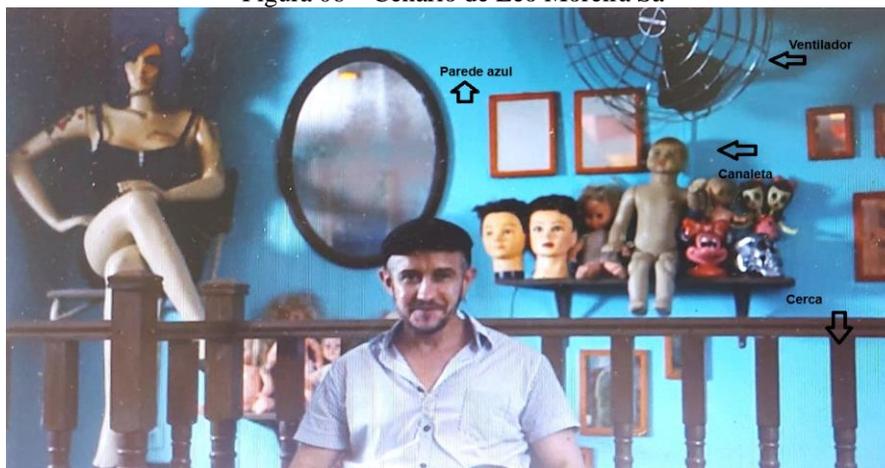
Figura 05 - Cenário Letícia Lanz



Fonte: De Gravata e Unha Vermelha (04' 07'')

Outro exemplo a mencionar é o de Leo Moreira Sá, homem trans, ator, cantor, que conta que desde a infância se percebia homem, o que o fazia entrar em conflitos com a família. Seu cenário é o mesmo da Letícia Lanz, porém é adornado com alegorias diferentes, ou quando utilizado a mesma decoração, essa é colocada em local diferenciado. Os adornos do seu cenário são cabeças de bonecas, manequins, algo com a percepção mais artística.

Figura 06 – Cenário de Léo Moreira Sá



Fonte: De Gravata e Unha Vermelha (11' 27'')

É perceptível que o local de gravação foi transformado de acordo com as características de cada personagem. Trovão assevera que

Partindo para outros elementos constitutivos da linguagem, pode-se analisar a questão dos cenários, ambientes e espaços escolhidos para a trama se desenrolar. Aqui vale a pena atentar para os elementos cênicos que contribuem, sobretudo, para a naturalização desse espaço: vestuário, objetos de época, maquiagem, trilha sonora. Todos esses elementos, se forem “descolados” e analisados isoladamente, podem contribuir para a compreensão de que efeito se deseja criar no espectador (2022, p. 27)

Essa proposta de alteração do cenário é para que o espectador interprete o filme de acordo com a visão do diretor, para isso, tanto o cenário quanto a trilha sonora cooperam, de forma discreta, para a promoção de emoções e sentimentos nas pessoas que estão do outro lado da tela (TROVÃO, 2022, p. 28).

3.3 - A História no Filme.

As manifestações ocorridas em junho de 2013, foram o marco inicial para o surgimento do pensamento político efetivo no Brasil. Essas manifestações, conhecidas como “Jornadas de junho”, ocorridas em praticamente todas as capitais do Brasil, tinham como princípio, a luta contra o aumento das passagens de ônibus.

Cada grupo de cada capital/região do Brasil foi burilando seus interesses, e agregando nas manifestações desorganizadas, uma vez que não possuíam uma liderança centralizada ou até mesmo um tema central. Aos poucos, por consequência, foram agregadas outras reivindicações como: passe livre estudantil (nas capitais que não possuíam esse direito), investimentos em Educação e Saúde e o fim da corrupção.

Frente às requisições desses manifestantes, a então presidente Dilma Rousseff (2011-2014) do Partido dos Trabalhadores (PT) reuniu-se com os governadores e prefeitos dos estados e capitais do país e propuseram cinco pactos que envolviam Responsabilidade Fiscal; Reforma política; Saúde; Transporte e Educação.

Em curto prazo foram efetivadas ações que atendiam às solicitações dos manifestantes de junho de 2013, como por exemplo a criação do programa Mais Médicos que trouxe médicos do exterior (e da mesma forma foi condenado pelos médicos brasileiros) e os direcionou para todas as regiões do Brasil; Lei Anticorrupção, a destinação dos royalties da venda do petróleo para as pastas da Educação e Saúde e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 37 que reiterou que investigações criminais estariam sob o comando das polícias civil e federal e não mais do Ministério Público.

No entanto, diante dos confrontos de interesses entre os grupos (partidos políticos, grupos estudantis, militantes que se vestiam de verde e amarelo) as ideias de extrema direita foram fortalecidas e tomaram forma no Brasil. Os estudantes tornaram-se protagonistas e divulgadores dessas ideias por meio das redes sociais, que viraram veículos de disseminação do discurso. Nisso, nada que fosse feito pelo governo federal seria o suficiente para acalmar os ânimos de uma nova direita formada, o antipetismo.

Segundo Brugnago e Chaia, a mídia foi um fator de extrema importância no fortalecimento dos movimentos.

De início, ao se posicionar de forma contrária, a imprensa expôs nos jornais televisivos as manifestações como badernas, devido às ameaças dos *black blocs*. A partir de então, uma nova ferramenta virou protagonista desses movimentos, o celular. Pelos vídeos postados nas redes sociais, os manifestantes se posicionavam com “a cara do Brasil”, proferindo discursos anticorrupção, performando-se como heróis, salvadores da pátria (2014, p. 103-104).

A exemplo desse cenário, o resultado veio nas urnas no ano de 2014. Com a eleição de ultraconservadores apoiados em discursos de ódio, homofobia, racismo, e que tinham como objetivo a “preservação da moral e decência da família brasileira”.

Congresso Nacional eleito em 2014 é o mais conservador desde 1964. Alguns números são colocados pelo DIAP para justificar essa afirmação. Dos 513 candidatos eleitos, temos 257 candidatos financiados pelo agronegócio, que normalmente vão contra causas como direitos indígenas, preservação de florestas e regulamentações no uso de defensivos agrícolas. Deputados ligados à Polícia são 55; estes vão trabalhar por questões como redução da maioria penal e fortalecimento de instituições questionáveis como a Polícia Militar. A bancada evangélica atingiu 82 representantes diretos da igreja; são estes que normalmente trabalham contra direitos de homossexuais e direitos da mulher. Em contrapartida, deputados defensores das causas sociais se encolheram, e deputados relacionados a frentes sindicais foram reduzidos de 83 para 46 (BEDINELLI, 2014, apud BRUGNAGO; CHAIA, p. 110).

Como o caso de Luiz Carlos Heinze (PP-RS), eleito deputado federal com mais votos pelo Rio Grande do Sul, conhecido por declarações racistas, como a do dia 29 de novembro de 2013 em audiência pública, quando afirmou que “quilombolas, índios, gays e lésbicas, tudo que não presta” estariam mandando no governo federal. Jair Bolsonaro (PP-RJ), ultraconservador conhecido pelo seu discurso de ódio contra homossexuais, foi o deputado federal com mais votos no Rio de Janeiro, com 464.572 votos. Outras expressivas votações são a de Marcos Feliciano (PSC-SP), homofóbico evangélico com 398.087 votos; a do delegado Waldir Soares (PSBD-GO), deputado mais votado em Goiás; e a do policial militar Alberto Fraga, deputado mais votado no Distrito Federal (DEM-DF) (BRUGNAGO; CHAIA, p. 110).

Grande parte da população brasileira se viu representada pelas ideias e falácias

conservadoras. E todos aqueles considerados pobres, negros, indígenas, quilombolas, ou os/as que não se enquadravam na sexualidade, gênero ou cor da pele tido como corretos (heterossexuais/cisgêneros/ brancos) tornaram-se ameaças de perda de terras, de vagas em concurso ou faculdades públicas, de afrontar a família brasileira, e tudo que pusesse em risco a classe conservadora, essa que se via “como capitalista moralmente correta, branca, minoria e explorada. Estão todos contra eles, por isso precisam se unir para não serem esmagados” (CHAIA; BRUGNAGO, p. 117).

Diante desses fatos, no Brasil, ficou natural a proferição de discursos de ódio, seja nas redes sociais, ou em reproduções em telejornais, ou nos meios sociais, e a partir de então o ódio não se movia apenas pela bipolarização entre a direita e esquerda, mas também despertou o gigante do preconceito, que por muito tempo presente, porém velado, voltou a afrontar pessoas pobres, pretas, gordas, indígenas, transgênero e não heteras, essas escaqueadas em público.

Michel Foucault (1999, p. 49) conceitua o discurso como uma repercussão de uma verdade criada e estabelecida pelo indivíduo. A partir de então a verdade relatada estará relacionada com a prática e, dessa forma, segundo o autor, o comportamento do/a sujeito/a atrelado à prática passa a ser totalmente aceitável.

O discurso se materializa a partir do momento em que tem a função de controlar, segregar, organizar e dominar os acontecimentos sociais, por isso ele está intimamente ligado às relações de poder (Foucault, 1999, p. 9). Ao se tratar disso, o discurso se afasta da neutralidade, uma vez que é elaborado pelas relações de poder, se presta ao papel de modelar comportamentos e a forma de pensar. A partir do fortalecimento da nova direita, a união entre o discurso e o poder se consolida por meio do discurso de ódio.

O discurso está longe de ser neutro, pois ele é moldado pelas relações de poder e, ao mesmo tempo, molda comportamentos, estruturas e até modos de pensar. Com o fortalecimento da nova direita, essa relação entre discurso e poder se intensifica, especialmente por meio do discurso de ódio, que utiliza uma linguagem para reforçar preconceitos, estigmatizar grupos e consolidar divisões sociais.

Compreende-se por discurso de ódio, às explanações que humilham, criminalizam ou segregam os/as sujeitos/as sendo por questões política, econômica, social, étnica, cultural, religiosa, orientação sexual, identidade de gênero. Geralmente, quem profere o ato discursivo, se reconhece como superior a aquele que será hostilizado, para isso utiliza a violência como justificativa para seus atos.

De acordo com Oliva (2014) esse processo acontece da seguinte forma:

na divisão de pessoas em grupos a partir de parâmetros sociais internalizados e da centralidade do “eu”. O indivíduo estabelece em qual(is) grupo(s) pertence e identifica-se com ele(s), compartilhando determinadas características com seus integrantes. Simultaneamente, estabelece como “outros” todos aqueles com quem não compartilha as características necessárias para estar dentro do(s) mesmo(s) grupo(s). a hostilidade direcionada a outros grupos aumenta o senso de pertencimento ao grupo que há identificação (p.26).

Tais afirmações são muito semelhantes ao preconceito que alicerça o etnocentrismo, nele se reconhece uma separação entre o que é perfeito ou imperfeito, superior ou inferior. E nessas ideias pessoas são classificadas e rotuladas na sociedade.

Retomando as eleições do ano de 2014, como dito anteriormente, o conservadorismo da nova direita passou a ser admirado por uma grande parte do povo brasileiro, esses que se viram representados pelos discursos de ódio e vários tipos de preconceitos, em especial o crime de homofobia.

