

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

Raquel Guimarães Lins

Construções de identidades juvenis de gênero e sexualidade em uma escola federal de ensino médio técnico: pedagogias escolares e dos artefatos culturais

Juiz de Fora

2023

Raquel Guimarães Lins

Construções de identidades juvenis de gênero e sexualidade em uma escola federal de ensino médio técnico: pedagogias escolares e dos artefatos culturais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Roney Polato de Castro

Juiz de Fora

2023

Lins, Raquel Guimarães.

Construções de identidades juvenis de gênero e sexualidade em uma escola federal de ensino médio técnico : pedagogias escolares e dos artefatos culturais / Raquel Guimarães Lins. -- 2023.

184 f. : il.

Orientador: Roney Polato de Castro

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação Profissional e tecnológica. 2. Juventudes. 3. Gênero. 4. Sexualidades . 5. Pedagogias culturais. I. Castro, Roney Polato de, orient. II. Título.

Raquel Guimarães Lins

Construções de identidades juvenis de gênero e sexualidade em uma escola federal de ensino médio técnico: pedagogias escolares e dos artefatos culturais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 3 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Roney Polato de Castro - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Liliane Madruga Prestes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande

Juiz de Fora, 04/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 03/05/2023, às 18:24, 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 **Paula Regina Costa Ribeiro, Usuário Externo**, em 03/05/2023, às 18:51, 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 **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 04/05/2023, às 07:22, 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 **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a)**, em 04/05/2023, às 18:51, 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 **Liliane Madruga Prestes, Usuário Externo**, em 08/05/2023, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1222404** e o código CRC **DEB87FBF**.

Aos meus filhos Ian e Francisco, que me ajudam a ser mais paciente, a valorizar o tempo, a vida, a família e a acreditar que os obstáculos podem ser vencidos. Dedico ainda às minhas (ex) alunas e meus (ex) alunos que me desafiam a ser uma pessoa melhor, me emocionam, me fazem feliz e realizada na profissão que escolhi e me mostram que os sonhos são possíveis de serem realizados, principalmente quando junto delas/es.



**“Viver é um rasgar-se
e remendar-se”**

(Guimarães Rosa)

RESUMO

A pesquisa de doutorado trata das relações de gênero e sexualidades a partir das experiências de jovens estudantes do Ensino Médio Integrado de uma escola de educação profissional e tecnológica, situada na região da zona da mata mineira. A constituição das identidades das/dos jovens é envolvida pelas pedagogias escolares, pelos artefatos culturais, e afetadas pelas experiências de gênero e sexualidades na sociedade. Como caminhos metodológicos, a pesquisa apresenta cenas do cotidiano escolar registradas no diário de bordo, narrativas produzidas nas rodas de conversa do projeto de extensão 'Juventudes e Diversidade em Foco' e a partir dos artefatos culturais apresentados pelas/os jovens discentes. Além disso, a pesquisa se compõe ainda pelas experiências de professora e pesquisadora inspirada nos processos de problematização das relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos da pesquisa. Os referenciais teóricos trabalhados são inspirados nas principais temáticas da pesquisa: Juventudes, Gênero e Sexualidades e Identidades, tendo como referência jovens estudantes do Ensino Médio Integrado e as perspectivas teóricas de Foucault, sobretudo nos conceitos de problematização, relações de poder e saber e discurso. Na tese, descrevem-se e analisam-se cenários que retratam conflitos e resistências frente às desigualdades de gênero e sexualidades, tais como o assédio, os espaços permitidos de serem ocupados ou não, as relações que se produzem a partir da heteronormatividade. A pesquisa contribuiu para compreender as potências dos artefatos culturais na constituição dos sujeitos jovens e enquanto pedagogias culturais, principalmente quando a escola ainda apresenta normas regidas por perspectivas excludentes e discriminatórias de gênero e sexualidades, além de se configurar como espaço de violências e silenciamentos. A tese deu visibilidade para a importância dos projetos de extensão como espaços pedagógicos e como ponto importante no tripé ensino, pesquisa e extensão e para se pensar na formação e relações de poder e saberes na educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e tecnológica. Juventudes. Gênero. Sexualidades. Identidades. Pedagogias culturais.

ABSTRACT

This doctorate research deals with gender and sexual relations based on the experiences of young students from an Integrated High School which offers professional and technological education, located in "Zona da Mata" region of Minas Gerais. The constitution of young people's identities is involved by school pedagogies, cultural artifacts, and affected by experiences of gender and sexualities in society. As methodological paths, the research presents scenes of the school routine recorded in the logbook, narratives produced in the conversation circles of the extension project 'Juventudes e Diversidade em Foco ('Youths and Diversity in Focus') and from the cultural artifacts presented by the young students. In addition, the research is also composed of the experiences of a teacher and researcher inspired by the processes of questioning the power relations that are established between the research subjects. The theoretical references are inspired by the main themes of the research: Youth, Gender and Sexualities and Identities, having as reference those young students before related and Foucault's theoretical perspectives, especially in the concepts of problematization, relations of power and knowledge and discourse. In the thesis, the scenarios described and analyzed portray conflicts and resistance related to gender and sexual inequalities, such as harassment, the spaces allowed to be occupied or not, the relationships that are produced from heteronormativity. The research contributed to understanding cultural artifacts power regarding the constitution of young people and as cultural pedagogies, especially when school keeps norms governed by excluding and discriminatory perspectives of gender and sexualities, in addition to being configured as a space of violence and silencing. The thesis also gave visibility to the importance of extension projects as pedagogical spaces and as an important point in teaching, research and extension tripod and to think about the formation and relations of power and knowledge in professional and technological education.

Keywords: Professional and technological education. Youths. Gender. Sexualities. Identities. Cultural pedagogies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TEIAS DA VIDA E DA PESQUISA: UMA PROFESSORA-PESQUISADORA AFETADA PELA ESCOLA.....	29
2.1 COMEÇANDO A TECER: O USO DE SHORT ENTRE MENINAS.....	31
2.2 FESTIVAL DE GINÁSTICA GERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES.....	35
2.3 MAIS UMA LINHA DE ATRAVESSAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES: OS JOGOS ESCOLARES.....	39
2.4 OS AFETAMENTOS DA PESQUISA NAS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA.....	42
2.5 TAMBÉM QUEREMOS TREINAR!.....	57
3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA E SEUS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	61
3.1 O ATO DE PROBLEMATIZAR AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA PESQUISA.....	71
4 DESBRAVANDO ALGUNS CAMINHOS PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	74
4.1 TESES E DISSERTAÇÕES.....	76
4.1.1 Diálogos e aproximações das teses e dissertações.....	76
4.2 TRABALHOS EM EVENTOS.....	81
4.2.1 Diálogos e aproximações com os eventos na área de gênero e sexualidades.....	82
4.2.1.1 Seminário Corpo, Gênero e Sexualidades.....	82
4.2.1.2 Seminário Fazendo Gênero.....	86
4.2.1.3 Seminário Desfazendo Gênero.....	88
4.2.1.4 Congresso Brasileiro de Educação (CBE).....	90
4.2.1.5 Reuniões nacionais da ANPED.....	91

4.3 PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.....	93
4.4 PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS EM GÊNERO E SEXUALIDADES.....	95
4.5 PERIÓDICOS DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	98
4.5.1 Diálogos e aproximações com a pesquisa.....	99
5 JUVENTUDES E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	103
5.1 JUVENTUDES, SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO.....	113
5.2 IDENTIDADES, DIFERENÇAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA.....	117
6 OS ARTEFATOS CULTURAIS E AS CONVERSAS SOBRE JUVENTUDES, GÊNERO E SEXUALIDADES.....	124
6.1 JUVENTUDES E FEMINISMOS EM DIÁLOGOS COM OS ARTEFATOS CULTURAIS.....	128
6.2 AMOR, PAIXÃO E JUVENTUDES.....	143
6.3 O CORPO, A MÍDIA E A CINTA MODELADORA DA PERFEIÇÃO.....	149
6.4 EU NÃO POSSO SER QUEM EU SOU? HOMOSSEXUALIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	154
6.5 A MARCAÇÃO DA MASCULINIDADE NOS ARTEFATOS CULTURAIS: O EXEMPLO DA SÉRIE COBRA KAI.....	161
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE - Questionário Artefatos Culturais.....	184

INTRODUÇÃO

A minha pesquisa de doutorado, realizada em conjunto com o professor Roney Polato de Castro, é um processo de inquietações e problematizações sobre relações de gênero e sexualidades presentes na área da minha formação acadêmica em Educação Física e, posteriormente, em experiências enquanto docente no Ensino Médio, em duas escolas de educação profissional e tecnológica¹.

O ponto inicial de uma costura define a trajetória da linha. Entretanto, na própria costura, é possível cortar, remendar e olhar para trás e para frente, seja pelo zig-zag das lembranças, seja pelas possibilidades que a pesquisa proporciona na constituição dos sujeitos e da própria pesquisadora e docente.

A costura dessa pesquisa começa a partir de minhas reflexões enquanto docente, que se misturam, como as linhas na caixa de costura, com as experiências que me constituem enquanto docente, mulher e pesquisadora. Utilizo o conceito de experiência a partir do entendimento de Foucault (2020) como a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade, esta última compreendida como “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.” (Foucault, 2004, p. 236).

Comecei a refletir sobre as questões de gênero e sexualidades enquanto docente no curso de Educação Física, que em sua história é uma disciplina da formação escolar marcada por diferenciais de gênero e sexualidades, que se materializam, por exemplo, desde o fim do século XVIII até o início do século XX, através da separação das aulas entre meninos e meninas, a partir dos objetivos direcionados às/aos jovens, como o de treinamento militar, instituído como algo “naturalmente masculino” e de preparação para a maternidade, como uma forma de naturalizar a maternidade como parte de uma dita “essência feminina”. Além disso, destaca-se, como um dos focos a valorização da performance nos esportes.

A Educação Física é marcada em sua história por instrumentalizar, desenvolver e dar respaldo a discursos e verdades que constroem práticas e modos de ser de

¹ A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>

alunas e alunos inseridos na cultura e que marcam a trajetória acadêmica e da formação de discentes, docentes e do contexto escolar.

As escolas são espaços de intensos conflitos nas relações de gênero e sexualidades, seja por meio da manutenção de um modelo único de organização social entre os sujeitos (homens, mulheres, lésbicas, homossexuais, trans, dentre outr@s) quer por oportunidades de resistência ou outras possibilidades de experiências entre os sujeitos.

Como docente de estágio supervisionado (realizado em escolas do ensino fundamental e médio de uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro), procurava problematizar as observações de campo das/os alunas/os e, posteriormente, provocar reflexões e propostas de práticas pedagógicas inseridas em um contexto que refletia diferenças de gênero e sexualidades a partir da cultura corporal.

A Educação Física é uma disciplina que atua, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada como cultura corporal e configura-se com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Soares et al., 1992, p. 61).

A partir das possibilidades da cultura corporal, orientei Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que colocavam em questão as relações de gênero estabelecidas na área da Educação Física, como o da aluna Riana Duarte Linhares, do qual fui co-orientadora, com o título 'O bullying na Educação Física Escolar e sua relação com o gênero: um estudo nas turmas do 6º ano do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de Itaperuna-RJ' (2011), e orientadora do aluno Douglas Rosa de Souza Silva, com o TCC intitulado 'Promoção da Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental' (2014). Os dois TCC's foram produzidos por conta dos afetamentos e das experiências trazidas pelos estudantes em seus campos de estágios e das construções de práticas pedagógicas que já subsidiavam minhas interpretações para uma escola igualitária, justa e inclusiva.

Ao promover esse deslocamento de uma Educação Física tradicional, esportivista, excludente, e que visa principalmente o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades motoras e da aprendizagem esportiva, para uma prática corporal que permita a participação de todas e todos e de diferentes culturas,

é possível inserir um espaço, dentro do currículo escolar, para as manifestações corporais dos sujeitos, considerando suas identidades, suas histórias e as experiências que trazem e compartilham na escola e nas interações sociais.

Em 2015, fui aprovada e me tornei professora efetiva do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), atuando pela primeira vez no Ensino Médio integrado (ensino médio e ensino técnico), podendo ser visualizado, pelo mapa abaixo, sua abrangência no estado de Minas Gerais:

Figura 1: Mapa de Minas Gerais e dos campi do IFMG



Fonte: IFMG. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/imagens/mapa-site-novo.jpeg/image_view_fullscreen

A pesquisa começa a ser construída nesta escola, afetada pela experiência enquanto docente e pelas inquietações costuradas pelas relações de poder exercidas às/aos alunas/os no contexto escolar, que impõem normas de ser homem e mulher dentro das limitações dos padrões hegemônicos de identidade de gênero e sexualidades. Em 2018, a pesquisa dialoga com outra escola da rede federal de educação profissional e tecnológica, devido a um processo de permuta que me proporcionou ser docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG).

Dadas as experiências vividas e observadas em tais escolas, é possível afirmar que o contexto escolar reverbera como um espaço de normatização dos corpos e das formas como devem se constituir, tomando por base um modelo binário de ser homem/mulher, desconsiderando a diversidade sexual e de gênero das/os sujeitos.

Assim, reafirma-se a heteronormatividade, que de acordo com Miskolci (2009, p. 157), é uma definição contemporânea “do dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ das heterossexualidades”.

A pesquisa de doutorado tem como objetivo, a partir da problematização, refletir a partir das narrativas e das experiências de jovens estudantes do ensino médio sobre as questões de gênero e sexualidades, vivenciadas nos artefatos culturais e nas práticas escolares no momento atual. Considera-se ainda os elementos envolvidos na constituição das identidades das/os discentes do ensino médio integrado, compreendendo que o discurso se constrói historicamente, está atrelado às relações de poder e enquanto elemento de produção de verdades, inspirada em Michel Foucault.

A problematização é uma ação de pesquisa que não é imóvel e definitiva, pelo contrário, movimenta, promove mudanças, ações e novos questionamentos dos discursos universalizantes das juventudes, dos processos que envolvem, por diversas práticas, a constituição dos sujeitos, as instituições e de como são estabelecidas as relações de gênero e sexualidades na cultura de um dado momento histórico.

Ao me inquietar com as relações de poder e saber que atravessam, marcam e possibilitam constituição de identidades entre as/os jovens discentes, me aproximo da perspectiva de problematização dos sujeitos, da escola, das relações culturais e do momento histórico onde discursos e saberes de gênero e sexualidades transpassam os corredores, a quadra esportiva e os artefatos culturais que marcam as juventudes.

Os saberes que compõem a área da Educação Física são construídos a partir de relações de poder que justificam a intencionalidade de sua prática e inserção na escola. “O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (Foucault, 1995, p. 208).

As relações de poder e saber se coadunam e são postas na sociedade por meio de discursos que, por sua vez, produzem ‘verdades’. Foucault traz para a compreensão desta relação sua filosofia analítica do poder como prática social, nas formas de institucionalização do poder, nas diferentes manifestações do poder e diferentes formas de resistência.

Foucault (1995) explica que o saber se constitui por uma prática discursiva:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (Foucault, 1995, p. 206-207).

Tem-se o entendimento que as vivências corporais são marcadas pelas relações sociais e culturais que exprimem relações de poder, de gênero e de sexualidades. Redimensiona os sujeitos (alunas/os e eu, enquanto docente) e oportuniza vivências corporais para todas e todos e não somente para os/as mais habilidosos/as ou divididas entre meninos e meninas, bem como provoca tensões, questionamentos e, em muitos casos, novas possibilidades de se expressar e de experimentar o corpo, compreendido “como algo produzido na e pela cultura” (Goellner, 2010, p. 28).

No contexto escolar, jovens alunas e alunos exprimem, em seus corpos, as particularidades, contradições, normatizações², resistências e experiências de ser homem e ser mulher, construídas e reconstruídas por suas histórias, culturas, por vivências anteriores de marcações de práticas discursivas e não-discursivas impressas em seus corpos, nas relações que se têm com o mundo e entre/com elas/eles mesmas/os. Foucault (2016, p. 235) nos auxilia na compreensão dos sentidos e investimentos do corpo na constituição do sujeito e nas relações com o poder tudo isso “conduz ao desejo do próprio corpo por meio de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio”.

Silvana Goellner (2010), pesquisadora da área da Educação Física e das relações de gênero e sexualidades, acrescenta, a partir da compreensão de corpo e das relações com a cultura, com os discursos e com suas representações:

² Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa (Silva, 2000, p. 83).

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos (...). Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (Goellner, 2010, p. 29).

A participação, a prática de um esporte, a expressão por meio da dança, gestos mais contidos ou mais agressivos, gritos, saltos, chutes ou o isolamento nas aulas de Educação Física podem ser definidos por regras e imposições de um corpo marcado sobretudo pelo discurso da centralidade nas diferenças biológicas e que, por sua vez, representam (in)possibilidades de experiências, marcas e sentidos de um corpo definido e controlado a partir do binarismo homem/mulher e de seus significados em uma sociedade que define as possibilidades, objetivos, classificações e limitações das manifestações corporais, envolvidas pelas marcas nas relações de poder entre os sujeitos.

Foucault (1984) apresenta o conceito de experiência para compreender a correlação entre poder, saber e subjetividade; a experiência concreta e situada em um contexto histórico:

Entendemos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. [...] Falar da 'sexualidade' como uma experiência historicamente singular suporia, também, que pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessas sexualidades. (Foucault, 1984, p. 10-11).

As experiências de jovens estudantes são constituídas a partir das relações de poder, de controle e de saberes presentes no cotidiano, seja pelas normas dos regimentos, seja pela seleção dos conteúdos escolares e das manifestações da cultura corporal, em que “o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares” (Foucault, 2016, p. 239).

Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Cristina Amaral (2011, p. 493) corroboram com essa percepção das experiências corporais entre alunos e alunas

nas aulas de Educação Física e destacam que as diferentes formas de educar os corpos de meninos e meninas geram impactos “sobre as habilidades e os envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de Educação Física”.

Neste sentido, as experiências corporais refletem a organização de conteúdos e a participação das/os discentes referenciados pelas desigualdades nas relações de gênero e sexualidades. Acrescido a essas situações, as autoras complementam que “cabe questionar se os conflitos que aparecem nas aulas, de forma explícita, velada ou mesmo oculta, devem ser silenciados, evitados ou transformados em objeto de intervenção pedagógica” (op. cit., p. 496).

As experiências dos nossos corpos são construídas ainda pelas relações com a cultura, pelos modos de ser e estar em determinada sociedade e pelos processos de constituição e significação dos sujeitos nas relações de gênero e sexualidades, conforme mencionado por Guacira Louro (2018):

As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (Louro, 2018, p. 17).

Essa classificação dos sujeitos e o ordenamento dos espaços e como os corpos se mostram presentes nas escolas, seja pela marcação dos banheiros, pela separação dos grupos, pela distribuição de atividades, pelo desenvolvimento de habilidades e possibilidades de vivências corporais.

Ao me tornar professora do Ensino Médio, os espaços ocupados por alunas e alunos na escola e nas minhas aulas me causaram inquietações, reflexões, afetamentos. Havia um processo naturalizado entre os/as menos habilidosos/as, assim como demarcações de conteúdos preferenciais entre alunas e alunos, justificados por um histórico de demarcação de gêneros, de modo que muitas/os acreditavam na divisão de atividades a partir dos diferenciais de gênero.

Lidar com as marcações que as relações de gênero e sexualidades impõem aos sujeitos e me ver cercada pelas contradições, sufocamentos e naturalizações que a dinâmica escolar exprime, como um quadro com cores misturadas, vivas e que expressam significados, máscaras, imposições, aceitações e resistências, me deslocou para questionamentos sobre como os/as jovens se constituem no espaço escolar.

Ao trabalhar com o conteúdo de corpo e mídia, foi possível, por meio do relato de algumas alunas, perceber a fase social que idealiza um corpo magro, com cabelos lisos e cor de pele branca. Para os jovens homens, o ideal de corpo ligado à masculinidade tem força nos discursos midiáticos. As relações de corpo, gênero e raça foram apontadas pelos alunos e alunas em temas a partir da história das mulheres no esporte e o racismo no futebol.

Ainda que esses temas sociais sejam marcados na história da Educação Física e dos Esportes, eu estava entrando em um campo novo e senti a necessidade de me aproximar de leituras e pesquisas da área de gênero e sexualidades. Em agosto de 2017, comecei a participar do grupo de pesquisas GESED³ (Gênero, Sexualidades, Educação e Diversidade), da Universidade Federal de Juiz de Fora, que me ajudou a deslocar meus olhares para as relações de gênero e sexualidades.

Desafiada pelas leituras, comecei a questionar as normas regulatórias de gênero baseadas no modelo binário de homem/mulher, naturalizadas, dadas como únicas e universais, assim como as relações de poder existentes e os espaços de resistências experimentados pelos sujeitos, inclusive na escola. A definição no uso de roupas, comportamentos e gestos normatizados para homens e mulheres são exemplos de como os sujeitos são idealizados e cerceados conforme as normas estabelecidas por alguns para serem seguidas por muitos, como destacada na fala de um aluno da escola pesquisada:

- Seguir normas é antiquado. Digamos, normas só agradam aqueles que a criou e não restante do grupo, criar normas seria privar alguém do que ela realmente é. (aluno do 1º ano do curso de Informática).

³ O GESED – grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade, foi fundado em 2010. Está vinculado à Faculdade de Educação e ao Núcleo de Educação e Diversidade (NEPED). Suas ações de ensino, pesquisa e extensão concentram-se em temáticas relativas às sexualidades, gêneros, corpos e intersecções, a partir de perspectivas pós-críticas, especialmente as perspectivas pós-estruturalistas e os estudos foucaultianos. Disponível em: <https://www.uff.br/gesed>.

Para problematizar as normas inseridas e impostas nas relações de gênero e sexualidades, foi necessário mudar a perspectiva metodológica e os aportes teóricos que fundamentam minha pesquisa de doutorado. Neste sentido, me aproximei das pesquisas pós-estruturalistas dos/as colegas do grupo e pelas leituras iniciais com as obras ‘Silêncios e Educação’, de Anderson Ferrari e Luciana Marques (2011), ‘Problemas de gênero’, de Judith Butler (2017), ‘Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação’, de Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) e ‘Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação’, organizado por Marisa Costa (2007).

Participando do GESED, ouvia os relatos das experiências dos/as colegas, das relações de poder e saberes, das resistências e normatizações de gênero na escola, nas culturas e em outros ambientes sociais e minha formação quase cartesiana dos passos metodológicos da pesquisa foi colocada em dúvida a partir de novas possibilidades de pesquisa.

Foi preciso me direcionar para pensar em como se constituíam as relações de poder e, no seu interior, as relações de gênero e sexualidades e, a partir da minha inicial aproximação e ainda rasa leitura, questionar certezas, ordenamentos e verdades, na pesquisa e na trajetória acadêmica. Alfredo Veiga-Neto e Tatiana Rech (2014) relatam que é imprescindível abrir novos caminhos; ressignificar e reorientar os interesses da pesquisa.

E, como não há vida acadêmica sem disputas, debates e jogos de poder, a todo o momento se assiste a lutas entre uns e outros, veladas ou explícitas, suaves ou encarniçadas. Quanto a isso, preferimos adotar a postura deleuziana, segundo a qual, só aceita entrar num debate para convencer e vencer o opositor aquele que acredita estar de posse de uma verdade acima de si mesmo.” (Veiga-Neto; Rech, 2014, p. 71).

No alento da minha casa (e não entendam como silêncio, visto que há ali duas crianças), me sinto desafiada a fazer das palavras ações que conversam, que confessam, que se impulsionam para significados, sentidos e experiências na escrita. Dois colegas apresentam, em suas dissertações e teses essa ‘mágica’ fluidez, com trabalho, leituras e problematizações e me auxiliam, em vários momentos, a buscar melhorar a escrita: Filipe França (2014; 2019) e José Rodolfo Lopes da Silva (2019).

França (2014) me apresenta às narrativas e como elas têm força! Sua dissertação apresenta as narrativas de professores homossexuais, com interface nos

referenciais teóricos sobre gênero e sexualidades. Foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa são muito mais do que pedaços de falas desconectadas do ser sujeito, mas que se comunicam com autores/as. As narrativas permitem ainda que os sujeitos expressem sua voz e nos levam a problematizar experiências que dialogam com conceitos e teorias.

Em sua tese, França (2019) apresenta discursos presentes em revistas masculinas e assim percebo que os artefatos culturais nos permitem perceber enunciados, saberes e relações de poder, inclusive nas relações de gênero e sexualidades. Também podem ser direcionados a determinados públicos caracterizando endereçamentos, ou seja, construindo relações entre os espectadores/leitores/sujeitos e o artefato produzido.