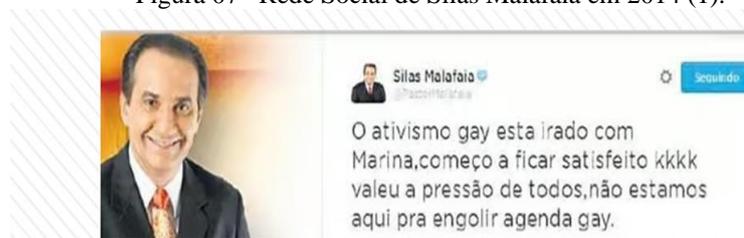
A palavra homofobia surgiu a partir dos anos de 1970 e persiste até os dias de hoje. O termo foi divulgado pelo psicólogo norte-americano George Weinberg em perspectiva médica, uma vez que as pessoas que não eram heterossexuais eram rotuladas com transtornos mentais. A expressão remete ao medo e repulsão a homossexuais, lésbicas, transexuais (hoje transgêneros) e travestis. Atualmente existem vocábulos particulares para aversão a esses grupos, por exemplo: a repulsão às lésbicas também é nomeada como lesbofobia, aos transexuais é transfobia, e de forma mais genérica remetendo a qualquer membro da comunidade LGBTQIAPN+ é a LGBTQfobia, e dessa forma vai variando, enquanto a sigla vai se formando de acordo com as representatividades (Oliva, 2014, p. 24).

Atualmente, o termo homofobia recebeu outras conotações, e segundo o pesquisador na área de direitos humanos e direitos da antidiscriminação Roger Raupp Rios destaca dois sentidos para o vocábulo, sendo um, a linha psicológica e o outro a linha sociológica. (Rios, 2007, apud Oliva, 2014, p. 25).

A linha psicológica é aquela que o/a sujeito/a se sente incomodado/a ao frequentar o mesmo ambiente que um LGBTQIA+, ou seja, uma reação individual, que pode ser explicada pelo mero preconceito, ou segundo Freud, pelo desejo incontido, oculto e silencioso trabalhado naquilo que “vemos, não temos, mas gostaríamos de ter”. No entanto, para Rios, a homofobia deve ser também analisada pela ordem social e cultural do preconceito, ou seja, pela instituição do heterossexismo, que em uma hierarquia social a heterossexualidade é a forma lógica de viver a sexualidade. Sendo assim, o sexo biológico deve “compatibilizar” com o sexo social, e legitimar sua sexualidade com o sexo oposto (Rios, 2007, apud Oliva, 2014, p. 27).

Por meio destas medidas heteronormativas, no ano de 2014, com o fortalecimento da nova direita, era muito comum deparar de forma muito natural e expressiva, tanto nas redes sociais ou entrevistas em jornais, o discurso de ódio transfóbico por políticos brasileiros conservadores, sendo ele verbalizado de forma escrita ou falada. Junto à classe política, uma legião de seguidores também se sentiu no direito de humilhar e massacrar a comunidade LGBTQIAPN+. Como dito anteriormente, o preconceito antes timidamente contido pelo medo de represálias ou sanções pela criminalização dos atos, a partir de então ficou “normalizado”. Veja alguns exemplos.

Figura 07– Rede Social de Silas Malafaia em 2014 (1).



Fonte: Catraca Livre¹⁹

Esta é uma postagem de setembro de 2014, do deputado federal Silas Malafaia, fazendo referência ao público LGBTQIAPN+ que cessou o apoio à presidenciável Marina Silva, atualmente ministra do meio ambiente. Marina, em seu plano de governo apoiava o casamento entre homossexuais e o direito das mulheres ao aborto. Não aguentando a pressão social, a candidata a presidente do Brasil ajustou a campanha e alterou os “trechos tidos como polêmicos”. Na mesma semana, o pastor e deputado Malafaia, declarou que o seu voto no segundo turno seria de Marina.

Figura 08 – Rede Social de Silas Malafaia em 2014.



Fonte: Pragmatismo Político²⁰

A figura 08 é uma publicação de Malafaia contra ao casamento homoafetivo e

¹⁹ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/em-selfie-anti-homofobia-silas-malafaia-e-alvo-de-protesto-na-internet/>. Acessada em outubro de 2024.

²⁰ Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/09/silas-malafaia-indica-voto-em-marina-silva-2o-turno-2.html>. Acessada em outubro de 2024.

declarando que quem fosse gay votaria no PT, e quem não fosse votaria nos demais presidenciáveis. Ideias como estas, fortaleceram nessa campanha, onde tudo que fosse considerado “ruim” pela sociedade (população LGBTQIAPN+, nordestinos, usuários de programas como o bolsa-família, pobres, feministas), seriam eleitores do PT.

Outro parlamentar eleito foi Jair Messias Bolsonaro, esse que ficou conhecido pelos seus discursos carregados de discriminação e preconceito contra a comunidade LGBTQIAPN+. Encorajado pelo seu discurso de ódio, ganhou visibilidade nos meios de comunicação devido às grandes polêmicas fomentadas.

Em fevereiro de 2014, Jair Bolsonaro se candidatou a presidente da pasta “Comissão de Direitos Humanos”. Tal situação virou uma grande contenda, uma vez que o então deputado federal não ocultava em suas aparições, seja em entrevistas, reportagens ou postagens, expressões racistas contra negros, LGBTQIAPN+, indígenas e outras minorias. Contudo, o parlamentar assumiu não ter interesse em ficar com a pasta de “Comissão de Direitos Humanos” e que entrou no “jogo”, assim como ele se refere, para barganhar com o PT a “Comissão de Minas e Energia”, essa que segundo o deputado, daria mais visibilidade para sua imagem. Para forçar a troca das pastas, Bolsonaro divulgou que as suas primeiras propostas ao assumir a Comissão de Direitos Humanos estariam a diminuição da maioria penal, o rearmamento para civis, a redução de filhos para famílias pobres, como também combater o Projeto de Lei da Câmara que criminaliza a homofobia - PLC122/2006.

De acordo com o parlamentar, Jair Bolsonaro, não há homofobia no Brasil, e sim, um processo de vitimização da comunidade LGBTQIAPN+:

Os homossexuais querem se passar por vítimas, querem superpoderes. Qualquer homossexual que morre no Brasil, logo a mídia está dizendo que é homofobia. Há muitos que são mortos pelos próprios colegas ou em locais de prostituição, ou por overdose. Ao morrer, os ativistas dizem que é homofobia. No Brasil, dez mulheres por dia são assassinadas por seus parceiros, isso é muito mais grave. Os crimes de homofobia têm que ser tratados da mesma forma que qualquer outra morte. Quantos heterossexuais morrem por dia? Morrem muitos mais que homossexuais (Martín, 2014).

Nesse relato, o deputado federal compara que a homossexualidade é fruto do uso de entorpecentes e da prostituição. É importante pontuar que quando o parlamentar se refere aos homossexuais, o mesmo alude a toda comunidade LGBTQIAPN+, no entanto seu desconhecimento e preconceito só permitem que ele faça referência a palavra gay.

Em seus discursos, o deputado federal, também acredita que estudar a diversidade na

escola, é incitar a pedofilia no Brasil, uma vez que defende que a criança ao ser ensinada a respeitar a diversidade, poderia virar homossexual e futuramente seria um/a adulto/a pedófilo/a. Além de acreditar que ser LGBTQIAPN+ é um processo de transformação que envolve más companhias, usos de drogas e prostituição, Jair Bolsonaro também defende que esse mesmo público nasceu com “defeito de fábrica”.

Tais fundamentos, utilizados nas declarações destes políticos, descrevem o conservadorismo reativo às poucas conquistas da comunidade LGBTQIAPN+, como o direito de casar, a proposta de criminalização da homofobia, o direito de expressar e visibilizar seus sentimentos na Parada do Orgulho Gay. Esses ataques diretos ao público da comunidade, promovem o impacto cultural dentro da sociedade brasileira, fortalecendo os estigmas da diferença e conseqüentemente da violência (Seffner, 2020, p. 14).

3.4 - Aula-oficina: um relacionamento entre o cinema e o ensino da História.

A quarta parte deste capítulo, remete à pesquisa realizada sobre o ensino da História e a utilização do cinema como documento e recurso didático. Para compilar os resultados desses estudos, foi elaborado um material para uso pedagógico em forma de um caderno de oficinas.

A função de ensinar História está intimamente ligada à possibilidade de viabilizar ao estudante solucionar problemas, levantar hipóteses, compreender e valorizar a diversidade dos pontos de vista (SCHMIDT, 2004, p. 57). Por isso, a intenção de utilizar o cinema e a aula-oficina como metodologias para o ensino da História neste trabalho, está relacionada a alguns fatores, como por exemplo: 1) a necessidade de trabalhar a ludicidade em sala de aula, onde o estudante deverá ser o protagonista na construção do conhecimento; 2) a formação de um estudante pesquisador e questionador, uma vez que a aula-oficina propicia momentos de reflexão entre os temas abordados e o conhecimento histórico; 3) a sensibilidade de inserir a temática sobre identidade de gênero não só dentro da escola, como também nas aulas de História.

A partir desta proposta, o estudante participará do processo de construção do conhecimento histórico, uma vez que, de acordo com Schmidt, o conhecimento histórico não é um dom inato ou algo que se compra numa prateleira de supermercado, sendo assim, o estudante deve compreender que para aprender a História, ele precisa participar do processo do fazer, ou seja, a ideia não é aprender a História pelo o que aconteceu no passado, e sim estudar e problematizar o tempo presente, com base na compreensão do passado (2004, p. 57).

Diante disso, este produto foi elaborado como material pedagógico de auxílio aos/às professores/as do curso do Ensino Médio, que compreendem a relevância de inserir um tema tão atual, sobre o estudo das múltiplas identidades de gênero, no contexto histórico trabalhados em suas aulas. Com formato de oficinas, esse material foi construído com a utilização do cinema como documento e recurso didático, atrelado com os relatos de pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, e ao ensino da História.

Sobre isso, Isabel Barca assevera a importância de trabalhar de forma diferenciada em sala de aula, é importante aqui ressaltar, que em nenhum momento está sendo proposto excluir o contexto das aulas teóricas. O que a autora propõe é a dinamização das aulas, por meio de desafios cognitivos, que as aulas “ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado” (BARCA, 2004).

O Caderno de Oficinas, está disposto em duas oficinas, sendo elas “Explorando Identidades no Cotidiano” e “De Gravata e Unha Vermelha: o cinema, as identidades e o Currículo Escolar”.

A primeira oficina, “Explorando Identidades no Cotidiano”, está voltada para o contexto histórico no Brasil, no ano de 2014, um período marcado pela bipolarização entre a esquerda e direita, como também dos discursos inflamados e desrespeitosos à comunidade LGBTQIAPN+, às pessoas pretas, às adeptas de religião africana, enfim, qualquer indivíduo/a que não pertencesse ao modelo branco, cis, hétero e cristão²¹.

As cenas escolhidas para trabalhar nesta oficina, iniciam em 40’ 20’’ até 54’ 15”. A escolha dessas cenas se justifica nas representações das diversas experiências vividas ou sofridas por membros da comunidade LGBTQIAPN+ em situações do dia-a-dia.

A ideia desta oficina, é para que o estudante analise os depoimentos das pessoas entrevistadas no filme “De Gravata e Unha Vermelha”, junto ao contexto histórico de sua gravação, que foi no ano de 2014. Instigar o docente a estabelecer a relação entre a história do filme e a História no filme em uma aula-oficina, promoverá ao/à estudante a competência de engajar no processo do fazer História, pois, de acordo com Schmidt (2004, p. 62) o cinema enquanto documento e recurso didático, é um instrumento que viabiliza a construção de saberes, por meio da contextualização e problematização levantadas e interpretadas através das imagens em movimentos.