Silva (2019), por sua vez, fez uma imersão no campo em uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro para compreender as relações de saber e poder a partir das masculinidades neste contexto. O autor apresenta processos discursivos e não-discursivos na construção dos sujeitos. Destaco, para pensar na minha pesquisa, a escrita apresentada em seu texto por meio da etnografia do cotidiano escolar de forma detalhada, assim como ser enquanto pesquisador/a sujeito da experiência e a se expressar de forma competente e amparada por referências teóricas.

Outro trabalho que contribuiu para que eu entendesse o fazer a pesquisa a partir da perspectiva pós-estruturalista foi o de Rosalinda Ritti (2015), com o título 'A gente cria todo dia! A gente cria vida!': Pesquisar com mulheres mães na periferia. A autora se ocupa da experiência como um fator decisivo na escrita e na própria pesquisa; do se deixar afetar e de um olhar atento do que nos acontece durante a pesquisa, já que

A experiência precisa de nosso tempo e de nossa passividade para que possa nos afetar. Para que algo nos aconteça, precisamos estar abertos e atentos. E esse algo que nos acontece, não tem hora prevista ou marcada, não é, portanto, programável ou controlável por nós. Não podemos precisar o momento da experiência (Ritti, 2015, p. 14).

E mais, a autora se deixa ouvir pelas mulheres na pesquisa. Em tantas outras pesquisas que tive acesso durante o mestrado, o importante era "controlar" as variáveis e os sujeitos da pesquisa e quando a autora se manifestava em querer participar do estudo, poderíamos rotular como amostra de conveniência. E agora, vejo

a possibilidade dos sujeitos se tornarem protagonistas! É uma possibilidade linda e respeitosa de se dar voz, de se permitir que suas falas, seus sentimentos e seus movimentos sejam considerados como trajetórias de escuta e escrita.

Ao ler, e depois ouvir a autora, me permite vivenciar a experiência, como um salto no escuro, mas confiante que meus colegas o fizeram, com sucesso. A segurança me foi permitida por causa da experiência do orientador e de outras pesquisadoras/es do grupo. Percebi que a pesquisa só iria ser ouvida e experimentada por mim se eu também me disponibilizasse.

A tese do professor Roney Polato de Castro traz as experiências da docência e me auxiliam a pensar no caminho metodológico da pesquisa, ao apresentar o diário de bordo não como um mero instrumento de coleta de dados, mas sim como uma importante estratégia de pesquisa e ainda como coloca o autor:

os diários são portadores de uma escrita que narra os processos vividos pelos sujeitos, suas histórias de vida, suas memórias, atravessados por emoções e pensamentos (p.95). (...) Constituímos-nos como sujeitos narrando essas experiências, os modos como entremeamos os discursos na atribuição de significados sobre nós, os outros, as relações (Castro, 2014, p. 96).

Compreender o processo que o diário de bordo ocasiona, no momento da escrita, de resgate de ideias, de sentimentos, de organização dos acontecimentos e de reconhecer os sentidos, se torna uma surpresa, uma tarefa prazerosa, pela sua riqueza e por me oportunizar conhecer um pouco mais dessa possibilidade de escrita para compor uma tese.

E como o campo me proporciona discursos a partir de falas, fatos, preconceitos, normas, organização coletiva, reivindicações, conquistas, movimentos, cheiros, gostos, cores. Foucault (1995, p. 56) reforça que o caráter constitutivo do discurso “consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem aos conteúdos ou às representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

Desde que me tornei professora, me identifiquei com o uso dos artefatos culturais para questionar conteúdos hegemônicos da Educação Física, tais como raça e esporte, preconceito, inclusão e sedentarismo. O uso de documentários, reportagens, imagens e filmes era comum no planejamento das minhas aulas, mas ainda incipiente e raso em se tratando das questões de gênero e sexualidades.

Nos processos de se pensar e fazer pesquisa no GESED, tem-se a utilização de diferentes artefatos culturais para dar subsídios para a discussão dos textos. Fazer o exercício de perceber que a educação e a produção de saberes são processos que ocorrem em diferentes espaços e dispositivos foi importante para pensar a minha pesquisa de doutorado, na dinâmica do acesso e do consumo que as/os jovens alunas/os têm dos artefatos culturais e nos processos pedagógicos presentes na escola, entrelaçados com as culturas.

Paula de Andrade (2016) traz para o debate das pedagogias culturais que:

Deste modo, podemos considerar que hoje quase todos os espaços são pedagógicos porque nesse processo de individualização e de globalização, marcas do tempo presente, há o movimento de conduzir condutas orientados pelos desejos de mercado, pela produção de mercadorias culturais, pelas questões políticas e econômicas, enfim, por todos os fatores que, em certa medida, produzem a nossa atual estrutura de sentimento (p. 164-165).

Esse movimento de se pensar nos artefatos culturais e nas práticas discursivas de gênero e sexualidades foi experimentado no GESED, pela proposta apresentada pelos coordenadores e prontamente aceita pelos demais membros do grupo de se construir um artigo científico a partir de um artefato cultural. Por meio de uma página da rede social Facebook, me aventurei por uma pesquisa nova para mim, juntamente com meu orientador e com uma colega do mestrado e apresentamos o artigo 'Homens no movimento feminista? Problematizações a partir de uma postagem da página Não Me Khalo no Facebook' (Castro; Coura; Lins, 2018).

O GESED e algumas disciplinas do doutorado me possibilitaram, por meio de novas leituras, pensar em como adequar as ferramentas metodológicas na pesquisa inspirada em perspectivas pós-críticas e ainda reconhecer que os artefatos culturais são importantes nos processos de constituição dos sujeitos e das relações de gênero, inclusive entre os/as jovens, compreendendo que "é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos" (Woodward, 2008, p. 17).

Os artefatos culturais contribuíram para a problematização da pesquisa encadeado pela construção das identidades, das juventudes, da constituição de gênero e sexualidades, em um espaço que produz discursos, normas, mas resistências, novas articulações, novas reconstruções e novas possibilidades de ouvir

o campo e de se fazer pesquisa; de dar espaço para ser um sujeito da experiência, em um processo que:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (Larrosa, 2002, p. 24).

Compreendendo que as relações de gênero e sexualidades perpassam as relações de poder e, de acordo com Foucault (1988), onde há poder, há resistência. O presente estudo se debruçou sobre possibilidades de resistências e subversão às normatividades que se anunciam nas relações cotidianas desse contexto escolar caracterizado pelas pedagogias culturais de uma escola de ensino profissional e técnico.

E, a partir de um olhar mais atento para a potência presente nos artefatos culturais e nos diálogos com as identidades, nos significados das relações e nos posicionamentos dos sujeitos e que participam da constituição das identidades das/os alunas/os, como declara uma aluna:

- Artefatos culturais como esse (série Sex Education) nos fazem pensar sobre o mundo em que vivemos, questionar e acima de tudo lutar para que as coisas melhorem. (...) Todos devem ter os mesmos direitos e eles devem ser respeitados independente de gênero, sexualidades, classe e raça. Os jovens são sim, o futuro, mas a mudança tem que partir de todos os lados. (aluna do 2º ano do curso de Informática).

Por conta deste momento de aproximação das minhas experiências e percepções iniciais das relações de gênero na escola com as leituras e estudos referenciados no grupo de pesquisas, iniciei minha construção da proposta de estudo do doutorado, fascinada em como as pesquisas do grupo eram diversificadas e faziam o exercício de problematizar os discursos nas vivências cotidianas da escola e de artefatos culturais que participam da constituição dos sujeitos e das relações de gênero e sexualidades.

Compondo as problematizações no processo de pesquisa, tem-se a relação com a extensão, por meio de projeto intitulado Juventudes e Diversidade em Foco e

que tinha como proposta utilizar os artefatos culturais como Projeto de Extensão com o formato de Cinedebate, no período de novembro de 2020 a fevereiro de 2021, sendo oferecido de forma remota devido à pandemia de Covid que assolou o mundo e afetou os encontros presenciais.

Ao experienciar as dinâmicas do processo de construção de uma pesquisa, foi importante reconhecer o momento de pandemia da Covid-19 e todos os fluxos alterados e (re)construídos, as narrativas e os discursos, o momento político atual e os atravessamentos das práticas escolares que se modificam e afetam a todas/os nós sujeitos da pesquisa.

Escrever se torna movimento e experiência na pesquisa. Ocasiona deslocamentos, reflexões, mudanças e traçados que circundam e misturam as teias na trajetória da pesquisa com as linhas da vida. Os processos de construção e escrita da tese acompanham minhas experiências como docente da disciplina de Educação Física, que se expressam principalmente pelo movimento, pela linguagem corporal e pela cultura. Diferenciais de gênero e sexualidades marcam (im)possibilidades das vivências corporais e culturais de diversos sujeitos, inclusive as/os jovens que me atravessam a vida, seja pelos corredores da escola, na quadra e nas aulas de Educação Física e pelos discursos e identidades que conversam e me apresentam a partir dos artefatos culturais relatados no seu cotidiano.

Escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo (Foucault, 2004, p. 156).

Escrever a tese diz de mim, diz de narrativas dos sujeitos que transitam pela escola e dos artefatos culturais presentes nas juventudes, marcando identidades, me fazendo refletir e problematizar as relações de poder, saberes e incertezas frente às verdades instituídas nos discursos e nas vivências no contexto escolar, na cultura e na sociedade em um dado momento histórico.

As lembranças se misturam com atividades atuais, em uma teia entrelaçada por dúvidas, observações e pelas experiências que me atravessam, que promovem tessituras, composições e arranjos nas relações de gênero e sexualidades. Jorge Larrosa (2002, p. 21) corrobora com a potência da experiência, onde destaca que “a

experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Sem a pretensão de apenas novelar as linhas dessa teia de fatos, registros e experiências, apresento reflexões que tecer nos passos iniciais da pesquisa a partir as relações de gênero e sexualidades no cotidiano de duas escolas técnicas federais do qual fui/sou docente de Educação Física, enquanto espaços de controle, disciplina e de resistência vivenciados pelas alunas, mesmo com a diversidade de identidades que compõem o espaço escolar e que me entrelaçaram nas relações de gênero entre jovens estudantes.

Ao me propor experimentar, me desloco em momentos da pesquisa para deixar que as/os jovens discentes e os artefatos culturais se manifestem e tenham suas impressões marcadas na pesquisa. As experiências retratadas na pesquisa permitem expressar sentimentos, conquistas, denúncias, reflexões e questionamentos, a partir das problematizações realizadas, como são constituídos os sujeitos e as relações no ambiente escolar e nas questões de gênero e sexualidades entre as/os jovens discentes, onde repercutem discursos, poder normas e saberes.

Sendo assim, a pesquisa do doutorado tem como objetivo problematizar as relações de gênero e sexualidades e a constituição das identidades das /dos alunas/os que cursam o Ensino Médio Integrado de uma escola de educação profissional e tecnológica a partir das tessituras entre escola, juventudes, artefatos culturais e que são atravessadas por minhas experiências enquanto docente e estudante do doutorado.

Como questões norteadoras da pesquisa para compreender que as relações de gênero perpassam nas relações de poder e, de acordo com Foucault, onde há poder, há resistência, a pesquisa se debruça sobre “quais possibilidades de resistências e subversão às normatividades se anunciam nas relações cotidianas desse contexto escolar?”

E, a partir de um olhar mais atento para a potência que os artefatos culturais estabelecem nas identidades, nos significados das representações e nos posicionamentos dos sujeitos, tem-se como uma outra inquietação “como as pedagogias culturais participam da construção de discursos e saberes na constituição das identidades das/dos alunas/os?”

O processo não foi fácil. Queria dar um passo à frente, mas o outro ficava na calçada, por precaução. Entretanto, ao mudar de escola por conta de um processo

de permuta, resolvi ficar na calçada um tempo, esperando, ouvindo, observando e experimentando; assim como meu filho Francisco, em seu processo de introdução dos alimentos: esperou; viu as cores; sentiu os cheiros; experimentou. A pesquisa desvela-se desses movimentos pelas linhas que atravessam, costuram experiências e que são alinhavadas pelas relações de gênero e sexualidades nos mais diferentes espaços escolares, organizadas e problematizadas nos capítulos e subseções da tese.

No segundo capítulo apresento situações de experiências no contexto escolar que me inquietaram no início da carreira docente no Ensino Médio Integrado e posteriormente, a partir do ingresso no doutorado. As cenas abordam as experiências de alunas e alunos atravessadas pelas relações de gênero e sexualidades no contexto escolar.

No terceiro capítulo, indico os caminhos investigativos da pesquisa e seus percursos teórico-metodológicos inspirados em Michel Foucault.

Para propor uma pesquisa, é importante investigar e dialogar com outras pesquisas da área, nos estudos e nas reflexões. Sendo assim, o quarto capítulo foi realizado um levantamento de pesquisas realizadas em teses, dissertações, periódicos e eventos da área da educação que envolvem questões de gênero e sexualidades nas juventudes e no contexto escolar.

No quinto capítulo, destaco a discussão teórica das categorias Juventudes, Identidades e relações de gênero e sexualidades a partir da leitura e estudo de autoras/es que me auxiliam a pensar, problematizar e estruturar a tese. Proporcionam ainda compreender a constituição dos sujeitos atrelados à escola, à cultura e às relações de poder.

O sexto capítulo exponho as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa que são problematizadas a partir das rodas de conversa realizadas no projeto de extensão Juventudes e Diversidade em Foco e que têm como eixo norteador as relações de gênero e sexualidades que perpassam as juventudes, os artefatos culturais e a escola. A intenção foi criar um espaço para problematizar as questões de gênero e sexualidades entre as/os discentes da escola. Também utilizo de narrativas das/os estudantes nas rodas de conversa realizadas, na análise de discurso inspirada em Foucault.

Nas considerações finais, apresento o fim do tear da tese, seus nós, limites e possibilidades de novas costuras nas pesquisas e no ambiente do IFSUDESTEMG.

2 TEIAS DA VIDA E DA PESQUISA: UMA PROFESSORA-PESQUISADORA AFETADA PELA ESCOLA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em dezembro de 2008 (Lei 11.892). Entre 1909 e 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais (IF's) presentes em todos estados oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. (BRASIL/MEC/SETEC2014, Portal MEC, 2018).

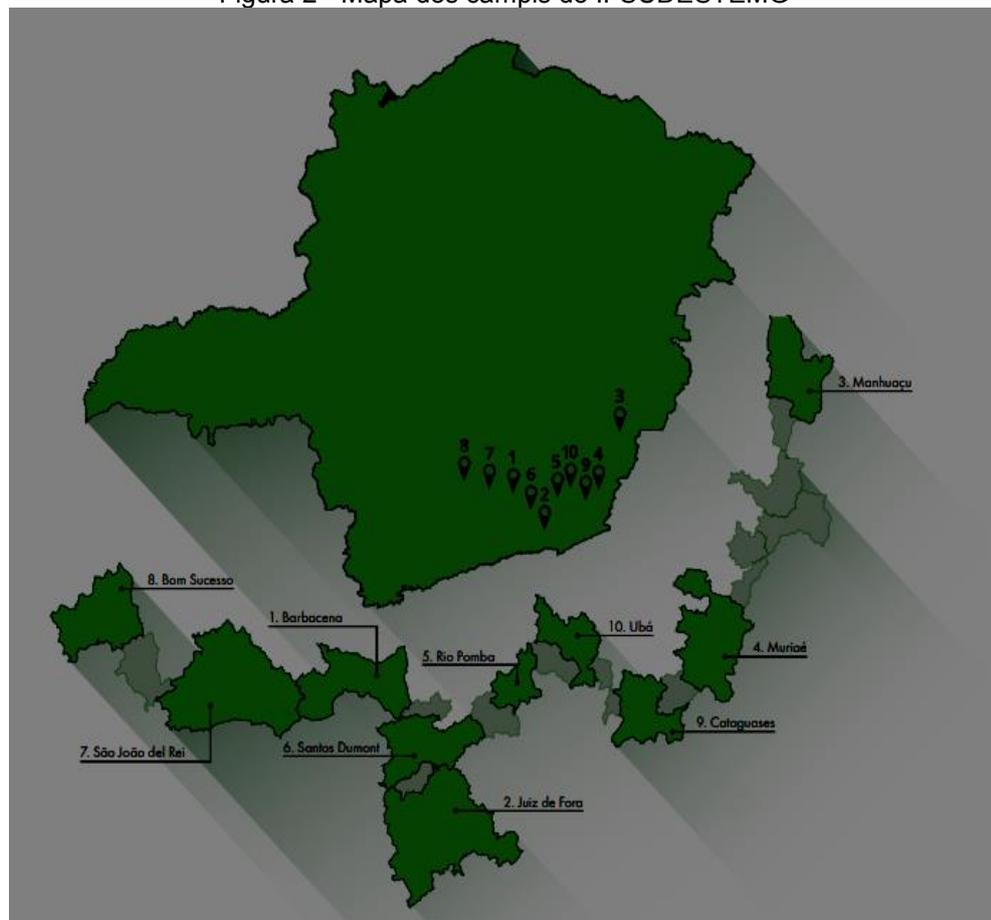
Criados como autarquias multicampi, pluricurricular, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, os IF's foram instituídos para atuar nos vários níveis de ensino: superior, básico e profissional. Além das características peculiares, outras finalidades definem os IFs:

ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; promover

a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

A população do estudo é composta de jovens estudantes do ensino médio integrado de uma escola de educação profissional e tecnológica, situada na Zona da Mata mineira e pertencentes a um campi do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), conforme mapa abaixo. Oferece os cursos de Agroecologia, Eletrotécnica, Informática, Mecânica e Meio Ambiente (iniciado em 2022), com a disponibilidade anual de trinta e cinco vagas mediante processo seletivo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora (número do parecer: 4.373.490).

Figura 2 - Mapa dos campi do IFSUDESTEMG



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSUDESTEMG, p.32

No quadro abaixo, os dados apresentados referem-se à quantidade de alunas e alunos matriculadas/os no Ensino Médio Integrado do *campi* Muriáe, participante da pesquisa, a saber:

Quadro 1: Quantitativo da população da pesquisa:

Alunas/os	Total	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Feminino	242	242	0
Masculino	211	210	1
Total	453	452	1

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2022.

Percebe-se a prevalência das/os estudantes no Ensino Médio Integrado, dentro de uma única faixa etária (15 a 19 anos) e com um número um pouco maior de meninas que meninos, que no decorrer da pesquisa reflete movimentos na ocupação de espaços e nas tensões relacionadas às desigualdades de gênero no espaço escolar.

A pesquisa do doutorado é um processo de inquietações, estudos, leituras e aprendizados em travessias que incorporam experiências em minha vida acadêmica e docente de escolas de educação profissional e tecnológica que percorri ao longo destes quatro anos. O tecer foi sendo feito a partir de momentos e olhares reflexivos das experiências que me afetaram e que afetavam discentes, suas juventudes e o espaço escolar. Tais momentos foram problematizados na presente pesquisa pelas questões de gênero e sexualidades.

O tecer é uma arte que exige paciência e experiência. Por isso, pontos sem nós ou linhas emboladas se misturavam na quadra com alunas/os entusiasmadas/os pelas aulas de Educação Física ou às vezes me cortavam os dedos e transviavam meus olhares e/ou o de discentes pelos corredores da escola, tornando-se linhas de referência e de possibilidades de novos arranjos.

2.1 COMEÇANDO A TECER: O USO DE SHORT ENTRE MENINAS

Uma das linhas que tramam a teia da minha pesquisa de doutorado foi uma situação que se repete em diversas escolas, inclusive na escola em que leciono atualmente e que ainda me surpreende: a proibição do uso de short pelas alunas, promovendo o controle dos corpos das/os jovens pela instituição escolar. Talvez por ser professora de Educação Física e antes, praticante de diferentes esportes, fui

cercada pela naturalização do uso de short por mim e por minhas colegas e por isso me surpreendi quando as alunas me relataram, logo que cheguei à escola (técnica federal), que não havia a opção de bermuda ou short no uniforme escolar.

O controle do uso de vestimentas entre mulheres contribui para a manutenção das relações de poder e dos diferenciais de gênero, a partir dos quais são definidos social e institucionalmente as identidades das/os jovens estudantes. Durante a minha participação, em uma das primeiras reuniões pedagógicas, questionei por que não havia bermuda ou short como parte do uniforme para as meninas, uma vez que isso afetava diretamente as aulas de Educação Física, considerando, inclusive, os dias de calor e o bem-estar das alunas. O silêncio e o incômodo da minha pergunta me chamaram a atenção. Vale destacar que não fui convidada a participar da comissão de docentes que iriam propor mudanças no uniforme, tampouco fui consultada.

Não por acaso, em um dia de verão de 2016, uma aluna foi barrada na portaria da escola por utilizar short e impedida de assistir às aulas. Tal atitude, apoiada pela direção da escola, repercutiu em um movimento organizado pelo grêmio estudantil, que se manifestou a favor da liberação do uso de short pelas meninas. As alunas e os alunos ocuparam o corredor do prédio administrativo da escola e se utilizaram das redes sociais para organizar e, posteriormente, divulgar a manifestação; inclusive, tive informações sobre o ocorrido pelo *Facebook*, já que a manifestação ocorreu num dia em que eu não lecionava e não estava na escola. Abaixo está a foto divulgada na rede social do Grêmio da escola:

Figura 3 – Manifestação do grêmio estudantil



Fonte: Arquivo do Grêmio Estudantil

Os corpos são disciplinados e possuem significados culturais e sociais inseridos em relações de poder e de resistência que nos atravessam, exprimem identidades e nos constituem enquanto sujeitos. A mobilização das/os alunas/os mostra a insatisfação com uma norma instituída pela escola, baseada em um modelo binário que se sustenta com práticas regulatórias e padrões de comportamentos distintos e desiguais entre meninos e meninas, inclusive no uso ou não de determinada vestimenta e na existência e direcionamento de normas institucionais que reverberam normas sociais. Retrata, assim, uma relação de poder e controle do corpo, na qual alguns/algumas têm sua liberdade exercida e outros/as têm as suas condutas reforçadas ou controladas.

A administração da escola, no caso de não permitir o uso de short pelas alunas, é uma instância que determina se outro sujeito pode ou não utilizar uma roupa, que controla as/os alunas/os, que define quais comportamentos e quais representações de gênero são permitidas no ambiente escolar. Kathryn Woodward (2008, p. 18) menciona sobre o poder da representação, segundo o qual “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

A manifestação das/os alunas/os é uma ação de resistência dentro do cotidiano escolar, questionando e intervindo na imposição que as relações de poder estabelecidas na escola geram nos sujeitos e nas relações de gênero, e colocando em dúvida as razões que justifiquem o fato de o ambiente escolar do qual faziam parte ainda manter esse poder heteronormativo sobre os corpos dos sujeitos estudantes ao invés de ser um espaço democrático e de liberdade, onde “questionar a identidade e a diferença significa, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (Silva, 2008, p. 91).

A manifestação das/os jovens discentes contra o controle no uso de shorts pelas alunas possibilitou pensar, para a pesquisa do doutorado, sobre como os dispositivos de poder estão inseridos na escola, constituem as práticas discursivas, mas também as resistências nesse contexto, tendo diferentes jovens como sujeitos das ações. Isso ocasionou ainda pensar em como essas/es jovens se constituem pelas relações de gênero e sexualidades, visto que a manifestação não foi consensual entre elas/eles.

Saí dessa escola em 2018, sabendo que a conquista das alunas foi de poder utilizar bermuda, recorrendo às costureiras particulares para fazer a adequação da calça de uniforme e sendo liberadas para utilizarem short/bermuda somente nas aulas de Educação Física.

No regimento discente de 2018⁴ não há especificidade sobre o tamanho e/ou uso de shorts, somente que “a camisa do uniforme é de uso obrigatório. Sugere-se, se possível, o uso do uniforme completo”. Ao consultar o site da escola⁵, a proposta de novos uniformes considera que “Nos últimos meses, foram desenhados novos modelos de uniformes para o IFMG campi Congonhas. O trabalho é resultado das opiniões das/os discentes, coletados ao longo dos últimos anos, considerando a diversidade, a usabilidade e a praticidade das peças” (out. de 2019). Entre as possibilidades, foram criadas short saia e short para as alunas.

Pelo distanciamento ocasionado pela mudança de escola, não sei precisar as alterações implantadas com relação ao uso dos shorts, mas, surpreendentemente, na

⁴ Disponível em:

https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/SEI_IFMG0031782RegulamentoDisciplinarDiscente.pdf
f. Acesso em: 10 ago. 2019.

⁵ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas/noticias/novos-modelos-de-uniformes-estao-disponiveis-para-consulta>. Acesso em: 10 ago. 2019.

escola atual em que me encontro são constantes os conflitos entre alunas e assistentes⁶ de alunas/os por conta do uso de short e bermuda.

No IFSUDESTEMG (2016)⁷ o documento de regulamento disciplinar interno cita que uma das ações proibidas aos alunos e cabíveis de ações disciplinares é “Trajar-se de modo inadequado ao ambiente acadêmico em quaisquer dependências do IF Sudeste MG, como por exemplo: roupas muito curtas, decotadas, transparentes”.