Para exemplificar a situação da História no filme, será apresentada a Taiz Souza, mulher

²¹ O termo cristão faz referência à crença de que Jesus Cristo é filho de Deus e salvador. No entanto, esse termo ficou direcionado somente às pessoas que professam sua fé em religiões de matrizes européias, como por exemplo as religiões protestantes.

trans, que veio da Amazônia para São Paulo em busca da cirurgia de transgenitalização. No documentário, no quinquagésimo terceiro minuto e quadragésimo terceiro segundo, a entrevistada afirma que o seu corpo não pertence a ela, e sim ao Estado. Ela diz:

Porque enquanto eu penso que sou dona do meu corpo, eu não sou, o Estado que é dono do meu corpo, ele que vai decidir por mim. E quando eu decido que eu tenho que aplicar silicone, botar próteses e cortar meu pênis, o Estado diz que eu não faço parte dessa sociedade que eu tenho que tá. E essa sociedade vai me repudiar por quê? Porque sou uma aberração, eu estou indo contra aos princípios religiosos, porque eu sou algo que não era pra existir (53' 43" a 54' 15").

Quando uma Thaís diz que o seu corpo pertence ao Estado, ela está demonstrando a forma que o Estado e a sociedade regulam e julgam os corpos de pessoas transexuais e travestis. A sua fala referencia uma realidade, onde seus corpos são marginalizados, muitas vezes violentados e submetido às normativas que limitam sua autonomia, por exemplo: no ano de 2014, as pessoas transgêneros e travestis só poderiam fazer alteração em seus documentos, se comprovassem a cirurgia de transgenitalização por meio de laudos médicos. Somente em 2018, quatro anos após a gravação do filme, que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou o normativo - Provimento 73/2018 - concedendo direito de alterar o prenome e o gênero sem a necessidade de iniciar um processo judicial²².

Outro personagem que será citado é João W. Nery. O escritor explica que até os dezesseis anos de sua vida ele tentava se travestir. Quando João Nery faz esse comentário, ele está se referindo ao sentimento masculino que nasceu com ele, ou seja, como ele se percebeu desde sua infância. A referência de se travestir está atrelada à sua vida, enquanto criança/adolescente e jovem, que sempre se viu como homem, mas era obrigado a usar roupas femininas compatíveis com o sexo biológico.

Desde criança, João Nery sofria transfobia, era chamado de Maria homem. Nunca manteve relações sexuais com homens, mesmo quando tinha os deslizes ao tentar satisfazer a sociedade, seu relacionamento de namoro terminou quando o namorado lhe deu o primeiro beijo.

João Nery foi o primeiro homem trans a se operar no Brasil. Fez a primeira cirurgia de mamoplastia masculinizadora aos 27 anos, pelas mãos do seu cunhado, cirurgião plástico. O

²² Ver mais em Retificação do registro e nome social são conquistas da comunidade trans. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/equidade/equidade-eventos/eventoequidade?id=retificacao-do-registro-e-nome-social-sao-conquistas-da-comunidade-trans#:~:text=O%20Dia%20Nacional%20da%20Visibilidade,oficiais%20foi%20garantido%20no%20Brasil>.

escritor não ficou satisfeito com o resultado, pois ainda restava parte da mama, que seu cunhado não retirou por completo com medo de ser preso e ter seu diploma cassado na época. João diz em 53' 28'': “Eu não me considero doente mental, eu acho que há toda uma psiquiatrização, há todo um poder biomédico e psiquiátrico com interesses para adoecer as pessoas”.

Em sua fala, João faz referência ao documento de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), publicado e monitorado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A classificação do CID a que o escritor se refere é o 10 F64, que indica transtorno de identidade sexual ou de gênero, enquadrado na lista de doenças e distúrbios mentais.

Michel Foucault (1988), em seus estudos já criticava a relação entre o poder e o saber, especificamente na psiquiatria do século XIX, que passou a classificar e patologizar as expressões da sexualidade humana que não coincidiam às normativas de gênero e sexualidade dominante, sobre isso o autor assevera:

Como são espécies todos esses pequenos perversos que os psiquiatras do século XIX entomologizam atribuindo-lhes estranhos nomes de batismo: há os exibicionistas de Lasègue, os fetichistas de Binet, os zoófilos e zoerastas de KrafftEbing, os automonossexualistas de Rohleder; haverá os mixoscopófilos, os ginecomastos, os presbiófilos, os invertidos sexoestéticos e as mulheres disparêunicas. Esses belos nomes de heresias fazem pensar em uma natureza o suficiente relapsa para escapar à lei, mas autoconsciente o bastante para ainda continuar a produzir espécies, mesmo lá onde não existe mais ordem. A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introdu-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem, natural da desordem. Exclusão dessas milhares de sexualidades aberrantes? Não, especificação, distribuição regional de cada uma delas. Trata-se, através de sua disseminação, de semeá-las no real e de incorporá-las ao indivíduo (FOUCAULT, 1988, p. 44)

Nessa citação, foi utilizada pelo autor a ironia ao comparar o estudo dos insetos (entomologia), esses que precisavam ser observados, catalogados e controlados, com a forma que os psiquiatras do século XIX, tratavam os comportamentos sexuais não dominantes daquela época. Ao mencionar a forma que os profissionais médicos descreviam o comportamento das pessoas que não se encontravam na proposta cisgênero e heterossexual, termos como “zoófilos, exibicionistas e fetichistas”, o autor sugere que essa forma de transformar os desejos dos seres humanos em espécies, concretizaria um sistema de controle, objetificando o desejo como algo que poderia se administrar e controlar o que era visto como “desvio sexual”.

Sumariamente, Michel Foucault considera a forma que o poder controla os corpos e as

identidades, no momento em que são classificadas sob o viés científico e moral, detectando as formas de gerenciamento da sexualidade sob as normas de vigilância e poder.

Em 2018, a OMS editou o CID 10 F64 para CID 11²³, esse que foi aprovado em 2019 e vigorado em 2022. É importante ressaltar que foi retirada a classificação de doenças e distúrbios mentais dessa nova edição, porém foi mantida a ideia de incongruência de gênero. A justificativa para essa permanência, de acordo com a OMS, se encontra no fato de se ter uma referência para tratar a saúde de pessoas transexuais.

O controle do Estado no corpo de João Nery pode ser explicado na situação de não poder fazer a cirurgia total de mastectomia masculinizadora aos seus 18 anos, pois era proibido. Somente no ano de 1997²⁴ que foi publicada a regulamentação pelo Conselho Federal de Medicina (CRF) para a cirurgia de transgenitalização, no entanto, o procedimento foi incluído no Sistema Único de Saúde (SUS) a partir do ano de 2008. Resumindo, o homem trans que não tivesse condições financeiras para pagar a cirurgia, deveria continuar com as mamas e os órgãos genitais femininos, mesmo sem o próprio consentimento.

João W. Nery realizou sua cirurgia no ano de 1977, aos vinte sete anos, de forma clandestina pelo cirurgião Roberto Farina, esse que foi condenado pelas cirurgias realizadas sem a autorização do CFM.

A segunda oficina proposta no produto desta pesquisa é “De Gravata e Unha Vermelha: o cinema, as identidades e o currículo escolar”, cujo objetivo é refletir o papel da escola na construção e reconhecimento das identidades de gênero, como também analisar de que forma as experiências LGBTQIAPN+ estão sendo representadas (ou invisibilizadas) no currículo escolar.

A proposta desta oficina é motivar os estudantes para que apresentem as suas concepções sobre as representações de expressões e identidades de gêneros dentro da escola, como também salientar a ideia de como que eles (discentes) podem contribuir para um ambiente escolar inclusivo e empático.

Esta oficina analisa as cenas de 15’ 18’’ até 26’ 52’’, onde as/os personagens relatam situações de sua infância, e em alguns casos envolvendo o universo escolar.

²³ Ver mais em “OMS retira transexualidade da lista de doenças e distúrbios mentais”. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/junho/organizacao-mundial-da-saude-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-e-disturbios-mentais> .

²⁴ Ver mais em “Conselho Federal de Medicina reduz a 18 anos idade mínima para cirurgia de transição de gênero”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/01/09/conselho-federal-de-medicina-estabelece-novas-regras-para-cirurgia-de-transicao-de-genero-no-sus.ghtml> .

Leo Moreira Sá, ator e cantor, transgênero masculino, diz que desde a infância já se sentia como homem. Em sua narrativa (11' 43'') o entrevistado explica sua decepção em seu primeiro dia de aula, onde estava vestido com um uniforme feminino e, ao questionar sua mãe, dizendo que não iria usar roupa de menina, a mãe olhou em seus olhos e disse “você é uma menina”.

Dando continuidade nessa história, Leo relata como foi ao chegar na escola:

E eu fui à escola de sainha, uma sainha (risos de desconforto), era uma saia toda cheia de preguinhas, “coisa linda” (ironizando) e muita chacota né, da criançada toda e engraçado que era uma cidade pequena e todo mundo me chamava de Zézinho e eu morava meio que na periferia né, então assim, não houve, nunca ninguém questionou a minha identidade, eu fui questionado na hora que eu entrei no sistema educacional né, então assim, o mundo veio me dizer que eu não era quem eu era (18' 13'').

Situações como essa que aconteceu com Leo Moreira Sá, ainda acontecem dentro da escola. Como dito no segundo capítulo deste trabalho, no ano de 2023, aproximadamente sete mil estudantes do ensino médio deixaram de frequentar as aulas por motivos pautados em problemas emocionais, esses que são consequências do racismo, violência em sala de aula, desigualdades no ambiente escolar e *bullying*²⁵.

Outro entrevistado foi Johnny Luxo. O DJ diz (7' 19'') que quando criança, ele gostava muito de ouvir o cantor Ney Matogrosso, admirava não só a sua voz, como também o seu jeito marcante de se apresentar. Recorda que seu pai tinha muito medo que ele seguisse o cantor na forma de falar e agir. Atualmente, o DJ é reconhecido pela sua extravagância e performance no dia-a-dia e nas festas que frequenta.

Assim como Leo Moreira de Sá, Johnny Luxo também relata suas experiências no período escolar:

Eu sempre fui gay desde criança, assim com sete anos de idade, eu já tinha total consciência de que eu era gay, de que eu gostava de meninos, e que “tava” tudo bem pra mim, não tinha problema nenhum. O problema na verdade era os demais à minha volta, então comecei a ter muito problema tipo na escola, no primário, as pessoas já me olhavam meio diferente e tal, os meninos às vezes vinham com umas perguntas meio estranha, do tipo: aí você é menino ou menina? Porque assim, eu tenho traços geralmente femininos, quando eu era criança isso era um pouco mais acentuado, enfim, até aí tudo bem também né, o drama na verdade era quando a diretora da escola chamava os meus pais para conversar, aí eu pensava assim: Gente porque não chama os pais dos outros né, porque na verdade o único que se “fodia” era eu. (24' 23” a 25' 23”) Eu já estava quase praticamente acabando o terceiro colegial, eu estudava no

²⁵ Ver mais em “ Quase sete mil alunos do Ensino Médio abandonaram a escola em MT em 2023”: Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/cidades/conteudos/186660>.

Objetivo da Avenida Paulista, que ali foi o ápice, do ápice, do ápice do *bullying*, eu lembro que todo dia que eu saía da escola, você tinha que descer a escadaria da Gazeta e aí onde ficava todo mundo reunido pós escola, eu lembro que uma vez “teve” uma gritaria, que o menino que me odiava, eu não sei o porquê e não me pergunte, porque eu nem conhecia o menino, aí o menino começou a xingar e puxou meio um coro: bicha, bicha, bicha, bicha, bicha, aí eu lembro que eu virei para trás pra ver de onde estava vindo o “zum, zum, zum”, e na hora que eu virei ele cuspiu, e caiu um cuspe na minha cabeça, assim, bem na minha cara. (26’ 15” a 26’ 51”)

No discurso de Leo Moreira de Sá, apresenta o sofrimento que teve em sua escola no ensino primário, anos de 1960, denominando-os de chacotas. A sua infância foi em um tempo espaçado do outro entrevistado, Johnny Luxo, esse que ressalta a ideia do sofrimento por bullying, através de outros estudantes e da gestora da escola, desde a década dos anos 90, em que iniciou sua vida escolar.

Nesses relatos são apresentadas as noções sobre as diferenças dentro da escola. Mas qual o motivo que Leo Moreira Sá e Johnny Luxo se tornaram personas diferentes entre os demais, no colegial?

Tomaz Tadeu da Silva explica que as diferenças não fazem parte de um processo inato, e sim são construídas culturalmente, ou seja, os discursos sobre as diferenças são justificados nas relações de poder, esse que caracteriza o teor negativo, em suma, o diferente é errado e o não diferente é o certo (1995, p. 87). Sendo assim, a sociedade mais uma vez determinou que o certo é ser heterossexual e cisgênero.

Atualmente as escolas procuram trabalhar com as orientações sobre as diversidades no currículo escolar. No entanto, na maioria das vezes, a proposta aferida é a de respeitar para conviver com as alteridades, essas que são consolidadas como estáticas. A partir do momento que se exige somente o respeito, pode se constatar que a/o outra/o deve tolerar as diferenças, e dessa forma, aquele/a que tolera é superior a aquele/a que é visto como diferente.

A respeito disso, Silva assevera que

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (1995, p. 88 - 89).

As diferenças, de acordo com Silva (1995), devem ser estudadas pela estrutura estruturais institucionais e econômicas que sustentam as bases de produção da desigualdade e preconceito, pois se continuar no processo linguístico envolvendo somente o discurso de respeito e tolerância, a posição do que é visto como diferente continuará sendo caracterizado como negativo.

Na construção do currículo escolar, deve ser priorizada a inserção de debates sobre a diversidade das identidades e expressões de gênero, orientação sexual, racismo, entre outros. Contudo, esses debates não devem apenas ser construídos por dinâmicas dentro de uma sala de aula, na intenção de resolver o conflito existente no exato momento, uma vez que a ideia de igualdade não pode ser estabelecida por meio de um currículo confeccionado de acordo com as relações dominantes. Para Silva (1995) a promoção de igualdade só será realmente estabelecida dentro da escola, a partir do instante que houver a reformulação dentro do currículo.

A escola, é basicamente, um dos poucos meios sociais que a criança frequenta, e se de imediato, o/a estudante não se sentir acolhido/a ou até mesmo confortável, provavelmente nunca conseguirá sentir o sabor da ação de estudar ou compartilhar emoções, dentro da instituição, que complementarão o amadurecimento e experiências do indivíduo.

Esta oficina “De Gravata e Unha Vermelha: o cinema, as identidades e o currículo escolar”, visa formar indivíduos/as críticos/as e conscientes de suas ações como sujeito/a social, como protagonista de uma nova história. Estudantes que possivelmente questionarão o porquê da existência da violência e preconceito com pessoas pertencentes às comunidades LGBTQIAPN+ dentro do ambiente escolar e, a partir de então, poderão, quem sabe, contestar a ideia de normalidade ao quesito gênero, e lutar por um espaço inclusivo e acolhedor para todos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História executa uma missão de extrema relevância na formação das pessoas. Por meio do conhecimento histórico, se fortalece a compreensão crítica do passado e do alicerce, o qual foi edificado o presente.

Mediante ao estudo crítico da História, é possível compreender as transformações processadas no mundo e suas consequências no decorrer do tempo. Compreender os fatos ocorridos e as experiências que formaram as bases culturais de uma sociedade, não só permite, como possibilita novos olhares para as diversidades contidas na sociedade (FONSECA, 2003, p.96).

O entrosamento entre a História e a linguagem cinematográfica é resultado das representações culturais e da compreensão dos fatos passados, esses que são esmiuçados pelas lentes dos filmes, e ajustado ao contexto histórico/social, como também pelas intenções daquele/a que produziu o filme.

O cinema exerce um papel relevante na Educação, ele pode ser considerado uma ferramenta valiosa para promover de forma dinâmica a compreensão de conceitos complexos dentro da História. A somatória de elementos sonoros, narrativos e visuais, propicia ao estudante a criticidade, por meio da imaginação das representações promovidas pelo audiovisual.

Atualmente, o cinema é um recurso que pode ser utilizado em sala de aula, com objetivo de representar e aproximar os fatos das/dos estudantes. Como explicado no capítulo 01, por muito tempo, a obra cinematográfica, foi vista como entretenimento, “atração de quermesse”, uma vez que sua produção era dedicada à uma classe social menos abastada na sociedade (FERRO, 1992, p.83)

Com o tempo, ao cinema foi atribuído à função, de grande relevância, de narrar o passado e facilitar a compreensão da História para a sociedade (ROSENSTONE 2010, p.17). Nesse viés, surgiram os debates sobre o uso da película na área da educação e no ensino da História, o que levou a compreensão que o uso do filme em uma sala de aula, permite que as/os estudantes agucem o conhecimento crítico e adquiram consciência histórica.

Contudo, fazer uso do cinema em sala de aula, compete não só exibi-lo como conteúdo ilustrativo dos fatos históricos ou como instrumento complementivo das fontes históricas. o historiador e pesquisador sobre cinema Marc Ferro defende a ideia que a obra cinematográfica

deve ser encarada como fonte documental, pela sua narrativa e representação cultural de uma determinada sociedade. Para isso, é importante estabelecer a leitura sobre todas as áreas da produção fílmica, para alcançar a compreensão da realidade que a obra cinematográfica representa (1992, p.87).

É por meio da leitura fílmica que possibilita que o filme, sendo ficção ou documentário, não seja tratado como uma comprovação da realidade, e sim, como uma representação. Esta visão em nenhum momento tem a intenção de julgar os depoimentos apresentados na obra analisada neste trabalho: “De Gravata e Unha Vermelha”. E sim, de acordo com Trovão, especificar que cada parte que compõe o filme, seja na fabricação ou na reprodução (cenário, narrativa, cortes, música) deve ser lido com criticidade, sempre questionando o que se vê (2022, p. 18). Na escola, o professor ou a professora, serão os interventores dessa análise.

Sobre a leitura fílmica, Napolitano em sua obra “Como usar o cinema em sala de aula” argumenta que

professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio (2003, p. 15).

Posto isso, a/o estudante ao se tornar espectador mais exigente, criará, o que Rüsen, considera consciência histórica, ou seja, uma compreensão crítica dos fatos ocorridos no passado, criticidade essa, que embasará as escolhas e entendimentos das situações do tempo presente (2011, p. 112). Desse ponto de vista, o fato de compreender as relações sociais, o cinema servirá como documento e recurso didático para o estudo sobre identidade de gênero nas aulas de História.

Em vários momentos, pode ser proposto um debate sobre gênero na aula de História, em contexto atuais. A exemplo pode-se citar o movimento sufragista e busca dos direitos políticos femininos; a invisibilidade feminina nas lutas e batalhas na História; o papel da mulher no processo de Revolução Industrial; a supremacia branca e masculina no poder; dentre outros fatos.

Dessa perspectiva, pode ser questionado o que é feminino? O que se entende por homem e mulher? O que se compreende por identidade de gênero? As relações de gênero do presente são iguais ao passado? O que responder quando um estudante pede a opinião do/da professor/a a respeito dos/as atletas transgêneros que competem nas olimpíadas?

É possível que as respostas desses questionamentos possam ser decisivas para a formação de opinião dos/das estudantes. Por isso é importante o conhecimento do/da profissional da educação em assuntos relacionados às expressões e as múltiplas identidades de gênero.

Exibir o documentário “De Gravata e Unha Vermelha” em uma aula de História, é um desafio de grande importância. Pois, para trabalhar temas complexos e polêmicos como sexualidade e identidade de gênero com jovens e adolescentes há a necessidade de muita cautela, uma vez que será adentrado em fatores culturais, políticos e ideológicos vivenciados e defendidos em uma sociedade.

Falar sobre sexualidade, orientação sexual, sexo biológico, identidade de gênero se faz uma necessidade na vida do jovem, até mesmo para desconstruir os conceitos generalizados que foram impostos na sociedade ao longo da História, pois, ao estudar sobre gênero e suas identidades, nos séculos passados, é possível compreender o porquê da marginalização dos indivíduos que não se identificam nos padrões biológicos dos gêneros masculino e feminino, ou nas relações afetivas que não sejam heterossexuais .

Para que o/a sujeito/a possa compreender a sua identidade e orientação sexual, se faz necessário dissociar tudo que foi ensinado sobre orientação sexual e identidade de gênero, seja no seio de sua casa, ou até mesmo dentro da escola. Compreender que a sua forma de amar não pode estar associada às doenças, desvios de conduta, aberrações sociais e anormalidades e a partir de então desprezar toda culpa que foi apontada é marcada por toda a vida.

Essa forma de classificação imposta na forma de viver a sexualidade, sobre o que é certo ou errado dentro de uma sociedade, se dá pela ideia de poder. Dentro de uma escola não seria diferente, pois alguns “currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (LOURO, 1997, p.85).

Por isso é necessário que ao construir o currículo, a unidade escolar deverá focar na construção da equidade, ou seja, oferecer condições justas para todas as pessoas que participam do universo escolar. Para que isso aconteça, há a necessidade, segundo Silva (1995), que a escola remodele o currículo, onde situações de desigualdade, racismo, preconceito de gênero e suas múltiplas identidades, deverão ser estudadas de acordo com a base de suas estruturas, em outras palavras, investigar as raízes dos problemas, bem como história social e econômica onde essas ideias de preconceito e discriminação foram construídas ao longo da História.

Como metodologias para a conclusão dessa pesquisa, foram utilizadas a análise fílmica

e a utilização de aula-oficina para aprofundar o conhecimento sobre as identidades de gênero relacionadas aos acontecimentos históricos no Brasil, no ano de 2014.

Nessa ideia, trabalhar a obra “De Gravata e Unha Vermelha”, em forma de oficinas, possibilita uma reflexão desconectada dos conceitos engessados de identidade introduzidos pela sociedade. Além de promover não só o conhecimento histórico, como também, relacionar a escola como um ambiente acolhedor, respeitoso e pluricultural,

Através das oficinas de História, as/os estudantes poderão se envolver como protagonistas no processo de aprendizado, manuseando o conhecimento histórico de forma prática e reflexiva, em suma, experienciar a História por meio de resolução de problemas, simulações, estudo de fontes históricas de forma dinamizada, o que possibilitará o entendimento do “saber fazer” dentro dos processos históricos.

São práticas pedagógicas como essas, que evidenciam a escola como um “espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais. É o lugar onde se educa para vida, onde se formam as novas gerações para o exercício pleno da cidadania” (FONSECA, 2003, p.101).

Sendo assim, por ser a escola um local de “socialização de saberes”, a construção da compreensão histórica é/está/será edificada não só com os conhecimentos historiográficos, curriculares e pedagógicos, mas sim, ao longo da vida e experiências dos seres humanos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIA FÍLMICA

DE GRAVATA e unha vermelha. Direção: Dudu Bertholini; Roteiro: Miriam Chnaidermam. [S. l.]: Imovision, 2014. (86 min).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=AwWpDAAAQBAJ&pg=PA35&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=true. Acessado em 13 set. 2023.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 137. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BECKER, Simone; SOUZA, Lauriene Seraguza Olegário e. Transgênero. In: **Dicionário crítico de gênero**. Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, org. ; prefácio [de] Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019, p. 712 a 714.