As normas sobre o uso de short ainda estão presentes na escola, escoltadas por dispositivos que sustentam práticas discursivas que reforçam o modelo heteronormativo do que se pode ou não fazer, de como se comportar ou não, de quem pode proferir o discurso, onde e para quem. Anderson Ferrari e Roney de Castro (2015, p. 60), ao discutirem diferenças, sexualidades e subjetividades no contexto escolar destacam que “as instituições escolares se organizam, assim, a partir dos mecanismos disciplinares, visando à produção de corpos dóceis e sujeitos submetidos às regras e normas instituídas, ou seja, a uma ordem escolar”.

Os modelos heteronormativos implicam em silenciamentos, controle e disciplina pautados em um padrão cultural construído e autorizado de como ser homem e ser mulher em uma lógica binária reducionista e excludente, normalizando os sujeitos, seus movimentos, seus corpos e suas condutas, inclusive no espaço escolar, produzindo efeitos de verdade nos processos de constituição dos sujeitos/discentes.

2.2 FESTIVAL DE GINÁSTICA GERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Comecei a tecer minhas práticas pedagógicas nas linhas que envolvem as relações entre gênero e sexualidades a partir da oportunidade de organizar um festival de ginástica geral (GG), que é conteúdo no plano de ensino das turmas nas quais ministrava aulas, para propor como tema do evento “A diversidade e respeito às

⁶ O cargo Assistente de Alunos foi criado pela Lei 11.740, de 16 de julho de 2008 tem como função acolher, assistir e orientar os estudantes nos aspectos de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene, dentro das dependências escolares, e auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC).

⁷<https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/muriae/documentos-internos/regulamento-de-conduta-discente>

diferenças”, na perspectiva que as sexualidades se constituem como diferenças (Ferrari; Castro, 2015).

A ginástica geral é um importante conteúdo da Educação Física que permite à/ao aluna/o vivenciar uma riqueza de movimentos gímnicos, como rolamentos, exercícios acrobáticos e de equilíbrio e saltos variados, dentre outros. A ginástica geral ou ginástica para todos, de acordo com Eliana Ayoub (2004), sendo direcionada para o lazer, possibilita o gosto pela ginástica em processos de criatividade, da arte e da liberdade de expressão na linguagem corporal, além de um “um espaço viável para a vivência do componente lúdico da cultura e, mais especificamente, da cultura corporal (p. 60-61).

A ginástica geral é um conteúdo comum para as turmas dos terceiros anos na referida escola e o festival tem um significado de celebrar o fechamento do ciclo do Ensino Médio. Além de compor o leque de conteúdos das vivências corporais, atreladas ao entendimento de Educação Física como cultura corporal, possibilita o rompimento com a hegemonia das práticas esportivas no currículo escolar e a inclusão de todas/os as/os alunas/os nas aulas, através das vivências dos movimentos básicos da ginástica e do trabalho cooperativo entre as/os envolvidos, podendo

estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica (Ayoub, 2004, p.105).

O festival de ginástica geral é um evento escolar tradicional no IFMG em vários *campi* e é esperado por todas/os as/os alunas/os, que se desafiam nos movimentos e na criatividade. A proposta de se expressar por meio da GG foi bem recebida pela maioria dos/as alunos/as. Mas, três deles me procuraram, orientados pela pedagoga da escola e solicitaram que eu desse uma outra avaliação, já que sua religião não permitia que participassem de atividades que defendiam o movimento LGBTQIA+⁸.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 3º, menciona os seguintes princípios que remetem a ações pedagógicas e que balizam ações na área

⁸LGBTQIA+: sigla que significa lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersex, agêneros, assexuados e mais.

de gênero e sexualidades: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Artigo 16, afirmam que o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: (...) XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2018).

Ao explicar que o evento se dedicava ao respeito às diversidades, de forma ampla, e que isso incluía as manifestações religiosas e que eu ainda estava apoiada pela LDB, ainda com resistências e contrariados, as/os alunas/os ingressaram em um dos grupos que abordava o preconceito racial.

Vivenciada a parte dos movimentos da ginástica, como os rolamentos, saltos, pirâmides e exercícios de equilíbrio e força muscular, cada grupo de alunos/as teve a liberdade de definir o tema a ser apresentado e criar sua coreografia. Na imagem a seguir, pode ser observado um dos grupos que apresentou um casamento entre duas mulheres e a defesa do movimento LGBTQIA+, tendo nos jovens estampadas as cores do movimento.

Figura 4 - Apresentação Festival de Ginástica Geral



Fonte: Arquivo Pessoal

O Festival de GG é um processo de construção coletiva e interação social, onde as diferenças se manifestam em tensões e arranjos de grupos para narrar histórias, discursos e identidades, que têm que ser negociadas, por vezes fluídas e modificadas para o propósito do grupo, na coreografia e na apresentação. Tomaz Tadeu da Silva (2008, p. 14) discorre sobre as relações de identidade e diferença e traz como uma das questões que “as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas”.

Pela primeira vez, o evento teve duas apresentações, sendo a segunda noturna, para que a família, amigas/os e demais interessadas/os que trabalhavam durante o dia pudessem comparecer. Esse momento foi muito importante, de tal forma que tenho na memória o agradecimento de uma mãe por oportunizar esse espaço de vivência e pelos temas apresentados, e por outra mãe, que tem uma filha lésbica, e ficou sensibilizada pelo respeito e a importância de se discutir as diferenças entre os sujeitos dentro da escola, como em uma das apresentações que narra uma história de amor entre duas mulheres.

Por outro lado, ver as reações de um funcionário da escola, visivelmente incomodado com o uso de saia por um aluno; de apenas um colega da área pedagógica me parabenizando pelo evento; e a omissão da divulgação do evento no site institucional, me mostram como as relações de gênero e sexualidades ainda são conflituosas e sua abordagem é colocada à margem no currículo escolar. Nesse sentido, como argumenta Rogério Junqueira (2012), o currículo é um espaço de constantes disputas, acordos e arranjos a partir de diferentes concepções de mundo.

Não foi uma tarefa fácil a construção desse evento, já que havia um emaranhado de vaias, aplausos, conflitos e alternativas encontradas pelos grupos para dar eco nos corpos, nos movimentos e nas possibilidades de criatividade e exposição que a ginástica geral proporciona: que as/os estudantes jovens podem, querem e conseguem falar e serem ouvidas/os no espaço escolar, o que contribui para potencializar os movimentos de problematizar as relações de gênero e sexualidades por meio das pedagogias culturais e que transitam pelos conteúdos escolares, como na ginástica geral e suas diferentes possibilidades de expressão.

A própria perspectiva de ginástica geral rompe com o determinismo biológico binário; pelas representações dos corpos, movimentos e performances, desconstrói modelos normativos de gênero ao permitir diferentes possibilidades de movimentos,

sem nomear quem pode ou não os executar, pela perspectiva heteronormativa, dando espaços para novas manifestações dos sujeitos.

2.3 MAIS UMA LINHA DE ATRAVESSAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES: OS JOGOS ESCOLARES

Os jogos escolares são experiências que potencializam as relações de gênero e sexualidades, em uma tensão entre comportamentos normativos e impressos nas manifestações esportivas e nos dispositivos que regulam os campeonatos. Da mesma forma, na ocupação dos espaços, na produção e manutenção dos corpos femininos e masculinos e nas contradições de conformismo, confrontos e resistências. “O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele, elas o investem, o marcam, o dirigem [...] obrigam-no a cerimônias” (Foucault, 2003, p. 28).

As escolas de educação profissional e tecnológica têm sido fortemente marcadas pela tradição dos jogos escolares, o que justifica a prevalência do esporte enquanto conteúdo valorizado nas aulas, em projetos de extensão, nos eventos internos e nos jogos dos Institutos Federais. André Luís Barroso e Suraya Cristina Darido (2006), ao relatarem o percurso histórico da Educação Física, destacam que o esporte, a partir do momento em que foi inserido na escola, sempre teve grande influência na Educação Física escolar, inclusive sendo inúmeras vezes praticamente o único conteúdo ministrado nesta disciplina. Móyses Souza Filho (2011, p. 35) argumenta que “no âmbito dos atuais Institutos Federais de Educação, o esporte, ainda é o conteúdo norteador, para não dizer único, da prática pedagógica da Educação Física”.

O voleibol é um dos esportes presentes nas aulas de Educação Física e, no projeto de extensão e nos Jogos Escolares dos IF's, marcou a estreia das/os alunas/os na representação da escola. Pela imposição dos colegas do time, um aluno jogou sem joelheira, na perspectiva de ser aceito pelo grupo e de não perder a oportunidade de participar, pela primeira vez, de um torneio de voleibol. Em uma das primeiras jogadas de defesa dele, me estranhou a ausência do acessório, já que o aluno o usava durante todos os treinamentos que antecederam a competição, o que ocasionou feridas nos joelhos, que ficaram ralados, mas posteriormente, tais feridas foram valorizadas

pelos colegas, que fizeram questão de comentar comigo sobre os machucados e a disposição do aluno para realizar as defesas.

Berenice Bento (2011) comenta sobre os processos de naturalização do gênero e destaca que:

O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos (p.551).

As práticas esportivas são atravessadas por essas marcações no corpo, em que se definem quais manifestações do sujeito são permitidas para valorizar, demarcar e sustentar um padrão hegemônico de masculinidade e feminilidade, como comportamentos que promovam a virilidade, por parte dos homens, e de fragilidade e delicadeza, para as mulheres. Quaisquer outros movimentos que promovam a dúvida dessas marcações binárias de gênero e sexualidades são regulados e punidos. Tal como Butler (2017) discute, há práticas reguladoras que concebem identidades relacionadas por via de uma matriz de normas de gênero coerentes e propõe que “a matriz cultural⁹ por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam existir” (p. 44).

O ambiente escolar e o esportivo, assim como outros tantos espaços marcados pela cultura, exercem, por meio das relações de poder e de gênero, os processos de constituição das identidades dos sujeitos e “é sob esse corpo que se dá a ação desses mecanismos disciplinares” (Ferrari; Castro, 2015, p.60).

O uso ou não de um artefato, o aceite, o constrangimento, a rejeição e a violência a determinados comportamentos marcam os desdobramentos das hierarquias, a tentativa de anulação de sujeitos que não ‘atendem’ às normas e das desigualdades nos mecanismos de imposição do padrão heteronormativo. “Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’” (Butler, 2010, p.155).

⁹ Butler considera que, o termo “matriz heterossexual” designa a “[...] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados.” (Butler, 2003, p. 216).

Retornando ao aluno citado, por meio da imposição social dos demais colegas, presente na prática do voleibol, ele acionou uma identidade masculina, associada à ideia de que ser homem é expor-se a riscos, resistir à dor, ser forte e viril. A identidade é um marcador e uma criação social e cultural e está sempre em uma relação de poder (Silva, 2000). “Não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura, nomeado e reconhecido na linguagem, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias” (Louro, 2018, p. 75).

Paula Chaves (2015, p. 2), em um estudo tendo como objeto o voleibol, destaca que “essa prática tem sido cada vez mais associada ao universo feminino e à homossexualidades masculinas de forma pejorativa e preconceituosa no cenário brasileiro”. Isso se torna um discurso reiterado a partir da manutenção e do reconhecimento social da hegemonia do voleibol no país e da associação com a masculinidade e com o homem viril, forte, agressivo, repercutindo nas formas de violência presentes na vivência esportiva, que vão desde os comportamentos permitidos na quadra do jogo, como nas condutas das torcidas, a exemplo de episódios de homofobia no campeonato brasileiro de voleibol (superliga) em 2011, com o jogador Michael Santos¹⁰ e no posicionamento homofóbico do jogador Maurício Souza, em 2021¹¹.

A escola, os jogos e os espaços escolares são constituídos por representações dos sujeitos que definem o que é ou não permitido se manifestar por meio das práticas corporais, e ainda promovem dor, ocultam vozes e disciplinam os corpos. Como aponta Foucault (2000, p. 126), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

O sujeito tem suas condutas, seus atos e experiências marcadas pelo controle do corpo e, no caso da escola e dos jogos, aliados às práticas discursivas que conseguem exercer poder na constituição dos sujeitos jovens, inclusive nos discursos sobre as sexualidades.

¹⁰Disponível em:< <https://observatorioracialfutebol.com.br/michael-relembra-homofobia-na-superliga-e-se-solidariza-com-douglas-souza/>>. Acesso em 04 set. 2022.

¹¹Disponível em:<

2.4 OS AFETAMENTOS DA PESQUISA NAS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA

As experiências escolhidas para compor a tese são marcadas pelas desigualdades de gênero e sexualidades que, de alguma forma, criaram movimentos das/os estudantes que tensionaram as relações de poder presentes na escola sustentadas pela heteronormatividade.

As cenas no cotidiano da escola e na vida das/os jovens estudantes são marcadas pelas relações de poder, e envolvem, com força, as situações de disputas enveredadas pelas questões de gênero e sexualidades que, por sua vez, atravessam e estabelecem processos na constituição das identidades dos sujeitos.

As cenas retratam acontecimentos em espaços diversos da escola, como o banheiro feminino, os corredores, a quadra esportiva e salas de aulas, destacando as resistências encontradas pelas alunas nos processos de hierarquização, uma vez que “como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (Machado, 2016, p. 18).

Como docente, sou afetada pelas normas, pelas verdades construídas e mantidas nos currículos, nos regulamentos, nas ocupações dos espaços, nas vivências permitidas ou não no espaço escolar e de um processo formativo dos sujeitos que incluí como ser homem e ser mulher.

Além disso, a minha trajetória enquanto docente significa vivenciar experiências marcadas por disputas de poder que me afetam, como o lugar da mulher na Educação Física, nas práticas corporais e em uma escola de educação profissional e tecnológica, entendendo as reflexões de Isabel Alarcão (2001, p. 6) que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”.

Nas costuras entre docente e pesquisadora, as experiências me permitiram ainda construir outros modos de pensar a escola, as/os alunas/os, as juventudes, os artefatos culturais e a pesquisa. Diferentes processos de constituição das/os alunas/os, com suas histórias, sonhos, gostos, desafios e influenciados por diversos artefatos culturais presentes na mídia e nas redes sociais, que dizem de discursos que envolvem as questões de gênero e sexualidades e pela inspiração de Foucault e de pesquisas que envolvem problematizações, dão significados à minha prática docente e de pesquisadora.

Um desses modos de pensar a escola e as relações de gênero foi a partir de imagens colocadas no banheiro feminino da escola. Inclusive pelas experiências na trajetória da pesquisa é que foi possível reconhecer o banheiro e as imagens como processos pedagógicos, em que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (Giroux; Maclaren, 1995, p. 144).

Figura 5 - Varal de mensagens



Fonte: arquivo pessoal

As imagens acima estavam no banheiro feminino usado pelas alunas da escola. Deparei-me com elas por acaso, em um dia que o banheiro da sala dos professores estava sendo limpo. Fiquei um pouco anestesiada, pois ao mesmo tempo em que admirava as mensagens, pensava se alguma coisa tinha acontecido na escola que pudesse ter ocasionado aquele movimento através do qual o tema do assédio se repetia, agora em outro espaço pedagógico da escola, já que havia ali a intencionalidade e a força de se produzir reflexões e aprendizados e com as imagens, sendo artefatos culturais.

Conforme nos indica Ismael Xavier (2008, p. 17), para pensar sobre as imagens-acontecimentos e sua análise, refletimos que “quase tudo depende da

postura, de uma disponibilidade, de uma forma de interagir com as imagens (e narrativas), que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção social”.

Saí e busquei informações e, para minha surpresa, uma aluna me disse calmamente que foram elas mesmas que fizeram aquele trabalho, a partir de artefatos culturais (imagens, reportagens, blogs) presentes nas redes sociais on-line com a intenção de promover diálogos e mensagens positivas entre as meninas.

A ação das imagens e dos discursos presentes nas justificativas das/os discentes ilustram os saberes dos quais jovens se apropriam e que são produzidos a partir de outros espaços sociais, além da escola, ditos como pedagogias culturais, compreendidas como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (Silva, 2000, p. 89).

O uso do banheiro como um local exclusivo de circulação das alunas possibilita que as mensagens cheguem às pessoas para as quais foram direcionadas, atingindo o propósito de produzir experiências entre as jovens discentes, desde as que se organizaram para escolher e produzir os artefatos culturais expostos, mediante a escolha da intenção das mensagens direcionadas às novas alunas da escola, bem como das discentes que se depararam com as imagens expostas no banheiro.

Raimundo Martins e Irene Tourinho (2015, p. 136) comentam as práticas culturais e artísticas que “proliferam indiscriminadamente são, a um só tempo, práticas discursivas que podem ampliar as possibilidades de significação e ressignificação simbólica de vivências sensíveis”.

Entre as mensagens das imagens protagonizadas pelas alunas estão o clamor de “fim do assédio” e por “andar sem medo na rua”, desejos que refletem a violência que mulheres sofrem nos conflitos de gênero, na escola e no cotidiano das alunas. Rachel Fukuda (2012) reforça ainda que, por conta de uma cultura que legitima padrões de comportamentos sexuais predatórios por parte do homem, se mantém um impasse

em caracterizar o crime de assédio por parte das instituições sociais e termina por não incriminar a conduta do agressor, tratando o assédio como um problema nas relações de trabalho, e não como uma violência contra a mulher” (p. 121).

O desvio evita a denúncia, favorece o agressor e a manutenção da heteronormatividade e das relações de poder a ela subjacentes, inclusive no desmerecimento das violências de gênero e sexualidades, entendendo que o poder “não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa” (Machado, 2016, p. 18). E foi a partir dessa noção que problematizei uma situação ouvida no ginásio da escola.

“Tem que tirar fulano dos treinamentos de Handebol”. Estava de costas para a aluna que falou isso, logo, não a identifiquei. Guardei a mensagem, ainda confusa com os nomes das pessoas e os horários dos treinos, já que aquele espaço ainda era novo para mim, por ter chegado àquela escola há pouco tempo.

Um mês depois, após ajustar os horários dos projetos de extensão (treinamentos esportivos e ginástica geral), uma aluna me perguntou sobre essa distribuição dos horários e, ainda sem decorar aqueles que não são ministrados por mim, pois dividimos as modalidades, o assunto sobre o treinamento feminino do Handebol vem à tona: “Professora, o handebol feminino é na hora do almoço e está sendo dado pelo professor Luís. Pergunto: “Não é o estagiário?”. A estudante responde: “Não, professora. As meninas pediram para não ser ele. Ele também não é estagiário; é um ex-aluno. Então, questiono sobre o motivo de as meninas terem feito essa solicitação, e ela respondeu: “Porque elas falaram que ele fica dando em cima delas. Elas inventaram isso para ele sair.”. No entanto, uma outra aluna, que estava mais distante e de costas, se vira e diz: “Ele dá em cima das meninas sim, professora! Ele disse para uma colega minha que iria dar treino para as gostosas do IF. Ela respondeu: Então não vai dar treino pra ninguém porque não tem nenhuma gostosa. Aí ele respondeu: Você é.”.

O comportamento de assédio sexual vai além do contato físico, como por exemplo, importunar, molestar com perguntas ou pretensões, fazer gestos, escritas, expressões verbais, imagens transmitidas, comentários sutis, etc. (Janssen, 2016). A questão do assédio sexual reverbera uma relação de poder entre os sujeitos, sendo comum e por muitas vezes naturalizada inclusive pelas mulheres. Rachel Fukuda (2012) se remete à legislação e às dificuldades de se reconhecer o assédio sexual, mas, argumenta:

(...) bem sabemos que na realidade há outros elementos que compõem esse cenário. O primeiro deles, também de caráter cultural

e social, é o fato de que não raro em nossa sociedade, em função da forma como se encontram definidos os papéis sexuais femininos e masculinos, o comportamento da mulher/vítima é frequentemente questionado, sobretudo nos crimes sexuais, ou seja, na maioria dos casos, ao revelar o assédio, as vítimas, em sua maioria mulheres, são frequentemente questionadas sobre suas próprias posturas (p. 215).

As palavras proferidas por uma aluna que mal me conhecia, mas que aproveitou a oportunidade do contexto naquele momento, mais do que o caráter imperativo de uma ordem, mobiliza problematizar a questão do assédio na escola e como as desigualdades de gênero (e de sexualidades) estão presentes no cotidiano das jovens alunas, de forma tão naturalizada que precisa de um grito e de uma denúncia para gerar uma mobilização entre os sujeitos.

As falas descritas no diálogo com as alunas possibilitam refletir sobre como os discursos são estabelecidos e proferidos entre os sujeitos, inclusive na repreensão de uma delas: “Elas inventaram isso para ele sair”, como um mecanismo de desacreditar uma situação que reverbera as relações de gênero e suas ações. Heleieth Saffioti (1992, p. 186) destaca uma organização social, ao longo da história, em que há processos de naturalização nas relações de poder, em que as relações de gênero “são permeadas por uma diversidade que envolve as relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e mulheres e homens e homens”, de modo que “o tornar-se mulher e tornar-se homem constitui obra das relações de gênero”.

A partir dessas duas ações de não conversamos sobre o ocorrido e do estagiário não mais fazer parte daquele grupo, a impressão dada a todas/os as/os envolvidas/os era que tudo estava resolvido. E esse fato tão simples era a solução? Assunto encerrado? Por quê? O silêncio pode ser problematizado como uma prática discursiva que possibilita estabelecer o que e onde falar, ou ainda, quem está designado para falar. E as práticas discursivas envolvem relações de gênero e relações de poder, conforme mencionam Anderson Ferrari e Luciana Marques (2011, p. 93), “silêncio e silenciamento são partes de um mesmo processo de negar a existência de algo ou alguém”.

O silêncio e silenciamento se tornam mecanismos que, nas questões de gênero e sexualidades, potencializam alguns sujeitos e calam outros, incluindo mulheres, homossexuais e pessoas trans, por exemplo, impondo a naturalização e reprodução dos padrões heteronormativos e a negação das diferenças, do outro.

As questões de assédio e das relações de gênero presentes na escola estão marcadas nas experiências das jovens alunas em diferentes contextos, tal como se pode ter na dimensão da escolha do tema para comemorar o Dia Internacional da Mulher, conforme relato a seguir.

Naquela ocasião eu já estava sem esperanças de que se produziria alguma ação das alunas para o Dia Internacional da Mulher, pois no dia anterior, conversei com as outras turmas e não houve motivação para qualquer atividade sobre o tema. De fato, é importante ressaltar que as turmas de segunda-feira foram dos primeiros anos que, em sua maioria, eram calouros/as na escola e que ainda estavam se habituando ao espaço escolar do IF. Eles/as não me conheciam e ainda não havíamos estabelecido, por conta de poucos encontros, uma relação de confiança e de trocas de experiências.

A turma daquele dia era a do terceiro ano, uma turma do ensino técnico integrado, na qual lecionei as aulas no ano letivo de 2020. Dito isso, conhecia poucas alunas e alunos, por conta dos jogos escolares do ano anterior. Ministrava a aula normalmente, com o conteúdo de Primeiros Socorros e, ao encerrá-lo, me utilizei dos minutos finais da aula para, mais uma vez, convidar alunas e alunos para a participação em alguma atividade para o Dia Internacional das Mulheres.

Para minha surpresa, as alunas se mostraram interessadas e empolgadas com a possibilidade da ação. Surgiu o assunto assédio e como elas poderiam organizar um evento com o tema. Sugeri que as alunas pedissem autorização para a direção e para o setor de eventos, a fim de realizar o evento. Saí da sala, ao final da minha aula, sugerindo que estruturassem mais a proposta e me colocando à disposição, caso precisassem de algo.

Após o almoço, as alunas me procuraram na sala dos professores, assim como a dois colegas docentes que têm aproximações e afinidades com elas, para que as apoiassem na realização do evento. De certo, nós três as apoiamos e, naquele momento, o diretor da escola, que estava na sala dos professores, ouviu a explicação sobre o evento e manifestou apoio. Após as alunas saírem, o diretor externou a sua preocupação com o tema escolhido pelas alunas e, para nossa surpresa, o professor de Geografia explicou que não foi uma escolha aleatória, mas sim porque houve um caso de assédio na turma, no ano anterior; um caso desconhecido por mim e pelos colegas presentes.

Voltando à organização do evento, as alunas resolveram que a primeira ação seria passar de sala em sala e perguntar: “Você já sofreu assédio na escola?”. Fizeram a mesma pergunta entre os/as servidores/as (passaram na sala dos professores e eu mesma participei).