BITTENCOURT, C.. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez., 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessado em 05 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessado em 05 mai. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado em 10 jun.2023.

BUENO, André; PAES; Érica de Aquino; SILVA, Natanael de Freitas; VELOSO, Wendell dos Reis (orgs.). **Gêneros e Sexualidades em Perspectiva Histórica**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. ISBN: 978-65-00-08070-4 236pp.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In.: _____. **A escrita da História: novas perspectivas** / Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP.

1992. Disponível em: https://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf . Acessado em: 7 jun. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CADERNO **escola sem homofobia**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acessado em: 22 jun. 2023.

CATELLI, Rosana Elisa. **Dos "naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920-1930**. Campinas, SP: Inst. de Artes da Universidade Est. de Campinas, 2007. Tese (Doutorado), Multimeios, Inst. de Artes da Universidade Est. de Campinas, Campinas, SP, 2007.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 72-117.

CADERNO **escola sem homofobia**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acessado em: 22 jun. 2023.

CHAIA, Vera; BRUGNAGO, Fabrício. **A nova polarização política nas eleições de 2014: Radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook**. In: Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo: v.7, n.21, 2014, p. 99-129,.

CISCATI, Rafael. **LGBTQIA+: o que a sigla significa, e por que ela muda de tempos em tempos**. 2019. Disponível em: https://www.brasilledireitos.org.br/atualidades/por-que-a-sigla-lgbtqia-mudou-ao-longo-dos-anos?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=lgbtqia&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwT-OwBhBnEiwAgwzrUpaohLFegInNS3fA1w-nbeYXHKk-oSc2ThqOrhNy66dEnSNXc5LYRoCXTToQAvD_BwE. Acessado em: 8 out. 2024.

DECISÃO de julgamento. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5148159>. Acessado em: 10 set. 2024.

ENTREVISTA com Miriam Chnaiderman. In: Sig: Revista de Psicanálise/Sigmund Freud Associação Psicanalítica. – Vol 4, n. 6 (Jan-Jun/2015) – Porto Alegre, 2015.

ETIMOLOGIA do cinema. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-cinema/>. Acessado em 01 jul. 2023.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas?: Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253> . Acesso em: 09 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. São Paulo: Edições Graal, 1998, p. 9 a 81.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HIGÍDIO, José. **Escolas devem reprimir discriminação por gênero e orientação sexual, diz STF. 01/07/2024**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-jul-01/escolas-devem-reprimir-discriminacao-por-genero-e-orientacao-sexual-diz-stf/>. Acessado em 10 set. 2024.

Manifestações de junho de 2013: passada uma década, pessoas que participaram dos atos relembram os protestos. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/06/04/manifestacoes-de-junho-de-2013-passada-uma-decada-pessoas-que-participaram-dos-atos-relembram-os-protestos.ghtml>. Acesso: 12 set. 2024.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001, p. 9-64.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LE GOFF, J. **Documento/Monumento** In.: _____. História e memória. Campinas: Unicamp, 1990, p. 535 – 550.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, (Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

LESSA, GLAUCO. **Como surgiu a expressão “sair do armário”?**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-a-expressao-sair-do-armario>. Acessado em: 13 out. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e “excêntrico” In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.43 -53. disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255812/mod_resource/content/1/curr3adculo-

[gc3aanero-e-sexualidade-o-normal-o-diferente-e-o-exc3aan.pdf](#). Acessado em 28 set. 2023.

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

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100014/7830>. Acessado em: 28 set. 2023.

MARTÍN, María. **Os gays são semideuses, a maioria é fruto do consumo de droga**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/02/14/politica/1392402426_093148.html. Acessado em: 10 set. 2024.

MEIRA, Júlio Cesar. **Estudos de Gênero e Historicidade: Sobre a construção cultural das diferenças**. In: Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 27, n. 2 - Jul/Dez. 2014 – ISSN online 1981-3082.

MORES, Ketlyn. **Quase 7 mil alunos do Ensino Médio abandonaram a escola em MT em 2023. 15/01/2024**. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/cidades/conteudos/186660>. Acessado em 10 set. 2024.

MORETTIN, Eduardo Victorio. **Cinema educativo: uma abordagem histórica**. Comunicação e Educação, São Paulo, (4): 13 a 19, set/dez, 1995.

MORETTIN, Eduardo Victorio. **O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro**. História: questões e debates, Curitiba, n.38, 2003, p.11-42.

MORRONE, Maria Lúcia. **Cinema e educação: a participação da “imagem em movimento” nas diretrizes da educação nacional e nas práticas pedagógicas escolares**. Dissertação de Mestrado, FE-USP, 1997.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. 251 p.

NICHOLS, Bill. **A voz do documentário**. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org). Teoria Contemporânea do Cinema: Documentário e narrativa ficcional, Volume II. São Paulo: Editora Senac, 2005.

OBSERVATÓRIO de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/>. Acessado em 01 jul. 2023.

PARAISO, Marluce Alves. **Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206–237, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 13 set. 2023.

PORTAL STF. **Decisão de julgamento**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5148159>. Acessado em 10 set. 2024.

DUARTE, K. Regis, FERNANDES JÚNIOR, A. “Os discursos de ódio nas eleições presidenciais de 2014 no Brasil”, RAEIC, Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación, vol. 6, núm. 12, 2019, p.166- 188. Disponível em: <http://www.revistaeic.eu/index.php/raeic/article/view/208>. Acessado em 27 out. 2024.

REZENDE, Bibiana Anjos. **Cinema e Educação: representação, homossexualidade e juventude em Prayers for Bobby**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA). UFMT, 2009. 2018, p. 16 a 23.

RODRIGUES, Rita de Cássia Colaço. LGBT. In: **Dicionário crítico de gênero**. Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, org. ; prefácio [de] Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019, p. 448 a 452.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes / Os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010, 264 p.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p.109-127.

RUSSO, Francisco. **Entrevista exclusiva: Diretora do documentário De Gravata e Unha Vermelha fala sobre o respeito, à diversidade sexual**. 2015. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-113149/>. Acessado em 01 nov. 2024.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. 9ª edição, p. 54 a 68. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5723270/mod_resource/content/1/BITTENCOURT%20C.%20Livros%20did%C3%A1ticos%20entre%20textos%20e%20imagens.pdf. Acessado em: 01 nov. 2024.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Nova Iorque, Columbia University Press. 1989

SILVA, Diana Melo. **Gênero e Orientação Sexual na Base Nacional Comum Curricular**. In: Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" (EDUCON), São Cristóvão/SE, v. 14, n. 05, p. 12-17, set. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13781/4/3>. Acessado em 14 set. 2024.

SILVA, T. T. da. (2007). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. p. 85-150. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoDocumentos%20de%20Identidade.pdf. Acessado em 10 out. 2023.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Toma.Z Tadeu

da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TROVÃO, F. V. B. **Filmes como ilustração ou documento histórico? Cinema e ensino de História.** Educere et Educare (versão eletrônica). v. 13, 2017, p. 1-14. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18369/12372>. Acessado em 16 jul. 2023.

TROVÃO, F.V. B. **Cinema nas aulas de História: questões e propostas metodológicas.** In: Metodologia e ferramentas da história ensinada. ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz, SARDINHA, Antonio Carlos, REIS, Marcos Vinícius de Freitas (organizadores). – Curitiba: CRV, 2022. 162 p. (Coleção Aprender História, v. 2).

VEIGA, Ana Maria e PEDRO, Joana Maria. Gênero. In: **Dicionário crítico de gênero.** Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, org. ; prefácio [de] Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019, p. 330 a 333.

APÊNDICE A - CADERNO DE OFICINAS

Fabiane Christina Rocha Ferreira



*Caderno de
Oficinas*



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fabiane Christina Rocha Ferreira

O filme como documento e recurso
didático para debates sobre
identidades de gênero



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Apresentação

A aula de História é mediada pela/o professora/professor, cabe a eles/as buscarem mecanismos, pautados em seus estudos ou experiências, para reinventar e transformar a relação ensino e aprendizagem. A escolha do método junto ao modo de “ser, pensar, agir e ensinar”, possibilita a reflexão e aprendizado do que foi proposto em sala de aula (FONSECA, 2003, p.71).

Nessa linha de pensamento, a professora/o professor de História tem a função de buscar mecanismos que proporcionem a construção dos saberes históricos nas/nos estudantes, de forma que possam desvencilhar de qualquer conceito que incite preconceito ou fira os direitos humanos.

A oficina didática é conhecida por ser uma metodologia de ensino e aprendizagem que promovem atividades práticas e integrativas. Por meio dela, o estudante participa ativamente de desafios e reflexões sobre um ou mais temas em destaque, de maneira colaborativa.

De acordo com Barca (2004), a aula-oficina pode ser estruturada com elementos de análise e pesquisas, ou seja, as considerações iniciais do estudante em uma aula teórica, pode assumir o caráter científico e investigativo na oficina.



Apresentação

Em consonância com as aulas expositivas, as aulas - oficinas interagem no processo de construção coletiva de conhecimento, possibilitando uma aprendizagem dinâmica, e dessa forma, os estudantes além de ouvintes tornam-se protagonista no processo de ensino e aprendizagem, promovendo discussões, resoluções de problemas, simulações de situações, em suma, são atividades que propiciam conexão do conteúdo teórico com a prática.

Este trabalho é um produto, resultado de uma pesquisa sobre o uso do cinema como documento e recurso didático nas aulas de História. A pesquisa foi realizada para obtenção do título de mestre pelo ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História, pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

O filme analisado é o documentário "De Gravata e Unha Vermelha" com a intenção de viabilizar uma escola justa e acolhedora para todos/as estudantes, independente de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça, cor, religiosidade, ou seja, tudo que possa promover um ambiente hostil e desigual.

As dinâmicas das oficinas sugeridas nesse produto, estão baseadas no contexto histórico, social e político no Brasil, no ano de 2014, um período conturbado devido às expressões e discursos de ódio distribuídos escancaradamente por políticos, pessoas famosas e



Apresentação

comuns, através dos meios de comunicação e redes sociais.

Sobre isso Barca assevera que a História é compreendida como uma contextualização do passado, para isso, utiliza as evidências disponíveis referentes ao passado, para o “desenvolvimento e uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004).

No intuito de colaborar e incentivar o pensamento crítico nos estudantes, por meio de suas próprias interpretações e dúvidas, as aulas oficinas com a utilização de cena do filme documentário “De Gravata e Unha Vermelha” possibilitará a vivência e compreensão dos debates sobre identidade de gênero, relacionando-os com suas experiências e percepções individuais, propiciando sentimentos de autonomia, cooperação, empatia, comunicação, ou seja, habilidades fundamentais não só para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, como também para conviver em sociedade.



Sumário

Oficina 01 - Explorando Identidades no Cotidiano	06
Oficina 02 - "De Gravata e Unha Vermelha": o cinema, as identidades e o Currículo Escolar"	12
Referências Bibliográficas.....	18



Oficina 1

Explorando Identidades no Cotidiano

Objetivo da oficina:

O objetivo dessa oficina "Explorando Identidades no Cotidiano" é propor uma reflexão sobre a diversidade de identidades e expressões de gênero no dia-a-dia, no intuito de viabilizar consideração e entendimento em relação aos desafios vivenciados pela comunidade LGBTQIAPN +, em especial, no contexto histórico no Brasil no ano de 2014, período que o documentário "De Gravata e Unha Vermelha" foi gravado.

- ✓ Duração da Oficina: 2 horas e 15 minutos (aproximadamente duas aulas e meia)
- ✓ Público: Estudantes do Ensino Médio.
- ✓ Local: Escola.

Materiais Necessários:

- ✓ Trechos selecionados do documentário "De Gravata e Unha Vermelha";
- ✓ Chromebooks e internet;
- ✓ Bloco de flipchart, canetinhas, revistas, jornais, tesoura, papéis post it coloridos e cola;
- ✓ Lousa.

Oficina 1

Etapas a serem desenvolvidas

Primeira Etapa - Reflexão pré-oficina (5 minutos)

Questionamento: O que passa em sua mente quando você reflete sobre diversidade identidade de gênero?

- ✓ Essa pergunta contribuirá com o mapeamento de compreensão inicial dos estudantes que participarão da oficina, sobre o tema Identidade de Gênero.
- ✓ Escreva na lousa as respostas dos estudantes, pois o entendimento inicial sobre as múltiplas identidades de gênero servirá de suporte para comparar as percepções dos participantes ao final da Oficina.

Segunda Etapa - Introdução e Contextualização (20 min)

- ✓ Contextualizar o documentário "De Gravata e Unha Vermelha", apresentar o filme de forma breve, explorando as histórias e os desafios vivenciados pelas personagens que não são cisgêneros e que se identificam com outros tipos de gêneros. Explicar que esse filme explora as histórias e desafios de pessoas que vivem diferentes identidades de gênero.

Caso o mediador achar importante, especificar e explicar as identidades de gênero e orientações sexuais que constituem a sigla LGBTQIAPN+.

07

Oficina 1

- ✓ Abordar o contexto social e político no Brasil, no ano de 2014, se possível, contextualizar sobre o Projeto de Lei - PL 7. 582-A/ 2014, de autoria da Deputada Maria do Rosário, no governo da Dilma Rousseff, presidente do Brasil nesse período, sobre a criminalização da homotransfobia. Realçar a visibilidade e reações que essa PL causou na sociedade, como os crimes e discursos de ódio no ano de 2014.

Terceira Etapa - Exibição das cenas do documentário (15 minutos)

- ✓ Dividir os participantes em grupos, (a quantidade de grupos é adaptada ao número de participantes) e entregue um chromebook para cada.
- ✓ As cenas selecionadas, do documentário "De Gravata e Unha Vermelha", para análise iniciam em 41' 20" até 54'15". Essa seleção representa as diversas formas de vivências de identidades de gêneros, como também os desafios experimentados em situações cotidianas.
- ✓ Solicitar aos estudantes que assistam somente as cenas propostas, para o gerenciamento de tempo. E que ao reproduzirem as cenas, façam uma reflexão sobre os depoimentos que estão assistindo, e de que forma essas experiências agregam ou contrastam com as suas trajetórias pessoais e conhecimento de mundo. Instigar também, como que a história ocorrida no Brasil, em 2014, no momento da filmagem, possa ter influenciado a escrita do roteiro, a escolha das personagens e a gravação do filme "De Gravata e Unha Vermelha".

Quarta Etapa - Atividade em Grupo (40 minutos)

- ✓ Distribuir para os grupos os materiais (bloco de flipchart, canetinhas, revistas, jornais, tesoura, papéis post it coloridos e cola).
- ✓ Solicitar que cada grupo crie um cartaz representando as identidades e expressões de gênero com inspiração das cenas assistidas.
- ✓ Incentivar os estudantes que façam uso de palavras e imagens que representam as suas emoções após a reprodução dos relatos do filme.

Quinta Etapa - Apresentação e Discussão (30 minutos)

- ✓ Nesta etapa, os grupos deverão expor seus cartazes, como também, compartilhar a experiência na confecção e explicar os elementos escolhidos.
- ✓ O mediador deverá conduzir às exposições, e da mesma forma, destacar os pontos em comum e as diferenças de pensamentos e percepções dos estudantes oficinairos.

Oficina 1

Sexta Etapa - Reflexão Pós-Oficina (25 minutos)

Questionamento 01 - Quais foram os pensamentos e sentimentos que salientou uma auto reflexão durante a oficina "Explorando identidades no cotidiano?"

Questionamento 02 - O que pode ser feito para garantir dignidade, respeito e segurança para as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+?

✓ Após as participações, convidar os estudantes para escreverem de forma resumida em um papel post it suas impressões finais, comparando com as do início da oficina.

✓ Concluir a oficina solicitando que cada um cole seu post it em uma folha de flipchart e depois exponham todos os cartazes na escola, no intuito de reforçar a relevância da diversidade e empatia na convivência social.

Anotações

Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

Oficina 2

De Gravata e Unha Vermelha”: o cinema, as identidades e o Currículo Escolar.

Objetivo da Oficina

A oficina “De Gravata e Unha Vermelha”: o cinema, as identidades e o Currículo Escolar”, tem por objetivo refletir o papel da escola na construção e reconhecimento das identidades de gênero, como também analisar de que forma as experiências LGBTQIAPN+ estão sendo representadas (ou invisibilizadas) no currículo escolar.

- ✓ Duração da Oficina: 3 horas (aproximadamente três aulas e meia)
- ✓ Público: Estudantes do Ensino Médio.
- ✓ Local: Escola.

Materiais Necessários:

- ✓ Trechos selecionados do documentário “De Gravata e Unha Vermelha”;
- ✓ Chromebooks e internet;
- ✓ Papéis e canetas para anotações individuais;
- ✓ Lousa.

Oficina 2

Etapas a serem desenvolvidas

Primeira Etapa - Reflexão pré-oficina (5 minutos)

✔ Questionamento: De qual forma você compreende a diversidade e expressões de gênero representadas dentro o ambiente escolar?

✔ Registrar as contribuições dos estudantes para se ter a percepção inicial sobre o tema que será debatido.

Segunda Etapa - Introdução e Contextualização (20 min)

✔ Apresentar resumidamente a história do documentário "De Gravata e Unha Vermelha", explicando que esse filme é composto por relatos de vida personagens famosas e comuns de diversos tipos de identidades e expressões de gênero.

✔ Caso o mediador achar importante, especificar e explicar as identidades de gênero e orientações sexuais que constituem a sigla LGBTQIAPN+.

✔ Contextualize sobre o contexto social e educacional no Brasil, no ano de 2014, como por exemplo, o fortalecimento da campanha "Escola sem Partido", fundada em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, no entanto só teve notoriedade a partir do ano de 2014, com criações de Projetos de Leis que denunciaram a "contaminação" político-ideológica dentro da escola.

Oficina 2

Problematizar: A escola pode atuar na inclusão ou exclusão de identidades diversas?

Destacar situações de bullying, invisibilidade de identidades LGBTQIAPN+ e violência dentro dos espaços escolares.

Terceira Etapa - Exibição das cenas do documentário (15 minutos)

- ✓ Apresentar as cenas (15' 18" até 26' 52") que as personagens do documentário "De Gravata e Unha Vermelha" narram suas experiências na escola, ou suas descobertas enquanto crianças e a aceitação pessoal.
- ✓ Instigar a reflexão sobre os impactos que as experiências no ambiente escolar influenciam na formação das identidades de gênero.

Quarta Etapa - Dinâmica de Reflexão Individual e Discussão em Duplas (30 minutos)

- ✓ Solicitar aos estudantes oficinairos que escrevam de forma breve sem identificação, se em algum momento na escola já testemunharam ou vivenciaram discriminação, preconceito e violência por questões de gênero, dentro da escola.
- ✓ Pedir aos participantes que dobrem os papeis e coloquem no recipiente (pode ser sacola, caixa, potes) que será apresentado pelo mediador.
- ✓ Fazer o compartilhamento dos bilhetes com a turma,

onde cada participante irá retirar um papel do recipiente.

- Oficina 2*
- ✓ Em seguida, fazer o convite aos estudantes para que leiam os relatos escolhidos e depois mediar um debate sobre identidade de gênero e escola, de acordo com as contribuições escritas.
 - ✓ Quinta Etapa - Atividade em grupo e análise (60 minutos)

Problematizar: É possível o currículo apoiar a representação mais inclusiva da diversidade de gênero dentro da escola?
 - ✓ Dividir os participantes em grupos (a divisão será de acordo com a quantidade de estudantes presentes na oficina "De Gravata e Unha Vermelha": o cinema, as identidades e o Currículo Escolar").
 - ✓ Divida os participantes em grupos e proponha que discutam como o currículo escolar poderia abordar identidades de gênero de forma mais inclusiva, pensando em disciplinas, projetos e temas transversais.
 - ✓ Solicitar que escrevam um roteiro de uma gravação de vídeo, onde os estudantes utilizarão a criatividade, junto às suas propostas (incluindo os desafios e as potencialidade das ideias sugeridas sobre a inclusão de debates sobre identidades de gênero dentro da escola, refletindo sobre quais as consequências que eles enfrentariam com essas mudanças.

Oficina 2

- ✓ Estabeleça o limite do vídeo em no mínimo três minutos e no máximo cinco minutos.



Atenção: É importante ressaltar que essas consequências poderão ser positivas ou negativas, de acordo com os debates dos grupos. Caso algum comentário ultrapasse os limites do respeito, o mediador deverá propor a reflexão do porquê da hostilização determinadas pessoas pela sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Sexta Etapa - Apresentação dos vídeos e fechamento (30 minutos)

- ✓ Cada grupo deverá apresentar o vídeo confeccionado sobre suas considerações a respeito de uma maior inclusão da identidade de gênero na escola.

Sétima Etapa - Reflexão Pós-Oficina (20 minutos)

Questionamento 01: Como a escola pode contribuir para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor a todos os estudantes que nela estuda?

Questionamento 02: De que forma eu (estudante) posso contribuir na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor?

- ✓ Após as considerações dos estudantes, concluir a oficina asseverando que a mudança deve começar dentro de nós.

Anotações

Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

Referências

Referência Fílmica

DE GRAVATA e unha vermelha. Direção: Dudu Bertholini; Roteiro: Miriam Chnaidermam. [S. l.]: Imovision, 2014. (86 min).

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 137.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história. Campinas, SP: Papirus, 2003.



ANEXO A - FICHA TÉCNICA DO FILME “DE GRAVATA E UNHA VERMELHA”

TÍTULO	De Gravata e Unha Vermelha
ANO DE PRODUÇÃO	2014
ESTREIA	07 de maio de 2015
DIREÇÃO	Miriam Chnaiderman
DIREÇÃO DE ARTE	Dudu Bertholini
ROTEIRO	Miriam Chnaiderman
PRODUÇÃO	Reinaldo Pinheiro
MONTAGEM	Tatiana Lohman
FOTOGRAFIA	Fernanda Rescali
DURAÇÃO	86 minutos
CLASSIFICAÇÃO	12 anos
GÊNERO	Documentário
PAÍS DE ORIGEM	Brasil
DISTRIBUIDORA	Imovision

ANEXO B - POSTER FILME (1) “DE GRAVATA E UNHA VERMELHA”



ANEXO D - DISCURSO DEPUTADO FEDERAL JAIR BOLSONARO (16/10/2014)



CÂMARA DOS DEPUTADOS - DETAQ

Sessão: 227.4.54.O
Orador: JAIR BOLSONARO, PP-RJ

Hora: 16:02

Com redação final

Fase: GE

Data: 14/10/2014

O SR. JAIR BOLSONARO (Bloco/PP-RJ. Sem revisão do orador.) - Prezado Presidente, Deputado Inocêncio Oliveira, primeiro, eu queria agradecer a Deus a oportunidade que Ele me deu para continuar mais 4 anos ocupando esta tribuna.

Queria agradecer também a oportunidade que deu ao meu filho, o policial federal Eduardo Bolsonaro, eleito por São Paulo para Deputado Federal com 82 mil votos. Queria agradecer ao Pastor Marco Feliciano, que me ajudou na conquista da legenda e também ao Deputado Gilberto Nascimento, que nos ofertou o tempo de televisão para a campanha dele em São Paulo. Ele gastou aproximadamente 50 mil reais e obteve 82 mil votos.