Os espaços educativos são locais onde as desigualdades de gênero podem ser produzidas e reforçadas, mas também promover e fortalecer relações de resistências e lutas (Meyer, 2010). Esses diferentes discursos podem contribuir (e têm contribuído) para produzir desigualdades, discriminações, sofrimentos e hierarquias. “Mas, nesses espaços, também, discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas” (Paraíso, 2012, p. 32-33), tendo jovens estudantes recriando, no espaço escolar, outras possibilidades de discursos que por vezes são silenciados e interditados¹² na escola. Uma das alunas comentou sobre os diferenciais nos comportamentos e normas sociais vivenciados na escola:

- Na minha percepção as relações sociais diferem em vários pontos com a questão da roupa e o próprio código de vestimenta escolar, onde uma definição de uma roupa curta ou vulgar é diferente dependendo de quem a está usando, um exemplo é como as meninas não podem usar short ou regata mesmo no calor enquanto os meninos jogam futebol sem camisa, outro ponto em que as relações diferem é como a rivalidade feminina é sempre incitada, colocando as mulheres como concorrentes e não apoiadoras umas das outras, enquanto no meio masculino é cultuado a união e proteção dos amigos mesmo em situações que não deveria haver proteção como o assédio por exemplo. (aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

Outra das alunas-participantes da pesquisa demonstra, em suas palavras impressas em um dos questionamentos que fiz para as/os discentes sobre assuntos como diversidade/gênero/sexualidades no ambiente escolar, que:

- Acho que deveríamos falar mais sobre esses assuntos. Somos uma geração de cabeças mais abertas a aceitar novas opiniões e questionamentos, a escola não deveria tentar esconder o que se passa todos os dias dentro da nossa sociedade. Porque quando estivermos lá

¹²De acordo com Foucault (2006) existe em uma sociedade procedimentos como a exclusão e a interdição, em que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (p. 9).

fora, é isso que vamos vivenciar. Vamos ver mulheres sendo assediadas, gays sendo espancados, e quanto mais falarmos sobre esses assuntos "delicados", essas práticas não vão acontecer com tanta frequência, como estamos observando nos dias atuais. Vamos aprender desde cedo a respeitar o semelhante e se colocar no lugar do próximo, é isso que é importante para a formação de cidadãos de bem. Iremos começar a entrar em equilíbrio, pela primeira vez na história (aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

As palavras das alunas vão de encontro à proposta do tema do evento feito por outro grupo de discentes e nos permite pensar em como é construído e assumido na escola o discurso de assédio como assunto 'delicado', que exige cuidado. O saber sobre o assédio e seu discurso são permitidos em que ambiente e por quem? No Dia Internacional das Mulheres no ano de 2020, um evento foi organizado pelas alunas, desde a escolha do tema, planejamento (inclusive aprovação no setor institucional de extensão e eventos) e execução (incluindo a fala no evento).

A seguir temos o panfleto de divulgação do evento, que foi distribuído pelas redes sociais das/os alunas/os e no dia do evento, realizado no primeiro horário de aula. O convite para participar do evento foi aceito pelas turmas e as/os professores/as que lecionam no dia se prontificaram a acompanhar suas turmas ao local destinado à realização dele.

Figura 6 - Cartaz sobre Assédio – Evento



Fonte: Arquivo da organização do evento.

Como dito anteriormente, a pergunta-chave que direcionou o evento foi realizada em uma pesquisa organizada e aplicada pelas discentes em dias que antecederam ao mesmo: “Quem já sofreu assédio?”. Essa pergunta foi realizada por um grupo de alunas da escola pesquisada e foi, como vimos, tema da Comemoração do Dia Internacional da Mulher.

Em um estudo realizado pela ActionAid¹³ (Organização internacional de combate à pobreza), divulgado em 2019, 53% das brasileiras entre 14 e 21 anos disseram conviver diariamente com o medo de serem assediadas. Entre o grupo de mulheres brasileiras, 78% haviam sido assediadas nos últimos seis meses. Quando perguntadas quais tipos de agressões sofreram, elas relataram assédio verbal (41%), assovios (39%), comentários negativos sobre sua aparência em público (22%),

¹³ Disponível em: <53% das adolescentes e jovens brasileiras convivem com medo diário de assédio, mostra pesquisa da ActionAid>. Acesso em 18 de fev. de 2022.

comentários negativos sobre sua aparência nas redes sociais (15%), pedidos de envio de mensagens de texto com teor sexual (15%), piadas com teor sexual que as envolviam feitas em público (12%), piadas com teor sexual que as envolviam feitas nas redes sociais (8%), beijos forçados (8%), apalpadas (5%), fotos tiradas por baixo da saia (4%) e fotos íntimas vazadas nas redes sociais (2%).

Em pesquisa realizada entre jovens de 12 a 31 anos pela empresa Microcamp¹⁴ (2017), ficou constatado que o assédio sexual tem se tornado comum nas escolas, principalmente no Ensino Médio. O levantamento foi realizado em colégios de dez estados brasileiros e revelou que, do total dos/as entrevistados/as, 46,4% afirmaram já terem sofrido assédio na escola, e que 58,9% destes/as afirmaram que não ligaram ou agiram naturalmente. Quando questionados/as se o assunto é discutido em sala de aula, 64,3% respondeu que não. Por fim, a pesquisa mostrou que a grande maioria dos/as jovens (98,2%) acha importante debater o tema na escola.

A pesquisa acima mencionada corrobora com alguns relatos de discentes da escola em que realizei a investigação, que foram produzidos, por exemplo, com a indicação da série britânica *Sex Education*, no momento de aplicação do questionário sobre artefatos culturais para a pesquisa; em atividades da disciplina de Educação Física durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE); e de maneira informal, quando ainda eram possíveis os encontros presenciais nos corredores e intervalos das aulas.

O destaque para a contradição entre o currículo formal e as pedagogias culturais pode ser exemplificado na fala de um aluno sobre a série *Sex Education*, ao acrescentar na escolha da série a seguinte observação: “De que não se trata de uma série “escolar”, ou seja, não era indicada para ser trabalhada na escola, apesar da relevância do tema”.

A breve explicação do aluno nos remete a pensar sobre como os artefatos culturais constituem práticas pedagógicas que muitas vezes extrapolam o currículo oficial, este entendido como um conjunto de conteúdos, normas e objetivos pedagógicos selecionados e trabalhados nas disciplinas que compõem determinado curso. Tomaz Tadeu da Silva (2009) traz debates interessantes sobre o currículo e destaca que:

¹⁴ Disponível em: <46,4% dos jovens já sofreram assédio sexual na escola e maioria achou normal, diz pesquisa da Microcamp | Microcamp>. Acesso em 18 de fev. de 2022.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: “o quê?” e “o que eles ou elas devem ser?” ou “o que eles ou elas devem se tornar?” (Silva, 2009, p. 15).

Sendo assim, a fala do aluno reconhece a importância das questões de gênero e sexualidades no processo de constituição das/os jovens, desde que fora da escola, por não se expor de um conhecimento abordado no currículo formal. Entretanto, o próprio aluno reitera em suas palavras sobre os processos de escolhas dos conteúdos que compõem o currículo e do que pode ou não ser abordado na escola, enfatizando as aproximações entre saber e poder.

A narrativa permite ainda refletir sobre diferentes contextos em que o conhecimento pode ser produzido. Giroux e McLaren (1995, p.144) afirmam que há pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido, pois nesses espaços “existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum”.

De acordo com a empresa de marketing digital SEMrush¹⁵, a série *Sex Education* se tornou a mais buscada na *web* nos primeiros meses do ano de 2020. Para se ter uma ideia, tem-se o ranking completo com as top 10 séries mais pesquisadas neste 2020:

- "*Sex Education*" - 1,6 milhão
- "*Anne with E*" - 1,3 milhão
- "*Stranger Things*" - 1,2 milhão
- "*Grey's Anatomy*" - 918 mil
- "*The Walking Dead*" - 669 mil
- "*La Casa de Papel*" - 492 mil
- "*Outlander*" - 336 mil
- "*O Mundo Sombrio de Sabrina*" - 255 mil
- "*Elite*" - 245 mil

¹⁵Disponível em <<https://exame.com/casual/sex-education-e-a-serie-mais-buscada-pelos-brasileiros-confira-top-10/>>. Acesso em 17 de jan. de 2021.

- 'Dark' - 245 mil

A série é voltada para o público jovem e que tem como debate temas sobre sexualidades, assédio sexual, aborto, infecções sexualmente transmissíveis e transtorno de ansiedade, entre outros. A indicação da série, enquanto um artefato cultural visto por diversas/os alunas/os, e que discute questões de gênero e sexualidades, pode ser discutida a partir do menciona uma das participantes da pesquisa:

- A série Sex Education faz uma desconstrução de vários assuntos que são evitados na sociedade atual. Saindo do racismo - partindo do pressuposto das séries/filmes americanos de garotos negros estarem sempre associados a violência e esportes de contato, como basquete e futebol americano -, passando por assédio e até mesmo homofobia, a série nos permite identificar problemas e realidades que muitas vezes passam como algo comum do dia-a-dia, mas que precisam ser abordados. (aluna do 2º ano de Agroecologia).

A aluna associa o artefato cultural como um espaço pedagógico que traz elementos que costuram as relações sociais, como o racismo e a homofobia e ainda chama a atenção para o silenciamento em outras instâncias pedagógicas, como a própria escola, ainda que seja vivenciado por jovens discentes, corroborado pela pluralização das pedagogias, apresentada por Viviane Camozzato e Marisa Costa (2013) em que “observa-se um crescente deslocamento para análises e debates que sinalizam o quanto as aprendizagens ocorrem em diversificados espaços e artefatos que circundam, transcendem e também atravessam a escola” (p.23).

A série britânica *Sex Education* (três temporadas, com vinte e quatro episódios) apresenta uma cena de assédio sofrida por uma das personagens e que teve impacto inclusive nas mídias sociais.

Em janeiro de 2020, em sua segunda temporada, foi a série mais vista pelas/pelos brasileiras/os pela plataforma Netflix. A cena do assédio acontece em um episódio no qual a personagem Aimee, uma jovem do Ensino Médio, está indo para a escola em um ônibus coletivo, em pé, pois o ônibus está cheio e tentando se equilibrar com um bolo decorado feito por ela. Atrás dela, há um homem e os dois se esbarram devido ao movimento do ônibus. Aimee pede desculpas. O homem encosta nela e depois ela percebe que o indivíduo está se masturbando. Aimee pergunta ao

cara: “O que você está fazendo?”. E logo depois grita para todos ouvirem: “Ele está se masturbando em mim!”. Os/as outros/as passageiros/as ouvem, olham para ela e não fazem nada. Ela então pede para descer do ônibus, percebe que a calça dela ficou manchada de esperma e termina o caminho a pé.

A personagem, inicialmente, tenta não dar muita atenção ao fato, mas com o passar do tempo, seu trauma aumenta, inclusive Aimee passa a fazer todos os seus trajetos para a escola a pé. Em outro momento da série, no qual as jovens colegas são desafiadas, a partir de uma tarefa de uma professora, a pensar sobre o que poderiam realizar juntas, tendo como motivação uma discussão de duas jovens por causa de um garoto, Aimee grita, com lágrimas nos olhos: “Parem de brigar por causa de um cara idiota!”. Então, ela apresenta o relato da violência vivida no ônibus. Ao ouvirem sua história, as garotas compartilham experiências de assédios e acabam se unindo. A partir desse encontro, as colegas decidem pegar o ônibus com a personagem Aimee, que está de casaco vermelho e segurando uma bolsa, bem ao centro.

Figura 7 - Episódio da série *Sex Education*



Fonte: <https://www.legiaojovem.com.br/super-foco-melhor-episodio-da-2a-temporada-de-sex-education/>

O episódio do assédio e o compartilhamento entre as jovens teve repercussão nas redes sociais, tendo em poucos dias, após a estreia da segunda temporada, 616.125 curtidas no Instagram. Isso acontece porque ainda é uma situação vivenciada por muitas mulheres e, pela proposta apresentada entre as alunas da pesquisa, também por elas, como menciona uma aluna, ao justificar a necessidade de se falar sobre o tema na escola, aproveitando a abertura que a disciplina de Educação Física permitiu, a partir de um trabalho sobre *bullying*:

- Poderia sim. Fazendo com que as pessoas, principalmente os meninos, tomem conhecimento das consequências de certas "brincadeiras". Uma vez eu estava com uma amiga saindo do vestiário feminino, nos aprontando para uma aula prática de Educação Física, quando alguns meninos mais velhos se aproximaram e passaram as mãos na minha amiga e fizeram "elogios", ela ficou claramente super desconfortável, mas eles não se importaram com isso, e quando tudo passou ela não parava de chorar. E depois quando nossos horários terminaram, os mesmos meninos continuaram a "elogiar" e assobiar enquanto nós duas saíamos da escola. (aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

Ainda que seja comum a confusão e indefinição do termo *bullying*, o que importa é o espaço encontrado pela aluna para mencionar o ocorrido na escola. As aulas práticas de Educação Física acontecem em uma quadra e por muitas vezes, como professora, tenho que solicitar que discentes de outras turmas se retirem das arquibancadas para que não interfiram na aula. Entretanto, chego em uma escola onde o espaço da quadra é visto como livre, acessível e não como espaço de sala de aula. O uso de uma única quadra como espaço de treinamento favorece, principalmente no último horário de aula (que antecede o treinamento), a ocupação da arquibancada e o acesso aos banheiros por outras/os alunas/os e até por outros servidores do *campi*.

Outra aluna, ao explicar na pesquisa sobre a indicação da série, a partir do Questionário sobre artefatos culturais, menciona que:

- No decorrer dos episódios, podemos perceber diversos aspectos similares com a vida cotidiana de um adolescente contemporâneo: A busca incansável por popularidade, dificuldades com autoaceitação (tanto autoestima quanto sexualidades), extrema carência social, entre outros. A série também me fez refletir, como adolescente, minhas atitudes para com meus amigos durante essa fase tão conturbada de nossas vidas, principalmente no final da segunda temporada, onde as personagens principais femininas demonstram sororidade extrema ao descobrirem sobre o assédio sofrido por Aimee. Assim como aqueles trechos me inspiraram, acredito que exerceram o mesmo efeito sobre mais adolescentes. (aluna do 3º ano de Eletrotécnica).

É possível perceber, ao final da fala da aluna, uma ação de endereçamento da série, ou seja, a relação que a série procura estabelecer com suas/seus espectadoras/es por conta da mobilização das personagens mediante a situação de assédio confessada por uma personagem. A autora Elizabeth Ellsworth (2001) explica

que “O modo de endereçamento não é um momento visual ou falado, mas uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo – das relações entre o filme e os seus espectadores” (p.17).

Tal fato aciona a aluna a pensar no apoio social que pode ser exercido mediante a situação e inspirar outras jovens, além dela, por provavelmente se reconhecerem em situações de assédio, que são muito comuns, e que jovens mulheres podem se ajudar a enfrentarem a dor e o medo.

De acordo com o artigo 216-A do Código Penal brasileiro, o assédio sexual é tipificado como o ato de “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função” (Brasil, 2001). Assédio é violência e envolve o corpo como instrumento, como objeto disponível e em serviço do outro. Esse questionamento pode ser problematizado em outra imagem do banheiro:

Figura 8 - Corpo ideal



As imagens disponíveis na internet passam a circular no banheiro da escola, a partir da ação das alunas, mediante um discurso de valorização da diversidade dos corpos, mostrando possibilidades de se valorizar novos discursos e experiências sobre o corpo jovem e da mulher, inclusive na escola e entre jovens estudantes.

O cenário do banheiro anuncia a questão do assédio e, da mesma forma, sensibiliza para o fato de que não há um único corpo, uma única mulher ou a função de existir para o outro ou como o outro deseja que a mulher seja.

Três corpos diferentes reiteram que o processo de constituição destas jovens é atravessado pela mídia, mas que o uso da mídia e dos espaços na escola também são lugar de denúncias, de questionamentos e de outras possibilidades de ser e de estar no mundo. É um convite para a reflexão, emancipação e autogoverno das jovens mulheres estudantes daquela escola e que se utilizam de outras pedagogias culturais para repensar as relações de gênero e poder na sociedade.

2.5 TAMBÉM QUEREMOS TREINAR!

A escola é cenário para a representação de várias datas comemorativas, mesmo que muitas vezes sem uma perspectiva reflexiva e de construção/reconstrução social.

Durante a realização da pesquisa, registrei em minhas observações movimentos em torno do Dia Internacional da Mulher, como já anunciado na seção anterior deste capítulo. Na época, registrei que tal data nunca havia sido motivo de preocupação minha na escola, de modo que não me recordava de movimentos anteriores, mas o doutorado aguçou um sentimento de apreensão, de curiosidade e de temor em como a escola e as alunas e alunos percebem (ou não) essa data.

Em 2019, ao chegar no *hall* de entrada da escola, o qual apresenta portas de vidro em toda a sua extensão da entrada e estava tomado por cartazes sobre feminicídio, tema exposto em função do Dia Internacional das Mulheres. Era segunda-feira, meu primeiro dia da semana na escola. Entrei e passei pelo portão de vidro, imaginando o que seria colocado naquele ano de 2020. Estava curiosa e instiguei as alunas sobre possibilidades de ações na escola. Os dias foram se aproximando e nada, nenhuma ideia ou manifestação. Então, comecei a me questionar: Devo ficar calada? Devo fazer algum cartaz? Sobre o que?

Não resisti e tentei ser "equilibrista": falar um pouco, sem tomar a frente de qualquer ação. Nas aulas da semana anterior à data, utilizei de um espaço para falar sobre a importância das alunas e alunos se organizarem e que eu estava à disposição para ajudá-las. Na segunda-feira, minhas turmas eram dos primeiros anos e percebi o desinteresse pelo assunto. Fiquei frustrada. Mas, sem planejar a fala, me reportei à história do espaço conquistado pelo time de basquete feminino na escola, que se apropriou de um horário nos intervalos das aulas para o treino, na quadra. Esses horários são disputados pelos alunos e seus respectivos times e turmas.

A normatização dos espaços que homens e mulheres ocupam, a partir de discursos que expressam uma naturalização dos corpos, dialoga com as relações e disputas de poder que circulam nas práticas sociais, nos diferentes espaços e no controle dos sujeitos, conforme atenta Foucault (2004):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (Foucault, 2004, p. 193).

As relações de poder circulam no espaço escolar, separando aqueles/as que podem ou não podem realizar determinadas ações, justificando posições dos sujeitos e como podem ou não ocupar determinados locais. Docentes, alunas/os, coordenadores de curso, diretores e demais servidores/as, cada um tem seu espaço definido pelas relações de poder que se estabelecem a partir de suas funções e importância no contexto da escola.

O que me chamou a atenção é que, somente naquele momento em que falava com a turma, é que me dei conta desse feito por parte delas, um espaço que era ausente, desconsiderado, propositalmente ignorado pelos meninos do basquete, conforme me foi narrado em um dos primeiros encontros com o grupo, no projeto sobre artefatos culturais, em 2019.

O uso e a divisão do espaço escolar se assemelham às tentativas de ausência ou apagamento das tensões e violências causadas pelos diferenciais de gênero, assim como menciona Miskolci (2005) sobre a convicção na naturalidade das características socialmente criadas na constituição dos gêneros: “quando se expõe que a sociedade e a escola fabricam homens e mulheres, fica mais difícil justificar as desigualdades entre eles” (p.15). Reconhecer as desigualdades de gênero na ocupação dos espaços da escola e ainda reivindicar que esta desigualdade seja revista foi uma ação importante das alunas e da comunidade escolar ali presente, pois permitiu nos questionarmos sobre como nossos comportamentos estão naturalizados e se expressam em práticas no cotidiano conforme menciona um aluno do 1º ano de Agroecologia:

- Infelizmente é durante as aulas de Educação Física em que os preconceitos entre os alunos costumam se manifestar mais, especialmente os preconceitos contra corpos fora do padrão e contra neurodivergências no geral. Preconceitos de sexismo e misoginia aparecem desde atos simples durante as manifestações corporais da aula prática (como não tocar a bola para as meninas e o jogo correr apenas entre os meninos) e vai até casos mais graves e preocupantes, como assédios e violências sexuais das mais diversas (isso tudo podendo ocorrer no ambiente escolar). (aluno do 1º ano do curso de Agroecologia).

O discente destaca que na disputa pelos espaços, os corpos se conflitam e reverberam as relações de poder protagonizadas pelos mais fortes e habilidosos e de outro lado, por aqueles que não se enquadram nesse padrão.

Marcos Neira (2011, p. 201) dialoga acerca do currículo baseado na perspectiva cultural e no estudo das manifestações corporais, o que possibilita a presença e expressão de diversas culturas. Assim, é possível problematizar as relações de poder nestes contextos. “Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade”.

Aquela narração da experiência me surpreendeu e me marcou e, na manhã seguinte, relatei isso para as alunas do segundo ano de Informática, que lideraram a conquista desse espaço de treino e de representação do basquete feminino na escola.

As práticas corporais compreendidas a partir da cultura e das relações de poder podem promover denúncias e tentar atenuar as desigualdades, quando promovem espaços para a diversidade e para o processo de inclusão na participação de todas/os e não só das mais habilidosos, dos meninos ou de qualquer grupo sendo privilegiado em detrimento de exclusões, apagamentos.

Queria aproveitar o momento em que eu percebi esse movimento para compartilhar com as alunas do time e seus colegas, que as apoiaram e que, nos jogos do ano anterior, vivenciaram, com alegria e motivação, a força delas representarem a turma e conquistarem o torneio. Inclusive, me veio a lembrança da família de uma aluna, pai, mãe e irmã caçula, vibrando e "sofrendo" com as ações da filha e do time. Foi a primeira vez que percebi a presença dos/as familiares, de forma tão intensa, em um jogo feminino, em uma escola.

Voltando à turma, me emocionei e percebi a emoção das alunas ao serem reconhecidas por mim e pelos/pelas demais colegas. Não sei se elas tinham consciência da dimensão que a ação de ter um horário de treino só para o basquete feminino, agora separado do masculino, representaria em termos das relações de gênero e poder na escola. Mas, percebi que isso significou muito mais para elas, para os colegas, demais alunos e namorados (e para mim) do que cartazes pendurados nos corredores.

Nos processos de constituição das/os jovens, o sujeito é posicionado a partir de como se percebe e de como definem-se suas inserções sociais e condições históricas, reverberando em como e onde pode ocupar espaços de fala e de escuta. Assim é que a verdade no discurso heteronormativo foi colocada em questionamento por um grupo de alunas dentro do espaço escolar marcado por desigualdades de gênero, mas que, por outros movimentos, promove alterações dos espaços e na constituição dos sujeitos.

3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA E SEUS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa é desenhada a partir das leituras, discussões, nas experiências das orientações e no ato de aprender e aceitar 'ouvir' o campo da pesquisa, elucidados no processo de escrita, de planejamentos e ajustes, mudanças e de reflexão. Nesse sentido, Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) ressaltam que:

É claro que fazemos pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do ziguezaguear. (...) Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar "de fora" da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais. (p.19).

Foi preciso parar, ouvir e caminhar para me encontrar a partir de experiências escolares e das relações com os sujeitos da pesquisa. Essas ações me deslocaram para a decisão de perceber como as/os alunas/os se constituem enquanto sujeitos e como as relações de gênero e sexualidades dialogam com os artefatos culturais consumidos e vivenciados na atualidade, por esse público, envolvidos por relações de poder e de saber.

No cotidiano da escola, o desfile das camisas estampadas, as músicas cantadas em grupos de discentes e diversos comentários sobre filmes e séries foram me indicando relações com os processos de constituição dos sujeitos e de construção de suas identidades. Pela quadra, pelos corredores e na sala de aula foi possível perceber os discursos e comportamentos presentes que podem estampar, mascarar ou permitir relações de gênero e sexualidades pautadas por um modelo heteronormativo de gênero que ignora, silencia, oprime. Músicas, séries e filmes que não fazem parte da representação da maioria dos conteúdos curriculares, mas que têm potência para marcar as identidades das/os jovens estudantes, são comumente referenciados por eles/as, inclusive em espaços escolares distintos da sala de aula.

Desloquei-me para leituras e olhares sobre os artefatos culturais que as/os alunas/as consumiam, através dos quais se comunicavam e construíam interações e identidades, estas compreendidas a partir das leituras de Stuart Hall (2006), para o

qual o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, única, estagnada, pelo contrário, a identidade é uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p.12).

Cabelos alvoroçados e rostos pintados de cores vibrantes e alegres contrastam com os de outros/as discentes, no mágico mistério que o lápis preto cisma em forçar nos olhos curiosos. Blusas de *rock* marcadas por gritos de diferentes gerações, músicas de *hip hop* com suas mensagens de denúncias, preconceitos e esperanças. Caça a *Pokémon*, eventos de *cosplay* com personagens de quadrinhos japoneses se cruzam pelos corredores da escola, em uma evidência de diversidade nas identidades, na potência das relações sociais. Essa multiplicidade esbarra em práticas discursivas regulatórias que insistem na utopia forçada da manutenção de estereótipos do que é ser aluna/o, ser homem e/ou ser mulher, no restrito modelo heteronormativo vinculado aos dispositivos sociais de controle e disciplina. Tais dispositivos se utilizam, no momento histórico atual (e em tantos outros), da escola como aliada para a associação de discursos universais e ditos como verdades absolutas, únicas, aceitáveis, apoiados em relações de saber e poder.

Pensar no emaranhado de relações que as/os jovens estudantes do ensino médio de uma escola de educação profissional e tecnológica, num campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) vivenciam, experimentam e estabelecem na constituição de suas identidades possibilita, para a presente pesquisa de doutorado, problematizar as relações e os discursos de gênero e sexualidades que atravessam as experiências escolares desses/as jovens. O cotidiano das/os estudantes ainda dialoga com diversos artefatos culturais e compõem o interesse da pesquisa investigar os processos da constituição das identidades desses sujeitos.

A escola é um espaço de interações sociais e culturais, onde alunas/os, professoras/es, servidoras/es e as famílias compartilham a diversidade de culturas mediante diferentes religiões, valores familiares, concepções políticas, ideais de vida, condições sociais, raças, diversidade sexual e de gênero. Há ainda a possibilidade de novos arranjos, a partir das interações desses elementos, como comenta Mauro Carvalho (2012, p. 211) sobre as identidades no contexto escolar que trazem “diversos espaços sociais, midiáticos, familiares e organizacionais, entre outros, onde novos

sentidos e narrativas, por vezes contraditórios, podem afetar comportamentos e provocar novas interações sociais”.

As identidades das/os alunas/os são construídas, aceitas ou não, reconstruídas, ignoradas, e tantos outros movimentos possíveis, no espaço escolar, que as tornam instáveis, plurais e em constante modificação. Nesse sentido, as diferenças e semelhanças de cada aluna/o, suas inquietações e a importância do reconhecimento mútuo entre seus colegas no espaço escolar contribuem no processo de constituição de diferentes grupos e de suas identidades (op. cit., p. 217).

A escola é um lugar de identidades, que se misturam, se reconstróem, são colocadas à prova, se calam e outras tantas gritam. A escola afirma algumas identidades ditas como ideais e apropriadas para o espaço social, outras identidades são “apagadas”, como se não deveriam existir ou se manifestar na escola, marcada no momento histórico atual por um discurso normativo, mascarado por uma definição de defesa da ordem e da moral social. Uma das discentes comenta, em uma atividade da disciplina de Educação Física:

- A escola acaba sendo um dos lugares que os jovens acabam passando uma parte de sua juventude, ela influencia nos conceitos pessoais e gerais, podendo até mesmo moldar a personalidade e linha de raciocínio. Na escola que são vistos vastos pontos de vistas e experiências, influenciando na formação do ser do indivíduo (aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

Na reflexão da aluna destaca-se o tempo de permanência no ensino médio integrado, que é demasiado, por serem dois períodos do dia, cinco vezes por semana, com atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de atividades extra-curriculares. Esse tempo, entretanto, permite que as relações sociais e a convivência com colegas de diferentes realidades sociais e culturais se torne intensa e por ser uma escola de médio porte, corredores, gramado e a quadra se tornam espaços de convivência, de divertimento, de conversas, de confissões, de apreciações, de descobertas e de encontros, corroborando com as observações de Beatriz Pereira e Roseli Lopes (2016, p. 205) sobre os sentidos da escola entre as/os jovens do ensino médio em que a escola “ao se expandir em busca de sua universalização fomenta um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, um caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens”.

A escola é um espaço que delimita comportamentos, discursos, currículos e perspectivas na formação das/os jovens. Guacira Louro (2000, p. 11), por sua vez, nos chama a atenção para as identidades de gênero e sexualidades, que estão presentes na escola, “são compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

A proposta de estudar no doutorado sobre identidades, gênero e sexualidades em uma escola de educação profissional e tecnológica, com alunas/os do Ensino Médio Integrado, foi construída ao longo de um processo de experiências e questionamentos sobre as diversas possibilidades de identidades construídas, excluídas e colocadas em suspenso no espaço escolar, inclusive quando as relações de gênero e sexualidades participam deste processo, seja pela manutenção do discurso heteronormativo como o ideal, o único e o permitido no espaço escolar ou pelas possibilidades de resistências que as/os jovens criam e se manifestam na escola ou pelos artefatos culturais.

Neste sentido, o convívio social abarca as relações de poder e ainda produz sujeitos. Butler (1998, p. 22) completa que na constituição do sujeito há o poder e que o sujeito nunca está completo, ao contrário, é sujeitado e produzido constantemente. “Esse sujeito não é base nem produto, mas a possibilidade permanente de um certo processo de re-significação, que é desviado e bloqueado mediante outro mecanismo de poder, mas que é a possibilidade de retrabalhar o poder”.

As diferentes sexualidades vivenciadas pelas/pelos alunas/os e que não se enquadram nos parâmetros da matriz heterossexual, são oportunidades para repensar os discursos e os saberes que as práticas escolares impostas nas relações de poder e de manutenção de uma utopia de universalização dos sujeitos, quando as diversidades circulam pelos corredores das escolas e precisam ser vistas em todos os espaços e processos do cotidiano escolar, nas relações de forças, ou melhor, em:

uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais". (Foucault, 1988, p. 88).

No interior da escola e nas associações entre os sujeitos, as relações de poder são estabelecidas e regulam os saberes, inclusive das sexualidades e das relações de gênero, normatizando possibilidades de se vivenciar as masculinidades e feminilidades, negando as diversidades, desqualificando os desiguais e fomentando que as hegemonias se perpetuem.

A partir dos estudos culturais, é possível fundamentar que a educação perpassa pela cultura e há diversos espaços pedagógicos além da escola que possibilitam a constituição dos sujeitos. Torna-se necessário reconhecer que a escola não é mais o espaço exclusivo para a construção dos saberes. A cultura, pulverizada em outros espaços sociais, “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (Giroux; Maclaren, 1995, p. 144).

A pedagogia se faz presente e atuante em filmes, nas séries e demais artefatos culturais de forma operante na constituição dos sujeitos, inclusive nos processos de pensar em si, no outro e nas juventudes.

Compreende-se os artefatos culturais como “o resultado de um processo de construção social” (Silva, 2010, p.134). Neste sentido que produzem significados e sujeitos na e pela cultura, Caroline Amaral, Fabiani Figueiredo e Joanalira Magalhães (2017) consideram que

Artefatos culturais, por conseguinte, são músicas, videoclips, charges, revistas, propagandas, jornais, filmes, programas televisivos e radiofônicos, redes sociais, entre outras produções – as quais, inseridas em determinados contextos culturais, circulam e produzem significados, interpelando os sujeitos que as acessam e possibilitando múltiplas formas de entendimento sobre os modos de viver na contemporaneidade (p. 126).

O artigo de Tiago Ribeiro dos Santos, Letícia Dutra e Mayne de Souza, (2017) apresenta um projeto de extensão do IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina) que permitiu espaço para se discutir com alunas/os questões de gênero, sexualidades, raça, minorias sociais e migrações, através da exibição de filmes e da realização de debates. As autoras/autor perceberam que “o projeto IFSC Cinema lida com uma ferramenta didática importante para analisar temas que, apesar de desprezados pelas escolas, são alvos de interesse da maioria dos alunos” (p.73). O artigo mostra que o espaço escolar pode propiciar acesso à cultura

e às discussões de gênero e sexualidades que estão presentes nos artefatos culturais e que constituem os sujeitos, inclusive os/as jovens escolares.

Para a pesquisa, foram selecionados os artefatos culturais presentes no cotidiano escolar e aqueles utilizados/citados no projeto de extensão (2020/21), principalmente séries e filmes. As séries e filmes podem ser consideradas artefatos culturais que, em suas ações e discursos, apresentam possibilidades de se educar a partir de um olhar sobre determinada cultura, sociedade e sujeito. Compreende-se os artefatos culturais como “o resultado de um processo de construção social” (Silva, 2008, p.134).

O Programa de Apoio à Extensão (PIAEX/Resolução nº 41/2019) explica que:

A Extensão tem como pressuposto ser um processo interdisciplinar, educativo, cultural, político, social, científico, tecnológico, artístico e esportivo que se articula ao Ensino e à Pesquisa de forma indissociável e que viabiliza a relação transformadora entre a Instituição e a sociedade, integrando os currículos dos cursos de forma a contribuir para o processo formativo do educando. (CAPÍTULO I DA CONCEITUAÇÃO DE EXTENSÃO Art. 1º).

De acordo com as políticas e normas de extensão do IF Sudeste MG¹⁶ propõem-se as ações de:

- I - Integrar o Ensino e a Pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade do instituto com os interesses e necessidades da sociedade, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular;
- II - Democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida dos campi;
- III - incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos;
- IV - Participar criticamente de propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural;
- V - Contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares.

As ações de extensão no âmbito do IF Sudeste MG estão de acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária e com as recomendações propostas pelo

¹⁶ Fonte: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/extensao/politica-e-normas/instrucoes-normativas/resolucao-41_2019-de-31-de-outubro-de-2019.pdf

Fórum de Pró-reitores de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e tem as seguintes áreas temáticas: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho.

As ações de extensão no âmbito do IF Sudeste MG são classificadas como programa (preferencialmente de caráter interdisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, envolvendo a participação de discentes e articulado de, pelo menos dois projetos e outra ação de extensão); projeto – conjunto de atividades processuais contínuas (mínimo de três meses), de caráter educativo, científico, cultural, político, social ou tecnológico com objetivos específicos e prazo determinado que pode ser vinculado ou não a um programa, envolvendo a participação de discentes; curso; cursos livres de extensão, cursos de formação inicial e continuada (FIC - também denominados cursos de qualificação profissional); evento e prestação de serviços.

O projeto “Juventudes e Diversidade em Foco” foi submetido ao edital da pró-reitoria do IFSUDESTEMG e aprovado para a execução nos meses de novembro de 2020 a fevereiro de 2021, contando com 11 encontros on-line devido à pandemia de Covid-19, visando adequar-se às questões e experiências vivenciadas com as/os discentes. Como característico de projetos de extensão na instituição, a participação incluiu jovens estudantes do Ensino Médio, inclusive da comunidade externa à escola. Entretanto, poucos/as jovens de outras escolas participaram do projeto.

Já sobre o ensino remoto emergencial e com o contexto da pandemia de Covid-19, todas/os nós somos afetadas/os, inclusive a escola. As cores, os sons, os cheiros, todos desaparecem no silêncio e nas incertezas de um retorno às aulas presenciais. Os corredores perdem seus significados e suas histórias, a quadra é duramente abandonada e o ensino remoto emergencial é adotado, nos desafiando na pesquisa, na escola, na vida.

Outra alteração metodológica foi a intenção de realizar as rodas de conversa como recurso metodológico de compartilhar experiências sobre as relações de gênero e sexualidades entre as/os discentes. Adriana Moura e Maria Glória Lima (2014) apontam a potência das rodas de conversa para os sujeitos e para a pesquisa e destacam que:

A Roda de Conversa é, dentro da pesquisa narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (p.25).

A proposta inicial era oferecer com novo formato de Cinedebate, com encontros semanais a partir da exibição de filmes, séries, curtas e outros artefatos culturais que marcam a temática gênero e juventudes.

A dinâmica de roda de conversa de forma online foi utilizada com a divulgação antecipada a cada semana do artefato cultural escolhido para o debate. A escolha foi feita a partir de um questionário sobre os Artefatos Culturais, respondido pela maioria das/os discentes das turmas em que eu era a docente. As/os discentes respondiam sobre as séries e filmes que mais gostavam, personagens preferidos, livros e músicas que os marcavam e qual (is) séries e filmes indicavam para o projeto de extensão “Juventudes e Diversidade em Foco”. Foi feito um levantamento destes dados e, com a ajuda de dois alunos bolsistas do projeto (estudantes do Ensino Médio), separados e definidos aqueles que poderiam contribuir para as discussões da pesquisa.

O projeto de extensão surge como desdobramento de situações ocorridas em sala de aula, nos jogos escolares, nos corredores e nas conversas entre e com alunas/os, apresentadas anteriormente. Conforme menciona uma aluna do 1º ano do curso de Agroecologia:

- Trazer filmes, séries e exemplos reais aproximam ainda mais o educador dos alunos, que podem se identificar com certas situações, ajudá-los a crescer individualmente e também refletir sobre coisas que podem ter passado despercebidas quando assistiram determinado filme pela primeira vez, trazendo uma análise mais profunda e os incentivando a aplicar bons exemplos assistidos na vida real. Abordar esses temas fazem as pessoas se sentirem vistas e se enxergarem em um ambiente que antes não pertencia a elas.

Ao falar dos artefatos culturais e ao priorizar, por conta do tempo disponível e da facilidade no acesso, séries, músicas e filmes escolhidos pelas/os discentes, o projeto de extensão e a pesquisa são instigados pelas subjetividades e espaços de discursos e resistências que os filmes promovem e a compreensão que

o que olhamos e a leitura que fazemos estão impregnados pelos vestígios das nossas histórias e culturas. Essas relações que trazemos à tona quando acionamos nossas experiências para leitura das imagens fazem com que imagem e educação estejam articuladas com o encontro entre passado e presente que nos possibilita dar conta de como vemos e como somos vistos por essas imagens e discursos (Ferreira; Castro, 2012, p.15).

Ao assistir aos filmes/séries, me atentava a identificar situações e o registro de cenas e falas de personagens que pudessem ser utilizados como disparadores pedagógicos capazes de problematizar as relações de gênero e sexualidades no projeto de extensão. Após essa etapa, fiz um breve roteiro do que poderia ser problematizado na roda de conversa do projeto e continha perguntas-chaves da série e do cotidiano das/os alunas/os sobre gênero e sexualidades que poderiam ser exploradas nas narrativas das/os participantes. Por conta deste projeto ter sido de apenas quatro meses, não houve tempo para o recebimento de convidados externos.

A participação nas discussões das/os alunas/os variava de acordo com o interesse pelo artefato cultural utilizado para a divulgação/tema da roda de conversa, tendo encontros com quinze participantes, outros com cinco e dois encontros foram compostos somente por alunas/os da sua turma (*Cobra Kai*/1º ano; *Skam*/2º ano).

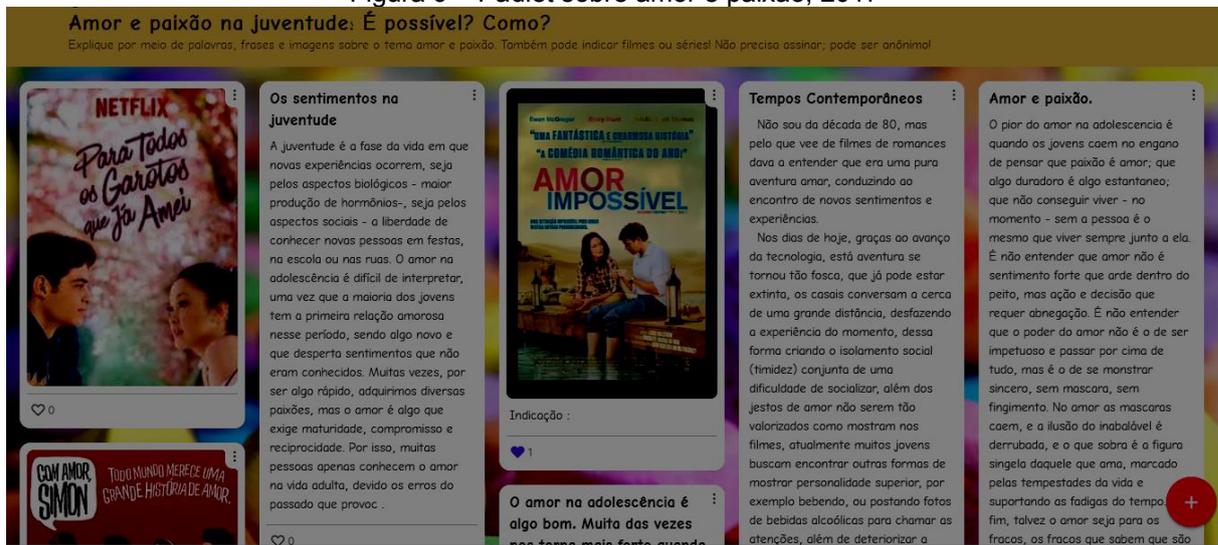
Como coordenadora do projeto, organizava os encontros a partir dos questionários respondidos, pelos interesses das/os discentes. Como eu não conhecia a maioria das séries e filmes indicados, assistia a cada um antes de definirmos as rodas de conversa. Em algumas indicações, me surpreendia pelo enredo e discursos que compunham as narrativas das/os personagens, como na série *Anne with an E*, e em outros, por serem distantes das minhas experiências e gostos, como a série *Enola Holmes* e o filme *Mulher Maravilha*, inclusive este último com uma resistência pessoal em assistir.

Na tentativa de criar um espaço com mais interação, utilizei, além das rodas de conversa, um aplicativo interativo chamado *padlet*, que possibilita que de forma on-line e assíncrona, usuários possam acessar um espaço tipo mural para expor suas ideias e opiniões dentro de um conjunto de imagens, frases, reportagens, etc. O acesso se dá pelo link fornecido pelo administrador e construtor do *padlet* específico para determinado grupo. No caso da pesquisa, o link foi divulgado e fornecido por e-mail e por grupos sociais on-line.

O *Padlet* (<https://padlet.com>) - Figura 9 - é um aplicativo na Internet no qual pode-se construir repositórios virtuais, a partir de blocos de conteúdos combinados com texto, áudios, imagens, vídeos e outras mais hiperligações. Gratuito e de fácil registro, ele registra opiniões e discussões temáticas sobre qualquer conteúdo em murais, com links da web, bem como publicação de avisos e recolher feedback (Padlet, 2017).

Para criar uma narrativa hipertextual, clica-se duas vezes sobre o mural, que abre uma nova caixa para comentários. Clicando sobre a caixa, pode-se arrastá-la para onde desejar e/ou redimensioná-la. A partir desse mural pode-se adicionar links com texto, áudios, imagens, vídeos e outras mais hiperligações combinadas, conforme apresentado na figura 8.

Figura 9 – Padlet sobre amor e paixão, 2017



Fonte: Arquivo pessoal

Com a pandemia, a pesquisa é marcada por mais um momento inesperado e nos fez alinhar na metodologia outros caminhos, para além do espaço escolar nos momentos presenciais. Entretanto, a pesquisa é um processo e as experiências anteriores são marcas de um caminho, da constituição da pesquisa e de mim. Neste sentido, as experiências anteriores à pandemia não foram abandonadas; continuaram sendo significativas e potentes para a escrita através dos registros no diário de bordo e para o próprio andamento da pesquisa.

3.1 O ATO DE PROBLEMATIZAR AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA PESQUISA

As relações de gênero e sexualidades participam da constituição das identidades das/os jovens nas práticas escolares e nos artefatos culturais que criam tessituras e atravessamentos na escola e na vida dos sujeitos, produzindo discursos e experiências que são problematizadas na pesquisa.

A problematização é constante, está nas leituras e na inspiração do modo de pesquisar das perspectivas pós-estruturalistas e, sobretudo, a partir das indagações sobre as práticas ocasionadas por discursos, da constituição das identidades nas relações de gênero das/os jovens estudantes e das conexões com os artefatos culturais vivenciados pelas/os discentes. O conceito de problematização, a partir de Foucault, mostra ao/à pesquisador/a “seu interesse em descobrir problemas ao invés de resolvê-los” (Vinci, 2015, p.197). O autor complementa que a problematização é mais do que uma metodologia, que se refere a uma forma “de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade” (*op. cit.*, p. 201).

O ato de problematizar traz inquietações ao colocar em dúvida as verdades presentes no objeto da pesquisa e indagar sobre os procedimentos, discursos e questões que o campo nos apresenta a cada momento. É um afastar-se e aproximar-se de situações, de contextos e de interrogar as relações de poder e de saber que se estabelecem nos processos de constituição dos sujeitos.

A problematização permite ao/à pesquisador/a mudar o olhar de definição dos acontecimentos, mas de se permitir questioná-los. Foucault (2010) menciona que:

ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento (p. 233).

Ao problematizar as práticas cotidianas na escola e os artefatos culturais e as relações de gênero e sexualidades entre jovens discentes, não há a intenção de se

buscar uma verdade única e universal ou uma solução; mas pensar como os sujeitos se constituem em um determinado contexto histórico e social em que a pesquisa está envolvida, como os discursos e verdades são sustentados e como se dão as relações de poder e de resistência, no exercício de me afastar, de me deslocar e de ouvir o campo.

Ao possibilitar que as/os próprias/os alunas/os planejassem uma ação no Dia Internacional das Mulheres, em 2020, pode-se considerar como uma das formas de se problematizar as questões no espaço escolar. A partir da escolha do tema sobre assédio, foi possível questionar sobre as relações, discursos e práticas na escola e no cotidiano das/os jovens que sustentavam a normalidade do assédio e como a escola, naquela ação e naquele momento, se tornou um espaço para a discussão e a denúncia, ou ainda, como corrobora Vinci (2015, p.214) sobre as questões “são postas, emergem do campo social que o autor está inserido – sendo este também um produto desse mesmo campo. Estamos imersos, assim, em um jogo de força”.

E, a partir de um olhar mais atento para a potência de como os artefatos culturais se estabelecem nas identidades, nos significados das representações e nos posicionamentos dos sujeitos estudantes do Ensino Médio de uma escola de educação profissional e tecnológica situada na zona da mata mineira, tem-se como outra inquietação: como as práticas discursivas e não-discursivas estão presentes nos artefatos culturais e como participam da constituição das identidades das/os alunas/os?

A problematização possibilita investigar os modos de como estas/es jovens se colocam a partir das impressões e os discursos de juventudes, como na família, nos artefatos culturais e na escola e dos processos de constituição dos sujeitos, de suas maneiras de ser e de se perceber a partir de suas experiências de gênero e sexualidades, tornando o momento do pensamento, conforme nos explica Chevallier (2015, p. 302) “como atividade do sujeito, toma distância em relação a um conjunto de fatos e se projeta adiante para colocá-los de modo diferente. Sem dúvida um “conjunto de fatos” é ainda uma expressão vaga demais”.

As problematizações estão vinculadas a um dado momento histórico, envolvido por discursos de verdade e que constituem os sujeitos. As relações de gênero e sexualidades estão amarradas e se misturam com estes elementos na produção dos sujeitos e, na pesquisa, as subjetividades dos/as jovens estudantes são afetadas nos discursos presentes na escola e nos artefatos culturais.

As rodas de conversa, os corredores e a quadra foram espaços para as experiências e as narrativas das/os discentes, em exercícios de problematização das relações de gênero e sexualidades, compreendendo o que Larrosa (2002) menciona a seguir:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (p. 21).

As palavras têm potência nas narrativas e propagam significados. As narrativas e os discursos se misturam nos processos de constituição dos sujeitos pelas relações de poder e saber, pelas experiências mediadas pelas relações de gênero e sexualidades que transpassam o cotidiano escolar das/os jovens estudantes.

4 DESBRAVANDO ALGUNS CAMINHOS PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

“É se ocupar dos marinheiros, da nau e da carga; governar um navio é também prestar atenção aos ventos, aos recifes, às tempestades, às intempéries etc.” (Foucault, 2002, p. 283).

Iniciar uma busca de pesquisas que dialogassem com minha temática ou que me auxiliassem é como navegar entre os mares, observando o que me toca, sentir o frescor do vento no rosto, que poderia me direcionar por um caminho ou outro, me fazer reconhecer as dificuldades com os recifes, e saber, pelas falas e experiências de colegas, como não afundar, não desistir e criar novas possibilidades perante as dificuldades que os mares da vida tentam desestabilizar e jogam águas que se espalham pelo convés.

O levantamento bibliográfico aqui apresentado foi um importante momento para que eu refletisse sobre minha pesquisa, o qual contribuiu para que minhas dúvidas, questões e ideias dialogassem com as publicações de autoras/es em trabalhos que se aproximassem dos meus temas de estudo - juventudes, relações de gênero, sexualidades – com vistas a problematizar as construções de identidade no cotidiano de uma escola técnica federal, com alunas/os do Ensino Médio Integrado.

Foi um momento de acesso a diversos trabalhos e referenciais teóricos, sendo que alguns se aproximaram e outros não, mas me permitiram pensar na estruturação das ações de campo que pretendia analisar, bem como de refinar meu olhar no contexto do cotidiano escolar.

Não foi um caminho prazeroso, pois é alta a demanda de tempo para leituras e reflexões. As incertezas de deixar alguma coisa escapar frente à numerosa quantidade de pesquisas realizadas também me acompanharam. Em alguns momentos, tive o temor que minha pesquisa poderia encontrar pares de estudos semelhantes e a responsabilidade e o respeito aos/às colegas pesquisadores/as me deixavam mais atenta nas leituras.