O meu nome, o meu passado, obviamente, ajudaram bastante. É uma linha que eu tracei nesta Casa, desde quando aqui cheguei, em 1991. Podem alguns não gostar de mim, mas sabem exatamente qual é o meu posicionamento.

Também queria agradecer a Deus a reeleição do meu filho Flávio Bolsonaro como o terceiro mais votado no Estado do Rio de Janeiro. Um homem que já é querido pela Polícia Militar, pelo Corpo de Bombeiros Militar, pelos policiais civis e por uma grande parte da sociedade.

Os quase meio milhão de votos que obtive, então, representam, sim, algo que eu prego aqui ao longo de 24 anos. E isso é motivo de orgulho para mim. E não é porque está dando certo a minha reeleição, é porque as minhas propostas, as minhas ideias, o que eu defendo é aquilo com que, cada vez mais, a população tem se identificado. E vamos continuar nessa mesma linha.

Queria agradecer aqui ao Sr. Olavo de Carvalho, que me citou em seu *blog*, dizendo que, caso ele fosse eleitor no Rio de Janeiro, votaria em mim. É um homem que representa mais do que a Direita, representa o direito em nosso País, representa a democracia e representa a verdade.

Um dos fatos marcantes da minha campanha foi quando eu estava em Pirassununga e, no Facebook, eu disse que, no dia seguinte, entre 10 e 12 horas, estaria no Largo do Rosário, em Campinas, fazendo campanha para o policial federal Eduardo Bolsonaro. Foram mais de 100 garotos de 16, 17, 18 anos que compareceram. São garotos que discutem política com P maiúsculo. São garotos que se libertaram do proselitismo, da mentira e da ideologia de esquerda

que, infelizmente, vem tomando conta do nosso País.

Entre o que nós defendemos - e vamos pedir apoio aos que foram reeleitos e aos novos que aqui chegarão - está o tema do planejamento familiar. O Brasil não pode continuar crescendo com mais de 2 milhões de habitantes, aproximadamente, a cada ano que passa.

Entendo eu que a falta de água em São Paulo, infelizmente, irá se deslocar para o Rio de Janeiro em razão desse crescimento populacional que nos assusta. Só a capital de São Paulo agrega, por ano, aproximadamente 140 mil novos habitantes. O Rio de Janeiro agrega 50 mil novos habitantes. O planejamento familiar é uma política que deveria ser pensada por todos na Casa e não por poucos Parlamentares.

Outro assunto com o qual me coaduno, em parte, com o candidato Aécio Neves é a redução da maioria penal. Por que em parte? Porque ele quer a redução apenas para aqueles que cometem crimes hediondos. Para mim, todos deveriam responder pelos seus crimes, independente de ser hediondos ou não. Hoje, o jovem sabe o que é certo e o que é errado.

Digo mais: o meu segundo filho, que é Vereador no Rio de Janeiro, foi convencido e votado com 17 anos de idade e, quando foi tomar posse, havia recém-completado 18 anos. Ele sabia muito bem o que estava fazendo. Ele não votou, ele foi votado.

Então, a redução da maioria penal, como forma de inibir a criminalidade ainda na fase juvenil, é algo mais do que pedido pela sociedade. Em qualquer pesquisa se nota que 92% da população quer a redução da maioria penal. E, lamentavelmente, o Governo que está aí de plantão, o Governo do PT, não admite sequer discutir esse assunto.

Também tenho tido muito apoio quanto à questão da meritocracia. Até os negros - a maioria com quem eu tenho conversado - são contra as cotas no Brasil, Deputado Marco Feliciano, que tem origem afrodescendente.

Este Governo é especialista na luta de classes: joga brancos contra negros, com as cotas; joga homossexuais contra heterossexuais, e, curiosamente, sempre se mostrou aliado a ditaduras, como a do Irã, como as africanas, onde os homossexuais ou são condenados à pena de morte ou recebem duras penas de privação de liberdade.

É um Governo que joga pais contra filhos, como fez com a Lei da Palmada. Agora é lei. Que retaguarda moral tem ou teria a Sra. Xuxa Meneghel para patrocinar um projeto como esse? Ou que moral tem o Estado, seja ele qual for, em especial este, para dizer como um pai deve educar o seu filho? É um Governo que joga ricos contra pobres, como se os ricos fossem os vilões. Temos que lembrar apenas uma coisa: se os ricos deixarem de produzir, os pobres deixam de receber aquilo que o Governo lhes dá em forma de esmola, o que é um crime. Agora, também

joga nortistas contra sulistas. É o Governo, realmente, da divisão e não da união.

O meu eleitor é, em grande parte, formado por aqueles que privam pela propriedade privada. A Emenda Constitucional nº 81 - é algo mais do que claro -, com o apoio do Governo do PT, deu um golpe de misericórdia na propriedade privada. Perde a propriedade não só aquele que, porventura, pratique o trabalho escravo - o que todos nós condenamos, é lógico -, mas também, já implícito na emenda à Constituição, aqueles que pratiquem o trabalho análogo à escravidão. Ou seja, se o quarto de uma empregada doméstica, por acaso, tiver uma ventilação inadequada, o proprietário desse apartamento ou dessa casa pode, simplesmente, ter a sua propriedade expropriada. O mesmo acontece no tocante a proprietários rurais. Eles perdem todos os seus bens em suas fazendas, em suas chácaras.

Deputado Marco Feliciano, eu tive um grande apoio de evangélicos no Rio de Janeiro, um apoio silencioso, em especial desses evangélicos que defendem a família, como V.Exa. muito bem defende aqui.

Quem, porventura, vier a ter a curiosidade de ler o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - PNPCDH-LGBT vai saber muito bem do que eu estou falando. Não tenho nada contra - e o Feliciano também - o homossexual, a lésbica, o transexual. Mas temos tudo contra a distribuição desse material nas escolas do ensino fundamental.

Deputado Feliciano, já vou dar um aparte a V.Exa., após a leitura desses três itens aqui. Desses 180 itens, vou ler apenas alguns. Um deles cria cota para professor homossexual no ensino fundamental. Isso é um crime. Um professor vai dar aula, agora, por ser homossexual, vai ser escolhido por isso? Até não quero levar para a chacota, mas qual seria o critério em um caso de empate duplo, triplo e por aí afora?

O Governo prevê - é o projeto de Dilma Rousseff - a distribuição de livros para bibliotecas escolares com a temática *Diversidade Sexual para o Público Infantojuvenil*. Vários homossexuais com quem eu conversei no Rio de Janeiro são contra isso. Acham que esse tipo de matéria ou disciplina não deve ser ministrada no ensino fundamental.

Diz outro capítulo, bastante claro: "*Desconstrução da heteronormatividade*". E os livros já propostos para o ano que vem são bem claros no tocante a isso. Mostram que o casal, homem e mulher, deve ser desconsiderado. O certo são dois homens ou duas mulheres - ou o mais certo. O último item entre os 180 diz o seguinte - Deputado Feliciano, sobre esse eu gostaria que até V.Exa. falasse alguma coisa -: *Campanha nacional de sexo seguro para adolescentes LGBT usando personagens adolescentes*".

Deputado Feliciano, concedo aparte a V.Exa., por 1 minuto, com muito prazer.

O Sr. Pastor Marco Feliciano - Muito obrigado, nobre Deputado Jair Bolsonaro, a quem quero parabenizar pela expressiva votação no Estado do Rio de Janeiro. A votação de V.Exa. somada à minha dá quase 1 milhão de votos neste nosso País. Nobre Deputado, também quero parabenizá-lo pela votação e eleição de seu filho, Flávio Bolsonaro, pelo PSC - Partido Social Cristão, do Estado de São Paulo. Ele agora chega para somar às nossas fileiras, chamadas de fileiras dos conservadores. Nobre Deputado, na semana passada todos os jornais do Brasil divulgaram que o Parlamento está mais conservador. E fomos alfinetados por aqueles que são intelectuais, por aqueles que pensam que nós trazemos algum tipo de retrocesso, quando, na verdade, desde que eu era criança minha mãe falava que tudo o que fica dentro de uma conserva em óleo dura mais tempo e fica muito melhor. Então, eu queria aqui dizer que tudo o que aconteceu no ano passado, na luta pela Comissão de Direitos Humanos, onde V.Exa. foi um grande soldado ao meu lado, mostrou ao Brasil todo o que de fato eram direitos humanos. Direitos, sim; privilégios, não. Nunca a Comissão de Direitos Humanos atuou com tanta maestria nesta Casa em 20 anos de existência. E V.Exa. foi testemunha dos trabalhos que nós ali fizemos, de quantas pessoas nós ouvimos, que durante 20 anos nessa Casa não foram ouvidas. Pois bem, eu quero então aqui só parabenizá-lo. Eu acho que foi um recado à Nação brasileira tudo o que aconteceu. Aqueles que não gritaram a nosso favor, no ano passado, deram um grito nas urnas. Juntando sua votação e a minha soma quase 1 milhão de pessoas que votaram em nós: pessoas conservadoras, votos de consciência, sem palhaçada e sem apelo da mídia. Parabéns, Deputado Bolsonaro.

O SR. JAIR BOLSONARO - Obrigado pelo aparte.

Como prova disso tudo aqui, eu, há poucos dias, no programa *A Voz do Brasil*, ouvi que o Governo anunciava uma relação de pouco mais de 30 livros para que os professores pudessem, dentre eles, escolher alguns para aplicar na sua escola. Eu fui atrás. Tenho quase metade dos livros. Todos eles são voltados - no ensino fundamental, repito - para homossexualismo e ideologia de esquerda. O que é mais importante, Deputado Feliciano, parece que não é aprender Física, Química, Matemática, Português, Biologia, Geometria Descritiva, etc., mas aprender a não ser homofóbico, aprender a ser de Esquerda. Este é o caminho que o Brasil está tomando. E parece que o Congresso está aceitando isso, porque não conseguimos quórum para votar aqui um projeto de decreto legislativo que torne sem efeito os efeitos do Decreto 8.243.

Agora, há uma coisa muito importante: numa das idas minhas a São Paulo, eu tive contato com um garoto que tinha acabado de prestar o serviço militar como Tenente R/2. Realmente, o que

ele me relatou - quero falar aqui, e gostaria que a imprensa desse atenção especial a isso - foi o seguinte:

"Como nós militares - eu sou militar - temos a mania da coisa certa, se eu for dormir na casa do Feliciano um dia, pode ter certeza que eu vou arrumar a cama, pode ter certeza disso. Se o Feliciano for dormir lá em casa, eu não sei, mas talvez ele arrume, talvez. Mas comigo é certo."

Por quê? É uma mania que se tem de dizer que o militar quer a coisa certa, coberta e alinhada. E, no início do ano passado, numa leva de médicos cubanos que chegaram ao Brasil, na última leva de 4 mil, mil ficaram em São Paulo. Ou seja, o Governo fala que o PSDB é o Governo dos ricos, mas deixou 25% dos médicos nesta leva exatamente para o Estado mais rico do Brasil, para ajudar a fracassada campanha do seu candidato em São Paulo.

Então, percebeu-se ali que uma cama amanhecia arrumada todo dia. No resto, era um zaralho: homens e mulheres, ditos médicos, cujas camas ficavam desarrumadas. Até que o nosso recruta do Exército brasileiro... Se eu fosse comandante, eu não mandaria arrumar, mas iriam lá, arrumar essas camas.

Então, na verdade, o pessoal começou a ficar preocupado com quem seria aquela pessoa. Resumindo, foi descoberto que ele é um capitão do Exército Cubano. Então, um capitão do Exército Cubano entre os Mais Médicos. Por isso é que o PT não quer o Revalida. Até um Revalida *light* levantaria todos esses militares que estão infiltrados aqui junto ao Mais Médicos. Quem não conhece a história... Esse pessoal, pelo poder, não tem limites.

Bem, foi feita uma Mensagem Direta de Inteligência - MDI, que chegou aqui ao gabinete do Ministro Celso Amorim. E o que ele fez com isso? Sentou-se em cima, não toca no assunto. Ou seja, faz parte do projeto de governo do PT ter o seu exército de cubanos infiltrados aqui dentro. Fala-se, por exemplo, em Pinochet. Por que, no Chile, morreram mais pessoas do que no Brasil? Porque lá, em 1973, quando o Pinochet assumiu o poder, havia mais de 30 mil cubanos prontos para assumir o poder, no Chile. Nós estamos indo para o mesmo caminho aqui, e a sociedade e o Parlamento não acordam para isso, continuam acreditando no PT.

Sem dizer, Deputado Feliciano - V.Exa. que é pai; eu também sou; e aqui há muitos; e há os que estão nos ouvindo também -, que V.Exa. sabe o que é ficar longe de um filho de 2 anos, de 3 anos, de 4 anos, de 5 anos de idade, pelo prazo de um dia, dois dias, uma semana, um mês, dois meses. Esses cubanos que estão aqui vão ficar três anos afastados de sua família. É o trabalho escravo do PT imposto a homens e mulheres, a pais e mães que têm os seus filhos presos como reféns lá em Cuba. Que pese até a questão do dinheiro. A cada 10 mil reais que o Governo tem gastado com esse programa, 7 mil reais vão diretamente para o bolso de Fidel

Castro; mil reais, dizem, vão para uma poupança deles. Mas se eles fizerem qualquer coisa errada aqui, essa poupança simplesmente será confiscada, e 2 mil reais ficam com o médico cubano aqui. É um trabalho mais do que análogo à escravidão. É um trabalho escravo. E esses cubanos estão aqui não para atender o povo, até porque a capacidade de um médico, por melhor que seja, brasileiro ou cubano, de salvar uma vida num Município distante, como, por exemplo, Manacapuru, no Amazonas, é exatamente a mesma, porque não têm meios para trabalhar.

Então, esse é mais um crime que o Governo do PT vem praticando. Eu espero que o Aécio Neves questione a Dilma Rousseff sobre isso que eu tenho falado aqui, até para dar uma esquentada nesse debate, e não ficarmos aqui em coisas tão banais.

Outro assunto de que vejo a Dilma Rousseff falar muito, batendo no peito, é o de que no Brasil o desemprego é baixíssimo. Mentira! Nós temos a maior taxa de desemprego do mundo! E eu tenho duas provas dos nove para confirmar isso aí. O Governo do PT só considera desempregado quem procura emprego. A própria Dilma disse, no último debate, que o Bolsa Família atinge 14 milhões de famílias. Dessa vez, ela acertou a multiplicação. Falou que 56 milhões de pessoas são cobertas pelo Bolsa Família, e a condição número 1 para receber Bolsa Família é não trabalhar. Ou seja, nós temos pouco mais de 25% do povo brasileiro que não trabalha; somando-se aos 5% dos que querem trabalhar e não encontram emprego, só aí temos 30% de desempregados no Brasil. Somando-se àqueles que não procuram emprego porque desistiram, nós nos aproximamos de 40% de taxa de desemprego no País.

E quando a Dilma diz que a taxa é diminuta, em torno de 6%, qual é a prova que eu apresento para isso aí? Se realmente fosse pequena essa taxa de desemprego, o nosso PIB não seria próximo de zero.

Outra prova que eu apresento é a seguinte: em qualquer local onde o desemprego é pequeno, o número de mortes por mil habitantes também é pequeno, e nós temos um dos maiores índices de mortes por 100 mil habitantes do mundo. O fato é que os números são maquiados. Cada um que perde o emprego aqui no Brasil, sendo humilde, vai para o Bolsa Família e passa a ser considerado como empregado.

Eu entendo que a minha eleição foi importante, assim como a do Deputado Feliciano, a do Eduardo e a de tantos outros aqui, mas a eleição mais importante que nós teremos é a do dia 26 de outubro.

Por isso, eu faço um apelo a quem bate no peito e diz que vai anular o voto: se você vai anular o voto, é porque realmente está indignado com toda a sujeira e com toda a mentira que existem na política, mas você é que vai reeleger Dilma Rousseff Presidente da República com essa sua

atitude.

E detalhe: todos nós estamos no mesmo barco. Não teremos mais eleições livres em nosso País. Teremos em 2018, sim, a homologação das candidaturas, em que o PT escolhe o nome e corre para o abraço, nem faz mais campanhas, porque a base de pessoas pobres que o PT vem criando cresce cada vez mais. A única coisa que eu elogio no PT é que ele realmente gosta de pobres. Quanto mais pobre houver no Brasil, melhor para o PT.

O emprego é outro fator muito importante, Sr. Presidente. Eu fui ao Vale do Ribeira, terra do Deputado Feliciano e agora de Eduardo Bolsonaro. No Vale do Ribeira, tirando Cajati, a economia da região vem basicamente da banana. No entanto, no *Diário Oficial* da União de 21 de março deste ano, na seção voltada ao Ministério da Agricultura, o Governo, via instrução normativa, autorizou a importação de banana diretamente do Equador para a CEAGESP.

É um prejuízo direto para 2 milhões de bananicultores no Brasil.

Outra coisa: eu não entendo como essa banana pode viajar em linha reta 4.300 quilômetros e chegar a São Paulo com preço competitivo, já que, ali do lado, temos Eldorado Paulista, Jacupiranga, Cajati, Registro, Sete Barras, Iporanga, Pariquera-Açu, que são as grandes regiões produtoras de banana de São Paulo.

Acreditem se quiser, mas o controle fitossanitário das bananas importadas do Equador será feito pelo Equador. Será que isso tudo está sendo feito só porque o Equador faz parte do Foro de São Paulo? Sem contar as pragas que virão do Equador para cá, como o moko da bananeira e a sigatoka negra.

Realmente, fica difícil acreditar em um País cuja Presidente pensa tão pequeno, ao lado de pessoas também tão pequenas quanto ela.

Em relação às questões ideológicas, cada vez que a Presidente vai à ONU é um vexame: são pedidos de diálogo com decapitadores; pedidos a Israel para que não reaja aos ataques do Hamas; apoio do Governo brasileiro ao governo da Bolívia, quando ele expropria uma das nossas refinarias de petróleo, colaborando com o Paraguai para que multiplique por três o que recebe de tarifa da energia produzida por Itaipu, imiscuindo-se em assuntos internos de outros países, sempre defendendo ditaduras e ditadores.

O apelo que eu faço, ao final deste meu pronunciamento, se dirige àqueles que geralmente anulam os seus votos ou que votam em branco ou nulo, ou se abstêm: compareçam às urnas, porque, ou nós tiramos o PT agora, ou ele vai nos tirar do Brasil.

Concedo um aparte ao Deputado Feliciano.

O Sr. Pastor Marco Feliciano - Nobre Deputado Jair Bolsonaro, para que conste nas notas

taquigráficas, quero fazer uma correção. Eu errei o nome do seu filho. V.Exa. tem tantos filhos, o Flávio é do Rio de Janeiro. O que foi eleito pelo meu partido, em São Paulo, foi o Eduardo Bolsonaro. Agora o Parlamento tem Bolsonaro elevado ao quadrado, em dose dupla. Muito obrigado.

O SR. JAIR BOLSONARO - Ele é policial federal, já está na Polícia Federal há 5 anos. Realmente orgulha a minha família. Todo pai quer que o filho seja melhor do que ele, se bem que, para ser melhor do que eu, não é muito difícil. É o que os meus colegas dizem aqui.

Eu levo na brincadeira, mas tenho certeza de que é um garoto que será lapidado aqui dentro e orgulhará, assim como V.Exa., Deputado Feliciano, nosso querido Estado de São Paulo. Na verdade, eu sou paulista. Sou nascido na cidade de Glicério, perto de Birigui. Meu pai me registrou em Campinas, e eu fui criado basicamente em Eldorado Paulista. Morei em Jacupiranga, na cidade de Ribeira e em Sete Barras também. Então, isso tudo faz parte da nossa história.

Eu tenho uma foto com a minha família toda reunida. Entre os seis filhos, só o meu irmão mais velho tinha tênis. O tênis passava para os outros e, quando chegava ao terceiro, se acabava. Era uma época em que não se tinha essa demagogia toda que há hoje. Naquela época, o Estado realmente ajudava os pais e a garotada com educação. Em uma das áreas mais pobres do Estado de São Paulo, o Vale do Ribeira e Eldorado Paulista, eu prestei concurso para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército e fui aprovado. Logo depois, prestei concurso para a Academia Militar de Agulhas Negras e fui aprovado.

Depois - eu ia falar aqui e acabei não tocando no assunto - o que eu tive do jornal *O Globo* foi uma fotografia como um grande criminoso que praticava crime ambiental na Baía de Angra dos Reis. Do lado, está o Alberto Fraga, outro criminoso, segundo o jornal *O Globo*.

Em 1982, Alberto Fraga cursou comigo a Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro, onde eu o conheci. Eu obtive o primeiro lugar, motivo de orgulho e de muita honra para mim. Trinta e dois anos depois, eu vi cruzarem a minha foto aqui com a do Fraga.

Sr. Presidente, para terminar, eu fui autuado nesse crime ambiental por estar sentado em um barco de borracha com motor de 40 HPs, com uma varinha no fundo do barco. Eu fui autuado às 11 horas do dia 6 de março. Às 15h14min, eu registrei, no sistema eletrônico, a minha presença. Então, é simplesmente impossível, em 4 horas e 14 minutos, vencer 2 quilômetros de mar, 200 quilômetros de asfalto da região de Angra até à capital, pegar um avião, taxiar e fazer 1 hora e 20 minutos de voo.

O cidadão do ICMBio que me multou é Secretário de Meio Ambiente da Prefeita Maria Rabha,

do PT de Angra dos Reis. Eu acho que isso, por si só, já explica a perseguição política. Com toda a certeza, V.Exa. sofre a mesma perseguição aqui no jornal.

O Sr. Pastor Marco Feliciano - Esse jornal mente quando diz que há processo. Na verdade, só há inquérito aberto. O jornal *O Globo* é tendencioso.

O SR. JAIR BOLSONARO - Deputado Feliciano, eu não reclamo do jornal em si. O jornal errou porque me entrevistou por mais de 20 minutos e só disse que eu respondo por crime ambiental - nada mais, além disso. Eu me preocupo muito é com a morosidade da Justiça, pois já era para esse caso ter sido resolvido há muito tempo.

Sr. Presidente, muito obrigado pelo tempo extra.

Um abraço.

REFERÊNCIAS

CÂMARA dos Deputados – DETAQ. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=227.4.54.O&nuQuarto=62&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=16:02&sgFaseSessao=GE%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=14/10/2014&txApelido=JAIR%20BOLSONARO&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>. Acessado em: 30 out. 2024.

DE GRAVATA e unha vermelha. **Adoro Cinema**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-227996/fotos/>. Acessado em 17 jul. 2023.

FESTIVAL do Rio. **Festival do Rio de Janeiro Int’L Film Festival**. Disponível em: <https://www.festivaldoriorio.com.br/br/filmes/de-gravata-e-unha-vermelha>. Acessado em em 17 jul. 2023.