A tarefa é difícil e não se finaliza aqui, pelo contrário, me possibilitou abrir algumas clareiras em um emaranhado de incertezas nos caminhos metodológicos da minha pesquisa e no encontro com o outro, na motivação e por vezes, quase que seduzida pelos relatos de experiências e os desafios apresentados por

pesquisadores/pesquisadoras, docentes e estudantes que problematizam as questões de gênero e sexualidades nas escolas.

O trabalho de levantamento bibliográfico se organizou em partes, sendo:

- Parte 1: Teses e Dissertações – Portal Capes;
- Parte 2: Trabalhos em Eventos;
- Parte 3: Portal de Periódicos da Capes;
- Parte 4: Periódicos sobre gênero e sexualidades;
- Parte 5: Periódicos de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O levantamento bibliográfico foi realizado com as bases de dados disponíveis *online*. Para cada uma das partes elencadas anteriormente, o primeiro passo foi realizar uma fase exploratória dos trabalhos publicados de forma completa, que constou de verificar através da busca das seguintes palavras-chave: jovem; juventude; adolescente; adolescência, no singular e plural e utilizando-se do *or/and*. Considerei a busca dos termos tanto no título quanto nos resumos dos trabalhos. Esses termos foram escolhidos a partir da definição de que seriam essas as categorias estudadas na minha pesquisa, bem como a utilização mais corriqueira desses termos nas pesquisas que abordam esse grupo social.

Posteriormente, recorri à leitura dos trabalhos que apareciam a partir dessa busca, identificando aqueles que incluíam estudos realizados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) e se lidavam com a modalidade de ensino médio integrado. Essa escolha é justificada pelas aproximações com o *locus* da minha pesquisa.

Um terceiro movimento foi feito: o de aproximação dos trabalhos com minha pesquisa, ou seja, se dedicavam às questões de gênero e sexualidades entre estudantes do IF.

Um quarto foi o de identificar categorias de análise em alguns trabalhos que pudessem aparecer em minha pesquisa (ainda em construção e diálogo com o campo) ou que contribuíssem para pensar nas relações de gênero e sexualidades no cotidiano escolar ou a partir de artefatos culturais.

Considerei ainda nesses espaços de busca me orientar a partir do contexto histórico de criação dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia, no ano de 2008, a partir da Lei no 11.892/2008. Os Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia estão vinculados a SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica) do MEC (Ministério da Educação) e fazem parte da rede de Educação Profissional pública no Brasil.

4.1 TESES E DISSERTAÇÕES

Uma das minhas preocupações, ainda quando apresentei o projeto do doutorado durante o processo seletivo, era se, de fato, se tratava de uma pesquisa, de uma investigação que merecia investimento e importância no âmbito acadêmico.

Sendo assim, recorri ao banco de Teses e Dissertações da Capes para verificar possíveis pesquisas que envolviam o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia (IF) e as relações de gênero e sexualidades entre os/as jovens estudantes. Retomei essa busca em momento posterior, quando o projeto foi redefinido.

As primeiras palavras-chave que utilizei foram “ensino médio integrado” and “gênero” or “sexualidades”. Percebi que há instituições estaduais que oferecem a modalidade de Ensino Médio Integrado e por isso, fiz a busca acrescentando “instituto federal”, ou seja, utilizei "ensino médio integrado" and "instituto federal" and "gênero" or "sexualidades". Posteriormente utilizei o termo “Educação Profissional e Tecnológica” no lugar de “Ensino Médio Integrado”, uma vez que o primeiro termo é bastante utilizado por pesquisadoras/es da área e isso foi percebido com o processo de leituras dos artigos. É importante destacar que nesse portal de busca, as palavras deveriam ser escritas entre aspas, para facilitar a pesquisa dos descritores.

4.1.1 Diálogos e aproximações das teses e dissertações

Na busca por teses e dissertações, fiz um recorte temporal do período de 2008 a 2020, justificado pela criação dos IF's, que contribuiu para limitar a quantidade de trabalhos pesquisados sobre juventudes em períodos anteriores.

Ana Paula Brasil (2017) faz, em sua dissertação intitulada “Gênero e sexualidades na escola: da educação legal à educação real”, entrevistas com servidoras/es e discentes do IFES/Linhares. Alguns relatos me chamaram à atenção: sobre a homossexualidades como um desvio de personalidade ou de caráter; em

associar a sexualidades à esfera privada; manter um caráter vigilante na escola em relação aos alunos homossexuais e alunas lésbicas. A leitura dessa pesquisa contribuiu ainda para o registro que várias/os entrevistadas/os reconhecem não saberem lidar com os diferenciais de gênero e sexualidades entre as/os alunas/os e de casos de abandono de dois discentes.

A pesquisa dialoga com a minha, por reconhecer que servidores/as e discentes do IF têm que se atentar para modificarem, a partir das características de suas formações técnicas, um modelo heteronormativo de gênero, justificado por padrões de alunas/os por cursos e comportamentos que visam uma falsa excelência ou uma manutenção estereotipada, excludente e homofóbica que permeia verdades e ideias impostas às/aos alunas/os da rede federal de ensino técnico e tecnológico.

Outra pesquisa que me chamou a atenção foi a dissertação de mestrado profissional em Teologia de Maria Barros (2014), realizada no Instituto Federal do Ceará, por apresentar entrevistas com alunas/os sobre violência, questões de gênero e sexualidades, inclusive justificada por uma entrevistada como um processo naturalizado, conforme cita: "Percebe-se na fala da entrevistada uma intenção de amenizar a atitude dos agressores, que normalmente é justificada pela cultura machista, na qual as questões de gênero são desiguais, em regras que valorizam o papel masculino sobre o feminino, chegando até mesmo, a culpar a vítima pela violência sofrida" (p. 57). A autora apresenta em sua pesquisa relações de poder entre os alunos mais velhos que se materializavam em rituais como do banho de lama, em escalas de trabalho e monitoria e o uso de gola alta como símbolo de poder entre os estudantes.

Ainda que a minha pesquisa não tenha a intenção de analisar e ter como referencial teórico a violência, a ação de um grupo de alunas que pertencem ao IF no qual me baseio para a pesquisa, envolvendo o assédio, que escolheram esse tema para o Dia Internacional das Mulheres em 2020, em que apresentaram diferentes formas de assédio vivenciadas na escola por alunas/os e servidoras/es, diz de situações de imposição de força, constrangimento e denúncia de uma forma de violência.

Durante a realização de minha pesquisa, observei que nos Jogos Interclasse, em que as/os alunas/os competem em diferentes modalidades esportivas, há relações de poder, num contexto em que muitas vezes devemos (docentes e as/próprias/os alunas/os) aplicar ações educativas na tentativa que compreendam a importância do

respeito e da importância do/da outro/a para a permissão e realização dos jogos, conforme acordo da direção. Por vezes, são necessárias intervenções de controle para evitar que ocorram desavenças entre alunas/os e entre as turmas (geralmente os veteranos querem manter o legado de vitórias e os calouros querem “marcar presença” na escola) e para que os cursos não se tornem violências, fato que se constitui em momento de estresse para mim, enquanto docente e responsável pelo evento.

Elza Santos (2013) trabalha em sua tese com estudantes dos cursos integrados e subsequentes de Eletrotécnica, Eletrônica, Desenvolvimento de Sistemas, Eletromecânica, Química e Segurança do Trabalho, do Instituto Federal de Sergipe, a partir de grupos focais com alunos e ex-alunos, alunas e ex-alunas e seis entrevistas com alunas e ex-alunas. A relação entre alunas e alunos em cada curso e como a pesquisadora avançou nos motivos para as escolhas e nas entrevistas com ex-alunas corrobora com o relato que tive de alunas com a dificuldade de fazerem estágio em áreas ainda consideradas exclusivas para homens. A autora apresenta comportamentos diferentes nas aulas práticas, fato que ouvi de ex-alunas em um curso com presença majoritária de estudantes homens. Santos (2013, p. 252) apresenta um relato de uma entrevistada que menciona que havia diferenças nas atribuições entre alunos e alunas, na realização de trabalhos “quando era obrigatório que as alunas apresentassem os trabalhos acadêmicos, sempre ficavam com a parte mais fácil. Se o trabalho, por exemplo, mencionava furadeiras e tornos, estes eram tarefas dos rapazes e aquelas das moças”.

Fernanda Greschechen (2017) apresenta em sua dissertação diferenciais de gênero na construção da profissionalização de mulheres em cursos técnicos de nível médio em Eletroeletrônica e Mecânica. Sua pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC/Campi Joinville). A autora se utilizou de entrevistas com alunas e ex-alunas, na qual apontou que as situações de violência e desigualdade de gênero vivenciadas pelas estudantes se manifestaram revestidas por nuances de normalidade e naturalidade proferidas por comportamentos sutis de opressão e por situações mais graves e sugerem uma condição sexista do trabalho. A autora identificou a influência dos movimentos feministas entre as alunas, sendo que duas se envolvem com o movimento social feminista, inclusive uma delas quando aluna da escola.

A pesquisa dialoga com a minha a partir do reconhecimento no IF que as relações de gênero ainda são pautadas, muitas vezes, por um modelo sexista de formação técnica/trabalho. E ao mesmo tempo, como as alunas encontram e criam estratégias de enfrentamento para lidar com essas desigualdades, como no movimento feminista citado. Ainda que na escola investigada por mim não tenha ainda a construção de um espaço próprio de militância, as alunas já se manifestaram interessadas em criá-lo e se utilizaram de uma comemoração do Dia Internacional da Mulher para fomentar essa necessidade entre o corpo discente e docente da escola.

Ieda Fraga Santos (2019), em sua dissertação “Estudo de relações de gênero e Educação Profissional: desconstruindo estereótipos para promover a equidade”, visa compreender qual a percepção das/os estudantes do 2º ano do Ensino Médio Integrado em Eletrônica do Instituto Federal de Sergipe/Aracaju em relação aos estereótipos e preconceitos de gênero que permeiam esse espaço escolar e como essas relações refletem no mundo do trabalho. A dissertação de Santos (2019, p.54) compartilha da minha justificativa em uma pesquisa sobre gênero e sexualidades entre alunas/os do Ensino Médio Integrado de uma escola de Educação Técnica e Tecnológica, ao ponderar a importância da consolidação “da diversidade de gênero para que a escola, em todos os seus níveis, não seja um espaço reprodutor de estereótipos e preconceitos que influenciam ou limitam as escolhas e gostos profissionais”.

Arthur Felipe Fauth (2019) apresenta, em sua pesquisa de mestrado, o papel das discussões sobre gênero e sexualidades a partir da perspectiva de uma educação para a diversidade, desenvolvida por meio de oficinas, junto a jovens-alunos do Instituto Federal Sul-rio-grandense/Campi Venâncio Aires. O pesquisador trabalha com recursos metodológicos que propus utilizar em minha tese, sendo eles a observação do cotidiano escolar e a verificação dos artefatos culturais circulantes na escola em diálogo com as relações de gênero e sexualidades entre discentes. Além disso, a pesquisa de Fauth (2019) dialoga com a que venho construindo no sentido de afirmar a importância de, no âmbito da educação profissional e tecnológica reconhecer que há espaços e vozes que querem e dizem sobre as intercorrências e desigualdades nas relações de gênero e sexualidades.

Ivan Pedroso (2019) realizou em seu mestrado a pesquisa “Educação Profissional e Tecnológica, gênero e sexualidades: uma sequência didática para o Ensino Médio Integrado no IFSP/Campi Catanduva”, junto a alunos do terceiro ano

dos cursos técnicos integrados em Mecatrônica, Redes de computadores e Química. O autor apresenta o trabalho da sequência didática com outros docentes, se tornando uma importante estratégia para justificar a discussão dos temas em um momento conturbado nas escolas, pela força do movimento escola sem partido e tenta anular a importância e legitimidade das discussões de gênero e sexualidades no contexto escolar, já que o defende como espaço para o repasse de conteúdos/currículos tradicionais e 'neutros'.

Pedroso (2019) apresenta ainda, perante seus dados, uma preocupação com os discursos que discriminam as pessoas a partir das suas relações de gênero e sexualidades, justificando a necessidade de que o espaço escolar seja um espaço para o debate:

A análise dos dados referentes ao cenário que os alunos identificaram em relação a discriminações e violências de gênero e sexual apontou um grau relativamente baixo de relatos de discriminação ocorridas pessoalmente com os alunos, porém, um alto grau na identificação de discursos considerados negativos e discriminatórios, sugerindo uma normalização destes discursos e a sua não identificação como situações efetivas e pessoais de discriminação (p. 70).

Camila Pellizzer (2016) apresenta em sua dissertação, intitulada como "Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio Integrado do IFRS", algo que dialoga como a minha pesquisa: as inquietações sobre juventude ou juventudes. A autora destaca que

Juventude é mais do que uma categoria social carregada de complexidade e diversidade. Não existe apenas uma juventude, mas, sim, inúmeras juventudes que precisam ser levadas em conta, relacionadas à sua origem social, seu gênero, sua raça, sua cor, sua religião, dentre outras condições, respeitando-as nos contextos em que estão inseridas (p. 66).

A pesquisa de Pellizzer (2016) me auxiliou a encontrar autoras/autores que discutem o conceito de juventude com propriedade e sobre como a escola e as/os próprias/os alunas/os incorporam ideias universalizantes, mas que se reconhecem constituídos pela cultura e pelas relações sociais. Isso me impulsionou a querer investigar como as questões de gênero e sexualidades, tão presentes no cotidiano escolar e na cultura, constituem esses sujeitos.

Adriana Silveira (2017) apresenta, em sua tese, a discussão dos conceitos de juventude a partir de diferentes autoras/es, incorporando a questão do tempo no espaço escolar das/os alunas/os que cursam o Ensino Médio Integrado. A autora enfatiza a potência das relações que se estabelecem no cotidiano escolar nos Institutos Federais, destacando, inclusive, as relações de gênero e sexualidades. A autora menciona que:

Compreender como as marcas do tempo são experienciadas por jovens adolescentes em “tempo integral” requer refletir sobre as construções sociais acerca da juventude e suas culturas juvenis, sobre a questão dos tempos na condição humana e no espaço escolar e sua ampliação com a implantação do tempo integral (p. 55).

Esse destaque para a questão do tempo no espaço escolar dentro do IF ainda não tinha sido uma característica que me chamava a atenção e a pesquisa citada contribuiu para que eu pudesse ficar mais atenta para a intensidade que a escola tem na vida e na constituição das/os estudantes participantes da minha pesquisa.

4.2 TRABALHOS EM EVENTOS

Para o levantamento bibliográfico, considerei os principais eventos brasileiros que reúnem pesquisas na área de gênero e sexualidades e na área de Educação. Assim, foram realizados os levantamentos de trabalhos apresentados no Seminário Corpo, Gênero e Sexualidades; Seminário Fazendo Gênero; Seminário Desfazendo Gênero. Os referidos anos/edições considerados para este estudo equivalem aos anais dos trabalhos disponíveis na Internet. Na área de Educação, foram analisados trabalhos do Congresso Brasileiro de Educação e das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O primeiro passo foi definir os critérios de inclusão e exclusão para os trabalhos publicados, com a difícil tarefa de definir o que deveria ser considerado coerente com a pesquisa, mas reconhecendo que os caminhos nas leituras não são tão claros, são arriscados, incertos. Precisei de uma orientação para me guiar, ainda que neste processo de incluir e excluir, por vezes, fosse seduzida por títulos, pela curiosidade atravessada por resumos ou por um olhar mais atento à outras possibilidades de leitura.

Ainda assim, em uma primeira busca considerei as palavras jovem; juventude; adolescente; adolescência. Por serem eventos sobre gênero e sexualidades, os trabalhos indicados nos resultados das buscas precisavam, para a continuidade do levantamento, atender a pelo menos um desses dois eixos.

Depois considerei aqueles que estavam relacionados à escola e posteriormente, às escolas técnicas federais. Foram considerados relatos de experiência e comunicação oral, desde que apresentassem o trabalho completo.

Alguns trabalhos foram excluídos por conta da ausência de descrição do ano escolar dos alunos/as, ainda que os/as autores/as tenham utilizado os termos adolescentes ou jovens. Essa aparente indefinição e dúvidas pode refletir uma dificuldade em se definir juventude, uma vez que os critérios estão situados em contextos históricos e sociais (Dayrell, 2003).

4.2.1 Diálogos e aproximações com os eventos na área de gênero e sexualidades

4.2.1.1 Seminário Corpo, Gênero e Sexualidades

Em relação ao Seminário Corpo, Gênero e Sexualidades, alguns apontamentos são necessários para justificar os limites de possibilidades dos levantamentos bibliográficos:

- Edição I: não tem disponível publicações/artigos;
- Edição II: o Seminário divulgou as conferências que pautaram as discussões no decorrer dele, sendo assim, não há artigos e sim conferências dos organizadores e nenhuma das conferências aborda adolescentes/jovens;
- Edição III: foi realizada em 2007, um ano antes da criação dos IF;
- Edição IV: disponibiliza textos de algumas palestras proferidas durante o IV Seminário Corpo, Gênero e Sexualidades: composições e desafios para a formação docente. Nenhuma das conferências trata de adolescentes/jovens;
- Edição V: foram encontrados dezessete trabalhos com a busca das palavras adolescente, jovem, escola, educação. Somente um se tratava de alunas/alunos de Instituto Federal (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul);
- Edição VI: disponibilizou o livro do evento com capítulos escritos por pesquisadores/as de grupos de pesquisa do Brasil convidados/as pela organização.

Para o levantamento bibliográfico foi analisado o capítulo dois, Corpo, Gênero, Sexualidades e Educação, mas não apresentou artigos específicos sobre o Ensino Médio;

- Edição VII: de dezenove trabalhos, dez se referiam aos IF's. O crescimento acompanha a trajetória dos IF's, já que foram criados em 2008.

Ainda que as primeiras edições não tenham sido objeto direto de análise com a proposta de estudo da minha pesquisa, por serem anteriores à criação dos IF, percebi nas leituras que quando se refere ao público de jovens, prevaleceu o maior número de relatos de intervenções que se direcionam aos métodos preventivos de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. Posteriormente, nas edições seguintes, ainda que se mantenha esse tipo de pesquisa utilizando-se das questões de gênero e sexualidades, iniciou-se um processo de considerar os aspectos relacionais que essas categorias abrangem, como condições sociais, dificuldades na permanência na escola, dentre outras. Dentre os trabalhos encontrados, destaco a seguir aqueles que, de algum modo, dialogam com a minha pesquisa.

O trabalho de Adriane da Silva (2018), intitulado "A naturalização do bullying LGBTfóbico em escolas públicas do ensino médio", é resultado de uma pesquisa que investigou o bullying lgbtfóbico vivenciado por alunos e alunas LGBTs de ensino médio em escolas públicas de Belém. Ainda que não seja da rede federal de educação, ciência e tecnologia, destaco esse trabalho pela importância da categoria homofobia ser analisada enquanto um processo importante e por muitas vezes silenciado nas relações de gênero e sexualidades na escola.

Silva (2018) relata as dificuldades da realização da pesquisa, pelo tema proposto, o que me impulsionou a atenção e importância dos cuidados com o planejamento e a condução da pesquisa, bem como práticas discursivas e não-discursivas permitidas, vivenciadas e silenciadas na escola:

Na pesquisa de campo vivenciaram-se algumas dificuldades, resultantes de inseguranças e receios em informar a realidade, ocasionadas por condições adversas, tais como: resistência dos interlocutores em informar e responder os questionamentos; negação em ceder informações ou informar erroneamente; desinteresse ou receio em informar a realidade; dificuldade no acesso aos interlocutores, provocada deliberadamente pelos gestores; entre outras (Silva, 2018, p. 3).

Perceber e registrar como as relações de poder, nas ações de vigilância, controle e da imposição de um modelo heteronormativo, se estabelecem na escola é considerar que entre as alunas/alunos e em outros sujeitos que o cercam podem se estabelecer manifestações de desrespeito, preconceitos, silenciamentos, apoio e violências. Os registros realizados pela autora me possibilitam pensar no exercício e na plenitude que a escrita nos diários de bordo pode proporcionar para a pesquisa e para posterior interlocução com os referenciais teóricos utilizados, tarefa delicada e importante que busquei referenciar na metodologia.

O trabalho “Corpo, gênero e sexualidades: debates necessários na adolescência, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campi Urutaí” (Cardoso; Silva; Silva, 2018), apresenta o projeto “Corpo e prazer: sexualidades femininas na adolescência”, tendo como intuito a promoção de discussões sobre essa temática a partir de dez encontros, com alunas do Ensino Médio. Ao se utilizar de poemas de Carlos Drummond de Andrade e Luís Fernando Veríssimo, letras de músicas, reportagens e desenhos, as autoras trabalham com artefatos culturais como recursos didáticos para se retratar as questões do aborto e do corpo das meninas e sinalizam que o ensino “sobre o corpo deve romper as barreiras anatômicas e fisiológicas, de modo a apontar para o entrelaçamento político, social e cultural do corpo, do gênero e das sexualidades” (s/p).

Outro trabalho que me chamou a atenção por contemplar um projeto de extensão foi o de Amanda Badarane (2018), intitulado “Sexualidades: uma abordagem transversal”. O trabalho decorre de um Projeto de Extensão intitulado Sexualidades: uma abordagem transversal, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre –IFAC, campi Rio Branco, com alunos e alunas do 1º ao 3º ano dos Cursos Técnicos em Informática e Redes de computadores Integrados ao Ensino Médio.

O projeto foi realizado por meio de oficinas, com duração de três meses (total de 12 horas), com utilização de textos e vídeos, dinâmicas de grupo, jogos e debates, proporcionando que as/os jovens compreendessem a sexualidades para além do aspecto fisiológico e preventivo, “modificando a ideia de sexualidades apenas como o ato sexual e percebendo o conteúdo como algo abrangente que faz parte do seu dia a dia e do seu bem-estar” (s/p). O formato do projeto me possibilitou compreender a realização de oficinas enquanto projeto de extensão e espaço para a pesquisa. Entretanto, conforme destaca a autora, é importante se atentar para que os processos

que envolvem gênero e sexualidades não sejam esquecidos ou naturalizados, e que a sexualidades pode facilmente caminhar, justificada pela escola, com um enfoque biológico.

A temática das sexualidades poderá ser observada a partir dos dispositivos acionados na escola ou ainda, pelas/os alunas/os. O assunto sexualidades, quando pautado em métodos contraceptivos e evidenciando aspectos biológicos, remete aos dispositivos de poder utilizados na escola, ou seja, que consideram importante o tema relacionado ao/à jovem, mais ainda com a intenção de um saber controlado, a partir de um único discurso normativo e binário de gênero, no qual há responsabilidades e papéis sociais definidos e universais entre meninos e meninas.

As abordagens das sexualidades na escola ainda se justificam, frequentemente, somente pelo viés biológico, e os trabalhos citados demonstram que o controle dos corpos é vigente, a partir das práticas discursivas que se compõem de normas, de valores e comportamentos permitidos no ambiente social da escola e por esse grupo etário. As diferenças de gênero não são consideradas, pelo contrário, são universalizadas, naturalizadas em um modelo binário, desconsiderando, propositalmente, outras formas de se vivenciar a sexualidades.

Dois trabalhos que me auxiliaram a pensar na estrutura e no planejamento da minha pesquisa vinculada a um projeto de extensão em uma escola da rede federal de educação, ciência e tecnologia de ensino técnico e tecnológico, foram os intitulados “A nossa voz: um olhar sobre a construção de uma prática feminista e emancipatória no IFRS Campi Feliz” (Rodrigues; Moura, 2018) e “Reflexões sobre temáticas feministas: a trajetória de um grupo de estudos na educação básica” (Santos, 2018).

O primeiro apresenta um grupo de extensão no IFRS que tratou de discussões acerca do feminismo, violência e gênero e considerou as jovens como protagonistas nas ações do projeto, intervindo e mobilizando outras jovens, multiplicando o conhecimento construído em grupo. Esse trabalho se aproxima do cotidiano no qual estou inserida, onde as alunas se mobilizaram e criaram ações de resistência dentro dos espaços da escola, de forma organizada e atrativa, no qual conseguem ecoar vozes e se situarem perante situações e contextos que perduram um quadro de relações de poder e de gênero, como o tema assédio.

Já no trabalho “Reflexões sobre temáticas feministas: a trajetória de um grupo de estudos na educação básica” (Santos, 2018), o projeto foi desenvolvido através de um grupo de estudos para qualquer estudante do campi Santo Augusto no Instituto

Federal Farroupilha e teve como objetivo geral analisar a situação das mulheres na sociedade contemporânea.

Esse trabalho contribuiu para que eu pensasse no planejamento das ações e dos encontros do grupo de extensão que eu me propus a realizar em um IF. O grupo do referido trabalho se organizou nas seguintes estruturas: encontros presenciais com temas que contemplavam os direitos universais, a violência e o trabalho relacionados às problemáticas das mulheres; criação de uma página em uma rede social contendo postagens e debates; registros de análises e reflexões dos encontros por meio de textos e diários, assim como utilizei na pesquisa. A potência dos encontros e dos registros mostra como a escola está absorvida por um modelo heteronormativo e que os/as jovens estudantes se manifestam em assuntos que atravessam a sua constituição enquanto sujeitos.

4.2.1.2 Seminário Fazendo Gênero

O primeiro Seminário Fazendo Gênero - Seminário de Estudos sobre a Mulher ocorreu em 1994. Já são onze edições do evento, todos na Universidade Federal de Santa Catarina. Para o levantamento bibliográfico desta pesquisa foram considerados o Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder (2008); O Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos (2010); Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos (2013); Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (2017) com a temática "Transformações, Conexões, Deslocamentos". O recorte de 2008, como anunciado anteriormente, se justifica pela data de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O formato de apresentação dos trabalhos se deu a partir de aglutinação em Simpósios Temáticos. Na 8ª edição, em 2008, foram selecionados os simpósios 20: Juventudes, gênero e violência; 24: O universo infanto-juvenil: gênero, poder e violência e 51: Gênero e sexualidades nas práticas escolares.

Foi possível perceber que as temáticas de gênero e juventudes incorporam questões sociais, como localização de moradia (zona rural, bairros periféricos), situações de risco e vulnerabilidade, raça, ser mulher, mostrando que há uma interlocução entre a categoria gênero e contextos sociais diferenciados e isso se torna relevante nas experiências dos sujeitos e, logo, nas pesquisas.

Na 9ª edição (2010), a escola continua sendo retrata como um espaço para a manutenção das normas regulatórias de gênero e das dificuldades de se considerar aqueles que não correspondem a essa norma, como ocorre com a questão das homossexualidades e, em consequência dessa omissão, as violências homofóbicas, situações que dialogam com a minha pesquisa pela tentativa da escola e de alguns discentes de invisibilizar os sujeitos homossexuais e silenciar as questões de gênero e sexualidades no contexto escolar que foi espaço da pesquisa.

Nesse sentido, Elisete França (2010, p.7) reforça que “é relevante refletir acerca das questões das homossexualidades no contexto escolar com o propósito de evidenciar as normas regulatórias preestabelecidas pela ótica heterossexual”.

No Fazendo Gênero de 2013 (10ª edição), as palavras-chaves utilizadas na busca foram: adolescente e jovem. Em um segundo momento, considerei a leitura dos resumos dos títulos que constavam a palavra discente e/ou alunos, para verificar se tratava do ambiente escolar pesquisado (Ensino Médio Integrado).

O trabalho “Conformação ou mudança? Um estudo sobre as jovens do ensino técnico”, de Adriana Silva e Daniel Ovigli (2013) contempla as alunas do Ensino Médio Integrado, no qual relatam o processo de construção das identidades das jovens estudantes e sua inserção nas escolas técnicas. As jovens relatam a expectativa da escolarização técnica como melhoria social e a diferenciação no tratamento dos/as docentes com as atividades técnicas e entre os/as próprios/as alunos e alunas.

A diferenciação entre alunas/os no processo de ensino-aprendizagem, apresentado no estudo acima citado, é uma questão problematizada na minha pesquisa, pois envolve um contexto que deveria promover aproximações entre os diferentes visando a aprendizagem de todas/os e não o reforço aos diferenciais de gênero.

Ainda que não tenha sido resultado da busca, a partir das palavras-chave, o trabalho intitulado (Des)ligando o celular: músicas e discursos constituindo feminilidades contemporâneas (Vargas; Carvalho, 2013, p. 2) me possibilitou a aproximação com artefatos culturais. No trabalho, as autoras se utilizaram das mídias musicais ouvidas pelas alunas para “analisar e problematizar a constituição de subjetividades de jovens alunas contemporâneas, frente aos discursos sobre gênero, sexualidades e feminilidade presentes em determinadas músicas”.

Em 2017, na 11ª edição, ao utilizar as palavras jovem/juventude, não foi encontrado nenhum trabalho referente à escola. Ao utilizar ensino médio, cinco

trabalhos foram encontrados, sendo dois de escolas técnicas federais. O primeiro se refere ao CEFET/RJ, em 2016, no qual as autoras Ana Carolina Barbosa, Márcia Pereira e Ana Carolina dos Santos relatam a experiência com o projeto de extensão “Grupo de estudos e debate sobre gênero e sexualidades na escola”, com a iniciativa de alunas do 3º ano do curso integrado de segurança do trabalho por conta de relações de desigualdades vivenciadas em uma escola de formação profissional.

Esse trabalho nos mostra que os diferenciais de gênero ainda se mantêm na formação profissional e, posteriormente, nas escolhas profissionais e nas relações sociais no mercado de trabalho. Dialoga ainda com a minha pesquisa porque na escola em que estou inserida as alunas perpassam os saberes instituídos no currículo escolar e em uma relação de poder, são resistência e ao organizarem ações e mobilizarem a instituição escolar, tentam reescrever novas formas de denúncias e reconhecimento dos diferenciais de gênero.

Shirlene Bemfica de Oliveira (2017) apresenta um trabalho realizado a partir da experiência do processo de transição capilar e os fatores que influenciam na reconstrução da identidade étnica na sala de aula desenvolvida em um Instituto Federal no Estado de Minas Gerais, por um grupo de alunos de uma turma de primeiro ano de língua inglesa do Ensino Médio Técnico de Edificações. O trabalho da autora mostra que a escola pode promover ações e ser espaço para a reflexão e valorização das diferenças.

4.2.1.3 Seminário Desfazendo Gênero

O evento Desfazendo Gênero tem quatro edições realizadas até o momento em que foi realizado o levantamento bibliográfico. Em 2013, a primeira edição do evento foi realizada na cidade de Natal/ Rio Grande do Norte com o tema Subjetividade, Cidadania e Transfeminismo e coordenado pela professora Berenice Bento. Em 2015, a segunda edição foi em Salvador, coordenado pelo professor Leandro Colling e tendo como tema “Ativismos das Dissidências Sexuais e de Gênero” e contando com a conferência de abertura realizada pela filósofa Judith Butler. Em 2017, a terceira edição foi realizada em Campina Grande (PB) com o tema “Com a Diferença Tecer a Resistência” e coordenado pela professora Jussara Carneiro Costa.

A edição de 2019 (4ª) ocorreu em Recife, com o macrotema "Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama", reforçando o caráter político do evento¹⁷.

Nos Anais dos eventos encontrados não há a possibilidade de buscador e, sendo assim, os títulos de todos os trabalhos foram lidos, para a identificação das palavras-chave: escola/educação; discente/estudante; jovem/juventude; adolescente/adolescência; Instituto e Instituto Federal (IF); ensino técnico; ensino integrado; ensino profissional; ensino médio. Quando necessário, para esclarecimentos, o resumo/resumo expandido do trabalho foi acessado e lido.

Nas três primeiras edições não foram encontrados trabalhos que dialogassem com a minha pesquisa, com discentes do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal (IF), ainda que eu tenha percebido o crescimento de estudos sobre homofobia, escola e sujeitos LGBT+.

Entretanto, o trabalho de Jean dos Anjos e Fabiana Pereira (2015) me chamou a atenção pelo tema "Corpos em trânsito: escola e sexualidades 'Aqui não tem gay': experiências do invisível", o qual me reportou a uma conversa com uma colega docente que disse que se o aluno for homossexual, ela iria tratá-lo bem, mas se o mesmo perguntasse a ela o que achava disso, a docente iria afirmar que é pecado. O trabalho recordou-me de um outro caso, em que a sexualidades de uma aluna foi colocada em dúvida em uma reunião de conselho de classe, em uma tentativa de negar a existência de alunas/os que não se adequam ao modelo heteronormativo.

Na edição de 2019, constam duas modalidades de apresentação dos trabalhos: Anais e E-book, sendo ambos considerados para a pesquisa. No trabalho "Articulando gênero e raça na educação técnica de nível médio: o caso das estudantes do IFPE-Campi Ipojuca", Danielle de Farias Tavares Ferreira (2019) apresenta inicialmente uma preocupação de como as alunas dos cursos técnicos de Construção Naval e de Automação Industrial se percebiam em salas de aula compostas, em sua maioria, por estudantes do gênero masculino e, posteriormente, das condições sociais em que se encontram as jovens e como influenciam nas relações de gênero que se estabelecem nas suas trajetórias. Esse estudo ainda está em andamento, mas me chamou a atenção que outras categorias de análise podem ser pertinentes no decorrer da minha pesquisa, pois raça e condições sociais, por exemplo, podem potencializar desigualdades de gênero entre as/os jovens estudantes, inclusive porque na escola

¹⁷ Disponível em:< <https://progel.ufrpe.br/en/node/69>>. Acesso em 23 de jan. de 2022.

estudada por mim existe uma diversidade de alunas/os, seja por residirem em municípios com características diferentes (médio e zona rural) ou por condições de renda (discentes bolsistas de assistência estudantil e discentes provenientes de escolas particulares).

4.2.1.4 Congresso Brasileiro de Educação (CBE)

O Congresso Brasileiro de Educação é realizado pelo departamento de Educação da Faculdade de Ciências, *campi* de Bauru, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Até 2019 foram sete edições do evento, nos quais serão considerados nesse levantamento bibliográfico os anos de 2015 (5ª edição); 2017 (6ª edição); 2019 (7ª edição), por terem trabalhos completos disponíveis na internet.

Dois momentos foram considerados para realizar a fase exploratória do levantamento bibliográfico neste evento. O primeiro, uma busca geral a partir das palavras-chave: adolescente; adolescência; jovem/jovens; juventude; instituto; gênero; sexualidades. Em um segundo momento, acessei os eixos temáticos do evento, que são divisões por temas comuns, em sub-grupos. Deles, destaquei dois: Eixo 03 - Políticas e Práticas no Ensino Médio; Eixo 09 - Educação, Interculturalidade e Movimentos Sociais.

Em 2015, foram encontrados quatro trabalhos que se referem aos Institutos Federais. Em 2017, foram identificados quinze trabalhos realizados em Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica. Nessas duas edições nenhum trabalho tratou das temáticas gênero e sexualidades.

O trabalho de Ricardo Ramalho e Luciano Curi (2017) intitulado “Sentido e identidade do Ensino Médio: percepções de professores, estudantes, egressos e comunidade de Araxá – MG” dialoga com uma temática da minha pesquisa, que é a questão da identidade dos/as estudantes do Ensino Médio. Ainda que apresente conclusões parciais do estudo, o trabalho me chama a atenção para as relações de diversidade cultural e social que estão presentes na escola, mas que confrontam ainda com um modelo de Ensino Médio enviesado como preparatório para o trabalho ou para o ensino superior, assim como venho acompanhando no contexto escolar que compõe a minha pesquisa.

Embasar as ações da escola se faz também em considerar que as/os estudantes vivenciam relações sociais que envolvem inclusive suas condições de trabalho, de carreira profissional e de igualdade, como nas relações de gênero e sexualidades.

Outro trabalho que se aproxima da minha pesquisa é o de Maraiza Oliveira Costa (2017), do Instituto Federal de Goiás, com o título: “Categoria adolescência e categoria juventude: entre uma análise histórico-cultural e noções universalizantes”, no qual a autora compartilha da minha trajetória de compreender que as relações entre os conceitos de adolescência e juventude e os contextos sociais e culturais no qual as/os jovens estão inseridos/as. A autora destaca, assim como minha pesquisa, a atenção em olhar para além dos conceitos, no qual muitas práticas escolares ainda consideram as/os jovens e suas identidades como universais e totalizantes.

Em 2019, oito trabalhos apresentavam em seu título as temáticas gênero e sexualidades, mas não há aproximações com minha pesquisa, uma vez que os trabalhos apresentados sobre identidade (01), gênero (05) e sexualidades (01) se referem à formação docente e o trabalho sobre juventude se refere à inserção no mundo do trabalho (01).

4.2.1.5 Reuniões nacionais da ANPED

Fundada em 16 de março de 1978, a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, docentes e estudantes vinculados/as a estes programas e demais pesquisadores/as da área.

A associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) organiza reuniões nacionais e regionais, sendo que considereei para o levantamento bibliográfico as reuniões nacionais a partir de 2008, por conta do ano de implantação dos Institutos Federais.

Sendo assim, a busca foi realizada nas seguintes reuniões: 31ª reunião (2008); 32ª reunião (2009); 33ª reunião (2010); 34ª reunião (2011); 35ª reunião (2012); 36ª reunião (2013); 37ª reunião (2015); 38ª reunião (2017); 39ª (2019). A partir da 36ª reunião o evento nacional da ANPED passa a ser realizado de dois em dois anos, intercalando assim com as reuniões regionais da associação.

Considerarei ainda dois grupos de trabalhos, que são uma forma de organização do evento. São eles: GT03: Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos (até 2011 era Movimentos sociais e Educação); GT 09: Trabalho e Educação, uma vez que os Institutos Federais estão inseridos nessa temática pela sua formação técnica e o GT 23: Gênero, Sexualidades e Educação.

O levantamento aponta que a apresentação de trabalhos que incluem o Ensino Médio Integrado na rede federal de Ensino Técnico e Tecnológico (IF) é baixa nos três GT investigados, como demonstrado nas tabelas a seguir:

Tabela 1: GT 03 Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos

EDIÇÃO		31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	39 ^a
Total	de	12	07	12	17	15	08	21	21	23
Trabalhos										
Trabalhos										
sobre/no IF		0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 2: GT 09 Trabalho e Educação

EDIÇÃO		31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	39 ^a
Total	de	13	12	11	17	13	10	20	20	27
Trabalhos										
Trabalhos										
sobre/no IF		0	01	01	02	01	02	03	02	04

Tabela 3: GT23 Gênero, Sexualidades e Educação

EDIÇÃO		31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	39 ^a
Total	de	11	12		15	17	17	26	25	23
Trabalhos										
Trabalhos										
sobre/no IF		0	0	0	0	02	0	0	0	01

Nesse sentido, o trabalho intitulado “Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso técnico em informática de São Borja/RS”, apresentado no GT23, de autoria de Aline Adams e Nara Ramos (2019), foi realizado com estudantes de um curso técnico em informática de São Borja/RS (Instituto Federal Farroupilha).

As autoras apresentam dados que apontam as meninas ainda como minoria no curso e as participantes mantêm discursos e práticas que segmentam e dividem a organização social por gêneros. Um exemplo é quando a maioria (re)afirma como características masculinas de força, trabalhos fora de casa, o sustento do lar, as profissões “masculinas” e a forma desrespeitosa como tratam as mulheres. Essa é uma constatação de como a escola e os discursos presentes ainda mantêm um modelo heteronormativo de gênero. Isso foi uma preocupação em minha pesquisa,

associando com os artefatos culturais que circulam na escola, fazem o movimento de manutenção e/ou de transgressão desse modelo.

Outro importante trabalho que dialoga com a minha pesquisa é o de Denise Helena Laranjeira e Mirela Iriart (2011), apresentado no GT03 e tendo como título o “O cinema vai à escola: o jovem como protagonista na dinamização cultural”. No trabalho se apresenta o cinema enquanto um espaço para aproximar jovens estudantes do ensino médio e a linguagem artístico-cultural, considerando que o cinema

é importante como elemento que os reposicionem, não como meros espectadores, mas como sujeitos reflexivos, que produzem discursos e saberes singulares, que provoquem uma experiência coletiva ética e estética em torno de valores sociais e humanos, como: dilemas geracionais, inserção e participação social, conflitos de gênero, de classe, de raça, de orientação sexual, dentre outros (p.10).

Minha pesquisa se propôs a trabalhar com Cinedebate, conforme descrito na metodologia, e as autoras do trabalho apresentam referenciais teóricos que justificam e dão importância ao cinema como um espaço de reflexão, crítica e intervenção, como possibilidade das/os alunas/os experimentarem novas formas e perspectivas de padrões sociais e de gênero.

4.3 PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Para a consulta no Portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) utilizei o acesso remoto ao Portal de Periódicos para os usuários vinculados às instituições participantes da rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), disponível online.

No portal de periódicos da Capes, mantive a busca a partir das palavras-chave: jovem; juventude; adolescente; adolescência and gênero or sexualidades and escola; estudante and gênero or sexualidades and ensino médio integrado, educação profissional and gênero or sexualidades, utilizadas em outros momentos desse levantamento bibliográfico. Essa associação de palavras na busca se faz por conta dos termos utilizados por autores/as na área de gênero e da educação profissional.

A partir do levantamento fornecido pelo portal, li os resumos e, caso fossem estudos referentes ao Ensino Médio, me deslocava para a leitura da metodologia do

estudo, a fim de confirmar o ambiente escolar e a população do estudo. Posteriormente, nova leitura foi realizada para conhecer o contexto, as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre gênero e sexualidades e como as identidades e as práticas discursivas constituíam os/as jovens.

Gabriela Bordini e Tania Sperb (2012) apresentaram um estudo com uma metodologia que dialoga com meu processo de pesquisa, com grupos focais e as narrativas dos/as jovens estudantes de escola pública e outro grupo de escola privada. Posteriormente, em cada escola formaram-se três grupos: um misto (sete adolescentes), um com sete adolescentes homens e outro com sete adolescentes mulheres (seis, no caso da escola privada).

A partir das narrativas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, a qual utilizei no meu mestrado e reconheço a importância de ilustrar as narrativas. Entretanto, agora percebo uma linha tênue entre a universalização das narrativas, do risco de agrupar temas como importantes, pela repetição e estar atenta para os silenciamentos nas narrativas.

Outra questão que se destaca para mim é a divisão dos grupos estudados em um modelo binário de meninos e meninas. Essa divisão, ainda que na intenção de organizar os grupos, é um incômodo para mim, pois me faz refletir se, ainda que consideremos outras possibilidades de se vivenciar o gênero e a sexualidades, no cotidiano escolar, por que é comum reproduzirmos essa divisão nominal entre meninos e meninas?

Rosemeire Reis, Emanuelle Souza e Jean Santos (2015, p.6) trazem a discussão sobre identidades em um interessante artigo sobre jovens estudantes do ensino médio em escolas públicas de Alagoas. Mesmo não se tratando diretamente de gênero, o texto contribui para enriquecer a compreensão de como as identidades dos/as jovens se constituem, para se pensar no conceito de culturas juvenis, reconhecendo as diferenças e a não universalização desse grupo de sujeitos. Assim, “podemos refletir sobre qual a relação da escola com as identidades culturais dos jovens estudantes, atentando para a participação da escola na construção da identidade dos/das jovens alunos/alunas”.

No artigo “Gênero, sexualidades e juventude(s): Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar”, Dilton Couto Junior, Maria Luiza Oswald e Fernando Pocahy (2018) apresentam a juventude enquanto um marcador geracional para se pensar em gênero e sexualidades, em que as relações são reguladas no

espaço escolar a partir de um modelo heteronormativo de se vivenciar as masculinidades e feminilidades. Os autores e a autora, entretanto, apontam que não há como negar que o espaço da escola pode ser “muito potente para que brechas sejam pensadas e colocadas em práticas por alunos e seus professores com o objetivo de se planejar/executar ações que desconstruam olhares (hetero)normativos” (p. 135).

Já Raquel Breitenbach e Graziela Corazza (2019) trazem uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/Campi Sertão, no qual os jovens de contextos rurais do gênero masculino são mais incentivados e têm mais interesse em serem gestores e sucessores das propriedades rurais e em permanecer no campo. Estudar na área de ciências agrárias aumenta o interesse em serem sucessores, mas não diminui a diferença de gênero. Portanto, como as jovens mulheres de contextos rurais são menos incentivadas a permanecer no meio rural e têm menos oportunidade de participar nas decisões da propriedade, possivelmente isto impacta no seu menor interesse em serem sucessoras. As autoras salientam que dificuldades de gênero “impedem a plena participação das jovens mulheres nas decisões dentro da propriedade, bem como restringem o interesse destas em participar das atividades agrícolas e ter maiores interesses para permanecer no meio rural” (p. 23).

A pesquisa das autoras citadas dialoga com minha pesquisa no sentido de problematizar os motivos de atribuição e manutenção dos papéis exercidos por homens e mulheres e se repetem na formação acadêmica e fortemente na educação técnica.

4.4 PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS EM GÊNERO E SEXUALIDADES

Para a presente revisão de literatura os periódicos científicos que debatem a temática de gênero e sexualidades analisados foram: Revista Cadernos Pagu; Revista Gênero; Caderno Espaço Feminino; Revista Periódicus e Revista Estudos Feministas.

Como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados em 2008, o levantamento nos periódicos analisados contemplará prioritariamente o ano de 2008 como recorte histórico. Quando algum artigo ou revista anteceder a esse período, será devidamente justificado.

Na fase exploratória, foram separados aqueles cujas palavras juventude/jovem (jovens); adolescência/adolescente(s); discente/estudante/aluno/aluna; escola; ensino; ensino médio; rede federal de educação, ciência e tecnologia; ensino profissional; ensino técnico; Instituto Federal; aparecessem no título. Após isso, os resumos eram lidos e, caso fosse necessário esclarecer a população estudada, a metodologia era lida. Para a análise dos conteúdos dos artigos, foram considerados apenas aqueles que se tratavam de estudantes do ensino médio regular. Ainda que o olhar fosse para o contexto dos Institutos Federais, por vezes foram considerados artigos que tratavam do contexto escolar de jovens e dialogavam com minhas propostas metodológicas, como o uso de narrativas, análise e relatos de observações e projetos de extensão.

A revista *Cadernos Pagu*, no levantamento de 2008 a 2020, consta de 427 artigos, sendo que nenhum se reporta a jovens estudantes do Ensino Médio, na rede federal de educação, ciência e tecnologia de ensino. A revista *Gênero*, apesar de 246 artigos presentes no período de 2008 a 2019 não apresenta estudos sobre o ensino médio na rede federal de educação, ciência e tecnologia de ensino (Institutos Federais/IF). A revista *Caderno Espaço Feminino* (2008-2019) não cita artigos sobre IF. Na revista *Estudos Feministas*, até 2019 não foi encontrado nenhum artigo referente ao IF. Na *Revista Periódicus* tem-se publicados um total de 244 artigos no período de 2014 a 2019. Apenas um artigo realizado a partir de uma experiência no Instituto Federal de Pelotas, intitulado 'Em tempos de mordança, corpos dissidentes rompem o silêncio da máquina-escola', que apresenta dificuldades de se ter espaços na escola para as discussões de gênero e sexualidades, principalmente em um momento político de resistências fascistas que reverberam na escola e no Núcleo de Gênero e Diversidade (Nuged) em 2018. Embora o artigo não trate de projetos de extensão, especificamente, apresenta elementos que dialogam com as relações de poder (e de resistências) dentro do espaço escolar e que os artefatos culturais podem ser utilizados como espaços pedagógicos de debates (Porcellis, 2019).

Apesar da pretensão de limitar os artigos àqueles que contemplavam os Institutos Federais de Ensino Técnico e Tecnológico (IF), considerei a leitura de artigos que também indicavam, na busca, ensino médio e/ou que dialogavam com minha pesquisa, sobre identidades e juventudes nas relações de gênero e sexualidades.

A revista *Gênero* apresenta, em sua edição de 2015 (v. 16, n.1) o dossiê Ciências, Tecnologias e as relações de gênero, com artigos e dados sobre a participação das mulheres em cursos superiores e carreiras científicas ainda com predominância da presença de homens. Estes dados mostram a importância de se questionar o processo educativo nas escolas técnicas e como a formação e, posterior trajetória nas carreiras profissionais, ainda estão enviesadas por modelos heteronormativos impostos, em sua maioria, de forma naturalizada e mantendo esse *status* de diferencial e desigualdade de gêneros, a partir das heterossexualidades.

Na Revista *Periódicus*, Leandro Teofilo de Brito e Dilton Ribeiro Couto Junior (2019) são autores do artigo “Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão”, com jovens adolescentes autoproclamados gays, estudantes do ensino médio de instituições públicas do Rio de Janeiro. O estudo se aproxima de minha pesquisa ao ter como sujeitos da pesquisa alunos e alunas do ensino médio e por se utilizar de uma proposta de produção de narrativas com os/as jovens adolescentes, o que contribuiu para que eu acessasse autores/as que tratam de narrativas e linguagens, até então não conhecidos/as por mim e foram importantes para a escrita e compreensão da narrativa enquanto ferramenta metodológica.

Também na revista *Periódicus*, Renata Porcellis (2019) apresenta, no artigo “Em tempos de mordada, corpos dissidentes rompem o silêncio da máquina-escola”, resultados de ações desenvolvidas em 2018 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul/campi Pelotas), após a reinauguração do Núcleo de Gênero e Diversidade (Nuged). A proposta se aproxima com a força dos movimentos das alunas, que pretendem criar um destes núcleos no *campi* em que realizo a pesquisa do doutorado, mesmo com as resistências e rigidez da estrutura de uma escola técnica. A potência do núcleo, relatado no artigo, foi motivadora para que eu continuasse ouvindo, observando e registrando as ações de resistência, de enfrentamento e dos espaços conquistados pelas alunas no espaço da pesquisa.

Na revista *Estudos Feministas*, Fernando Seffner (2011) apresenta um estudo com estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os relatos e análises de situações do cotidiano escolar que envolvem relações de gênero e de sexualidades dialogam com a minha pesquisa e com os caminhos de imersão no contexto escolar que vivenciei na pesquisa: primeiro, o uso de short por alunas e as mesmas sendo responsabilizadas por comportamentos inadequados dos/as alunos/as; segundo, como a escola pública está marcada por discursos moralistas e religiosos e as

discussões de gênero e sexualidades ainda são silenciadas como se o espaço escolar tais questões fossem proibidas e ameaçadoras de um regime social de controle e vigilância.

4.5 PERIÓDICOS DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Quando à pesquisa de levantamento de publicações de artigos científicos foi realizada no Google Acadêmico, percebi que pouco se referenciava às revistas dos institutos federais. Nesse sentido, se tornou importante direcionar a busca para alguns portais específicos da rede federal de educação, ciência e tecnologia de educação profissional, científica e tecnológica, inclusive para incluir mais estudos que não compartilhavam, na busca anterior, das palavras-chave em seus títulos. E, de fato, ao ampliar o levantamento nesses portais, novos artigos foram incorporados.

O levantamento bibliográfico dos periódicos foi realizado a partir dos portais eletrônicos disponíveis pelos seguintes institutos: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); Portal de revistas científicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); portal de periódicos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG).

Abaixo tem-se um quadro constando os portais e as respectivas revistas.

Quadro 2: Periódicos de Institutos Federais

Instituto Federal	Periódicos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	Geoconexões Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT); Revista Diálogos da Extensão
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias; Alimentos: Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente; Revista Ciências & Ideias; Revista Australífrica; Saúde.Com-

	Ciência; Cadernos de Informática, Sociedade e Educação; Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia.
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	EJA em Debate; Revista Técnico Científica do IFSC; Caderno de Publicações Acadêmicas; Caminho aberto; Revista de Extensão do IFSC.
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	ForScience
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG)	Multiverso; Pluritas; Revista Muriqui

As palavras utilizadas na fase exploratória do levantamento foram: gênero; sexualidades; jovem(s)/juventude; adolescente/adolescência; estudante/aluno; ensino médio; educação profissional. Identificada alguma dessas palavras no título, o resumo foi lido e, em se tratando da temática gênero e sexualidades, o trabalho completo foi acessado e lido.

4.5.1 Diálogos e aproximações com a pesquisa

Apesar de se tratar de periódicos específicos da rede federal de ensino técnico e tecnológico (IF), não há a obrigatoriedade e a limitação de terem somente trabalhos dos IFs. Nesse sentido, além dos trabalhos dos/as alunos/as do Ensino Médio Integrado, também me aproximei de pesquisas que se utilizaram de artefatos culturais em projetos de extensão tendo como público jovens do Ensino Médio, uma vez que é importante observar como outros colegas organizaram esses projetos, dentro do espaço escolar.

A Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) é um periódico, exclusivamente eletrônico, de acesso aberto que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. De 160 trabalhos publicados, nenhum apresenta em seu título referência aos estudos de gênero, entretanto, dois trabalhos destacam diferenças entre alunos e alunas, categorizados enquanto sexo masculino e feminino, no quantitativo e no perfil dos cursos, evidenciando que as escolhas profissionais nas

carreiras técnicas ainda são definidas por habilidades sociais impostas por um diferencial naturalizado entre homens e mulheres.

O trabalho intitulado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o direito a uma escola pública de qualidade: um estudo sobre o perfil dos jovens estudantes ingressantes no ensino médio técnico integrado”, das autoras Danielle Santos e Marcela Santos (2014, p.121), apresenta, enquanto um dos dados da pesquisa a partir dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados no campi São Paulo (Informática, Eletrotécnica, Eletrônica e Mecânica), que 78% dos alunos são do sexo masculino, sendo que “o que se observa é a não superação por completo da premissa de exclusão feminina dos processos de escolarização quando falamos de áreas tradicionalmente masculinizadas”.

Assim, apresentando uma educação técnico-profissional, ou seja, voltada para a profissionalização, onde no Brasil a escolarização entre as mulheres é maior que entre os homens, a predominância de meninos nos cursos do IFSP é um indicativo importante da continuidade da divisão.

No ano de 2019 a revista #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) destinou um volume especial para os movimentos sociais, intitulado “Movimentos sociais, educação popular e utopias” (v. 8, n. 1, 2019), com cinco artigos importantes que tratam das questões de gênero e sexualidades, mas nenhum destes aborda as juventudes e a escola de educação profissional e tecnológica.

A revista Caminho Aberto (IFSC) é uma publicação interdisciplinar que trata dos projetos e ações de extensão e fizeram parte desse levantamento bibliográfico todas as doze edições da revista nos anos de 2014 a 2020. O artigo IFSC Cinema, de Tiago Ribeiro dos Santos, Letícia Dutra e Mayne de Souza, (2017, p. 73) apresenta um projeto de extensão do IFSC e permitiu espaço para se discutir com alunas/os questões de gênero, sexualidades, raça, minorias sociais e migrações, através da exibição de filmes e da realização de debates. O autor e as autoras perceberam que “o projeto IFSC Cinema lida com uma ferramenta didática importante para tratar de temas que, apesar de desprezados pelas escolas, são alvos de interesse da maioria dos alunos”.

O artigo mostra que o espaço escolar pode propiciar acesso à cultura e às discussões de gênero e sexualidades que estão presentes nos artefatos culturais que constituem os sujeitos, inclusive os/as jovens escolares. Além disso, esse é um

espaço de escuta do outro, dos pares e abala um modelo heteronormativo tão potente e evidenciado na escola.

A revista *Conexões Ciência e Tecnologia* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) apresenta em 2014 uma Edição Especial sobre Gênero (v. 8, n. 1) com seis artigos, mas ainda sem pesquisas sobre as questões de gênero e sexualidades na EPT. Em 2019 a revista apresenta uma edição Especial: *Mulheres na Ciência* v. 13, n. 5 (2019) e a edição Esp.2 *Mulheres na ciência* v. 14, n. 1 (2020). As ações de números especiais mostrando pesquisas relacionadas e realizadas por mulheres cientistas aproxima para refletirmos sobre as disputas de gênero no âmbito científico. Entretanto, nenhum dos artigos apresentou relação direta as juventudes, ensino médio integrado e escola.

No portal do IFRS, a quantidade de artigos sobre gênero e/ou sexualidades chama a atenção: vinte e dois. Mais do que a quantidade, percebe-se que se faz importante escrever e pesquisar sobre o assunto, seja para problematizar as ações educativas, para pensar na formação e nas relações de trabalho e gênero e demais construções sociais que repercutem um modelo heteronormativo, inclusive a escola ou ainda para olhar a importância dos desdobramentos quando se ignora ou se silencia nos diferenciais de gênero, como a homofobia.

No portal do IFSC, destaco quatro artigos que mencionam a discussão de gênero na Educação de Jovens e Adultos. Ainda que não faça parte da minha pesquisa, se torna importante reconhecer que esse espaço nos institutos federais, com um número significativo de mulheres estudantes, me faz refletir nas consequências das desigualdades sociais de gênero ao longo dos anos e repercutem em diferenciais nas oportunidades de acesso à educação. É perceptível quando professores e os/as próprios/as alunos/as se sentem com autoridade para definir habilidades adequadas e características a partir da constituição de ser homem ou ser mulher, desde a mais tenra idade.

A revista *ForScience*, do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) é um periódico técnico-científico multidisciplinar, com publicação semestral em fluxo contínuo, que publica artigos com pesquisas de qualidade nas áreas de Administração, Contabilidade, Economia, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Ciência da Computação, Ciências Agrárias, Ciências Ambientais, Matemática, Educação e Ensino. Entretanto, até a última edição do ano

de 2020, não apresentou pesquisas relacionadas à temática de gênero e sexualidades.

No IFSUDESTEMG, alguns campi têm periódicos próprios. As revistas pesquisadas foram: Multiverso (Juiz de Fora), Pluritas (Revista do grupo de pesquisa interdisciplinar TAS - Território, Ambiente e Socialidades/Barbacena) e Revista Muriqui. A revista Multiverso tem uma edição especial nomeada 'As Ciências e as Mulheres' v. 1, n. 2 (2016), mas sem pesquisas envolvendo a escola/ensino médio integrado e as juventudes. Entretanto, em outras edições dois artigos sobre conhecimentos sobre doenças sexualmente transmissíveis realizadas com discentes do EMI, no qual o dos autores apresentam resultados do projeto "Sexualidades e Saúde no IF Sudeste MG –Campi Juiz de Fora: Uma análise aprofundada do modo de agir e pensar dos discentes" e recomendam "que a Instituição promova não apenas aulas teóricas, mas oficinas, palestras, minicursos ou outras atividades extracurriculares sobre sexualidades, que permitam aos discentes dirimir suas dúvidas" (Ferreira et al., 2017, p. 46).

A Revista Muriqui trata de ações de extensão do IFSUDESTEMG que constam de treze relatos de experiência e dois artigos volume I (2017) e doze relatos de experiência e um artigo no volume II (2019). Um dos relatos traz o recorte de gênero a partir do projeto de extensão 'Cozinha Solidária no campi Barbacena', tendo como público-alvo mulheres da periferia da cidade, e outro sobre as comunidades rurais de Barbacena, intitulado 'Cidadania de gênero em debate nas comunidades rurais e periurbanas da mesorregião do Campo das Vertentes de Minas Gerais', tendo como eixos norteadores as relações de gênero e violência doméstica e políticas públicas (Martins et al., 2019).

5 JUVENTUDES E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Figura 10: Tela 'A idade da juventude' (2013)



Fonte: Mairon Almeida

A tela da artista Mairon Almeida (2013) se aproxima do emaranhado de conceitos e significados sobre os termos juventude e adolescência e os modos como são apresentados em pesquisas e pela sociedade. A imagem anuncia a necessidade e a angústia do sujeito ser definido enquanto jovem e em quantas amarras os sujeitos dessa categoria precisam se sustentar para vivenciarem suas identidades. As asas me remetem aos sonhos e voos que impulsionam as juventudes, com aterrissagens não tão previsíveis. Mas, justamente aí, estão os encantamentos da coragem e da audácia de muitas/os jovens presentes nos coloridos de flores, do azul 'infinito' e das identidades sendo constituintes dos sujeitos e proporcionando segurança, como os balões da tela, ainda que temporárias e podem explodir ou serem modificadas a qualquer momento, dependendo das trajetórias dos ventos nos voos das juventudes e de suas identidades.

O exercício e os significados da imagem se misturam com a escrita, nas travessias das juventudes, das experiências e da pesquisa. Como mencionam Irene Tourinho e Raimundo Martins (2011, p. 54) "o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos". Escrever este capítulo me auxiliou a assimilar porque existem diferentes utilizações do termo juventude e adolescência em pesquisas,

estudos, documentos e no cotidiano da escola, e como se alinhavam nas relações de poder, de disciplina e de novas possibilidades no espaço escolar. Como destaca Louro (1997, p. 58) “o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos”.

Contribuiu para pensar em como os sujeitos jovens se movimentam na escola, que lugares ocupam, de que artefatos culturais se apropriam, como lidam com as diferenças, seja pelos modos de vida, pelas condições sociais, por interesses e acesso (ou não) às diversas culturas, como menciona uma aluna:

- A escola é um dos lugares mais importantes da vida de um jovem. É onde ele vai ter a base do conhecimento para progredir na vida acadêmica e na vida pessoal. É onde ele convive com pessoas diferentes, cria laços, formula opiniões, cria gostos, formula argumentos, debates. (aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

Possibilita ainda para analisar como os sujeitos se expressam por diversificadas formas de ser jovem, inclusive com todo o emaranhado das questões de gênero e sexualidades. Assim, “é necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos” (Louro, 1997, p. 57).

Foi a partir das minhas experiências enquanto docente no Ensino Médio que me percebi cativada, capturada pela possibilidade de incluir as/os alunas/alunos como sujeitos da pesquisa. Embola-se, ainda, como as linhas em uma caixa de costuras, as narrativas das experiências das/os discentes, a intensidade de muitos sentimentos, como a raiva, as alegrias, a paixão, as contrariedades entre o otimismo e as pressões sociais na vida das/os jovens, os discursos e as resistências. Para ficarmos atentos a essa questão, nos aproximamos de Foucault e os modos de subjetivação, em que “são as experiências que concretizam as subjetividades e que dão vida aos processos de subjetivação” (Ferrari, 2010, p. 10).

Depois de dez anos no Ensino Superior, me tornei professora do Ensino Médio. Lecionar para jovens me motiva pelas alegrias, pelos desafios, pelas histórias de vida e pelo companheirismo de muitas e muitos alunas e alunos, me aproximando do que coloca Larrosa (2002, p. 21): “E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou

“argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Gosto de novas experiências e a todo momento as/os jovens, mediante a facilidade e a numerosa gama de informações, me trazem surpresas, novidades e questionamentos que me permitem, na maioria das vezes de forma agradável, sair da mesmice na minha profissão. Carles Feixa Pampols, importante pesquisador das Juventudes na atualidade foi entrevistado por Victor Hugo de Oliveira et al. (2018) e expressa meus sentimentos e experiências em ser docente no Ensino Médio e ter como discentes as/os jovens e propor a presente pesquisa de doutorado:

mas que ao mesmo tempo não percam nunca esta capacidade de emocionarem-se e de comprometerem-se com este tema de pesquisa. Que não deixe nunca de ser um tema neutro, pois poderiam estudar as juventudes ou qualquer outro tema, mas que lhes mova sempre um vínculo pessoal e emocional de interesse, de vinculação direta que, no fundo, é o secreto elixir da eterna juventude, a capacidade de renovar os pensamentos através da criatividade, das informações e das renovações que vem do mundo juvenil. (p. 324).

Entretanto, a relação com as/os alunas/os requer repensar quem são eles/as, quais suas histórias e como lidar com as diferenças que, de forma rica e variada, a escola nos permite encontrar. Ser chamada de ‘tia’ por alguns, outros por professora ou senhora, e tantos outros pelo nome mesmo, sem formalidades e, às vezes, com indiferença, me coloca no lugar de reconhecer que sujeitos de uma mesma faixa etária podem ser muito diferentes. E ainda, discutir porque a escola, inclusive nos conselhos de classe, ainda os quer normatizar e tratá-los/as de forma única, universal, tal como menciona uma aluna da escola pesquisada, após realizar um trabalho que pretendeu problematizar sobre juventudes entre as/os discentes:

- Fazer esse trabalho contribuiu para eu entender mais sobre mim, me fez refletir se estou na juventude ou não, cheguei na conclusão que eu ainda não me considero na juventude, me considero como uma adolescente, ainda não tive a maioria das experiências que as pessoas têm, mas não me preocupo com isso, ainda tenho muito tempo pra me descobrir. Apesar disso, eu tenho ideais que quero seguir, como por exemplo, passar em uma faculdade federal, sair mais com os meus amigos (após a pandemia) e viver como se fosse o último dia (aluna do 2º ano do curso de Informática).

Mariane da Costa (2010) afirma que os rótulos das/os jovens a partir de padrões pré-definidos demandam um padrão de comportamento em que a/o jovem deve se manter, a partir de sua inserção social na sociedade, o que dificulta ver a especificidade de cada sujeito jovem. Como um discurso de verdade, é apropriado por diferentes sujeitos, conforme nos informa um dos alunos-participantes da pesquisa:

- A escola tem um papel importante nessa fase da vida, pois é um ambiente no qual podemos nos sentirmos acolhidos, por estar com pessoas que estão na mesma fase, passando pelos mesmos problemas, sentindo as mesmas coisas, e também ajuda a encontrar um caminho depois da juventude (aluno 2º ano do curso de Informática).

As/Os alunas/os, sujeitos da pesquisa, após participarem e serem aprovadas/os no processo seletivo para o ingresso no Ensino Médio Integrado, iniciam seus estudos em uma escola marcada socialmente como referência pela qualidade do ensino, como investimento para o futuro, como na aprovação de vestibulares e são enquadradas/os em um modelo ideal de estudante, conforme destacado nas falas a seguir:

- A escola influencia a estudar para conseguir um futuro melhor, a não desistir dos nossos sonhos e estar sempre indo atrás do que queremos" (aluna do 1ª ano do curso de Informática).

- Acho que na questão de ajudar o jovem a ter uma vida melhor conquistar um futuro mais rico" (aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

A escola é reconhecida como um espaço de investimento. O que se espera é que o desempenho escolar se torne um ideal que deve ser almejado, como uma meta, pelos sujeitos ali presentes: alunas/os; docentes, pais/mães/responsáveis e comunidade. Exemplo disso é o ato pedagógico realizado na primeira semana de aula as/os alunas/os e responsáveis são reunidas/os em um auditório e conhecem toda a estrutura da escola em que a pesquisa se realizou. O discurso da direção e de todas/os os/as servidores/as envolvidas/os que o IF é uma referência de qualidade de ensino, reforçando da necessidade do investimento nos estudos em um ambiente controlado, para garantir o sucesso profissional e acadêmico.

Paulo Carrano (2019) corrobora com essa configuração, ao mencionar que

(..) o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que almeja a instituição. De um modo geral, são poucas as margens de diálogo entre aquilo que a instituição busca empreender como projeto educativo, as práticas culturais juvenis, e mesmo as experiências singulares de seus jovens estudantes. Em sociedades de alta complexidade, como as nossas, o indivíduo autônomo é resultado de uma intensa e contínua “fabricação” de si mesmo (2019, s/p).

Dialogando com Foucault sobre disciplina e controle, presentes de forma significativa e intencional no cotidiano escolar, Selvino Assmann e Nei Nunes (2007, p. 138) comentam que “a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos por meio da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (Foucault, 2010, p. 106).

Foucault (1987) nos traz para refletir a relação entre a escola e a disciplina a partir da figura do espaço e do olhar panóptico, presente na arquitetura das prisões e incorporado nas dinâmicas de funcionamento de controle e vigilância dos movimentos nas escolas, onde se define o que é permitido ou não, “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (p. 163). O autor chama de disciplinas “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (p. 164).

O controle e a disciplina dos sujeitos são exercidos sobre nossos corpos, inclusive das/os jovens, a partir dos processos sociais e de constituição de homens e mulheres, sendo definidos comportamentos, espaços e saberes a partir de diferenciais de gênero. É comum, por exemplo, as alunas se excluírem das aulas de Educação Física que apresentem conteúdos que ‘necessitem’ de força, como as lutas, por muitas se espelharem na ideia de frágil e delicada. O mesmo acontece em aulas de

disciplinas técnicas que ‘requerem’ essa força e virilidade masculina, excluindo as alunas de manusearem equipamentos específicos e que se articulam com o conhecimento específico da área técnica.

Esse controle e disciplina se apropriam das expectativas que se tem do/a jovem e da escola e são incorporadas no cotidiano escolar como promessa, visto como lugar de desenvolvimento e sucesso, de preparação para o futuro, na ideia de que o sujeito está inacabado e que deve ser moldado a partir de um ideal único de indivíduo. E isso se reflete na adoção dos conceitos de juventudes e no poder disciplinar, no controle do corpo do sujeito, preparando-o para ser dócil, passivo, mais submisso e assim garantir o sucesso na e da sociedade.

Juarez Dayrell (2007) contribui para essa projeção da/do jovem como projeto de futuro, ao mencionar que é muito corriqueiro a produção da imagem das juventudes como uma transição, uma passagem, um sujeito que será ainda adulto. O autor atribuiu a essa perspectiva de juventudes como negativa, pois ainda não chegou a ser alguém. Uma das alunas participantes da pesquisa ilustra bem a ideia de inferioridade para com as juventudes e como se fossem inocentes e cheios de sentimentos que não correspondem à realidade, desfocando-os enquanto agentes sociais:

-Juventude é um termo que os adultos gostam de usar para se referirem aos que eles consideram inferiores ou puramente ingênuos com esperança demais em um mundo pequeno (aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

Gimeno Sacristán (2005, p. 43) nos ajuda a pensar no discurso homogêneo de juventudes na escola e que, por sua vez, se excluem as diversas identidades e vivências das juventudes, aceitando-se uma condição natural e universal para formar o/a jovem a partir do controle e da disciplina, pois “são os que ainda não são; os que não tem as condições de ser adultos, aqueles que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho”.

A idade ou faixa etária que tem como referência as características biológicas são comumente utilizadas e um dos caminhos possíveis para se definir a juventude. A categoria juventude associada à determinada faixa etária ainda é utilizada e respalda muitas ações de políticas públicas, quando se faz necessário definir o público-alvo atingido ou excluído em determinado programa, como o tempo de cumprir o curso médio e os processos de jubramento, ou seja, quando a/o aluna/o tem de

deixar o curso de Ensino Médio integrado/regular, por repetências. Paulo César Carrano (2011, p. 9) pondera que, ao considerar as/os jovens apenas pela condição da idade, retrata “simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam a sociedade”.

Por muitas vezes se mantém o conceito de adolescência, pautado no princípio desenvolvimentista, com um conjunto de características psicológicas e biológicas que justificam, por si só, atitudes e comportamentos e que a encaixa em etapas/status padronizando os sujeitos que se encontram nesta faixa etária (Coimbra; Bocco; Nascimento, 2005). Isso pode ser observado ao classificar os alunos como imaturos no primeiro ano do Ensino Médio, uma ação comum entre as/os docentes, quando comparados com as alunas do mesmo ano, como se houvesse apenas dois grupos de estudantes, universalizados e previsíveis.

Têm-se associações que estigmatizam a adolescência como uma fase inevitável da vida, de projeto, de alterações nos aspectos físicos e psicológicos, que justificam e rotulam determinados comportamentos, considerando os sujeitos universais, com problemas e atitudes provenientes somente por um status social referenciado pela faixa etária, conforme elucidado por uma aluna:

- A mídia muitas vezes trata a juventude como algo ruim, como se os adolescentes e jovens fossem totalmente desinformados e grossos, usando a desculpa de que os adultos sempre têm razão e que sabem mais para diminuir nossos problemas. (aluna do 1º ano do curso de Informática).

A fala da discente nos permite refletir sobre as contradições entre os discursos impostos de juventudes e como afeta o sujeito jovem, que é idealizado como ser inferior e, como sujeito, não se adequa a um modelo único de juventude. Neste sentido, a aluna nos convida a refletir sobre as experiências que se expressam nas e pelas imagens que rodeiam nosso cotidiano e podem agir em nossas identidades e na constituição dos sujeitos jovens por meio de diferentes discursos, de representações e de verdades.

O discurso hegemônico da juventude como um processo conflituoso e necessita do direcionamento do adulto está presente na escola em que ocorreu a investigação, por exemplo, nas reuniões de conselhos de classe. Pode-se observar a

referência e a busca por um padrão de aluna/o e a 'denúncia' de comportamentos e rendimentos aquém ou em desacordo com o regimento interno, às normas estabelecidas e ainda aos padrões creditados como ideais propagados pelos discursos dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Há inclusive o cargo de assistente de alunas/os, e muitas vezes os/as próprios/as alunos/as dizem do exagero em ter que serem controladas/os no uso dos espaços da escola, como ao irem ao banheiro ou beber água, sendo que aqueles/as que têm dezoito anos de idade comemoram sua liberdade de transitar pelos espaços ou até mesmo se ausentar da escola sem precisar se enquadrar nos moldes de transgressão de suas ações.

A perspectiva que compreende a juventude como uma etapa do desenvolvimento psicobiológico humano e que tem tido maior impacto no imaginário social sobre a vida dos sujeitos jovens é a da juventude vista como um problema, em uma etapa de crises e que essa perspectiva "tem implicado uma visão da adolescência e da juventude como um momento de 'risco' ou 'perigo' em relação à constituição de uma personalidade saudável, não patológica" (Alpízar; Bernal, 2003, p.107).

Faz-se importante constatar que os conceitos são sustentados a partir de discursos limitadores e com valores imbuídos de significados. Olga Nirenberg (2011) reitera que os conceitos de adolescência e juventude suscitam valores sociais contraditórios na maior parte das sociedades ocidentais, desde as que as definem como patologização dessa etapa da vida até as que as revereram pelo vigor físico.

A autora considera que o lugar social que as/os jovens ocupam também é uma forma de considerar a categoria juventude/jovem. Para isso, muitos estudos se utilizam do termo condição juvenil como uma possibilidade de compreender que não há um único modo de ser jovem e sim que as condições sociais promovem a diversidade entre esses sujeitos, como, por exemplo, o/a jovem da periferia ou de uma condição social menos privilegiada vivencia a juventude. Dayrell (2007) explica que ao nos referirmos à condição juvenil, tem-se o significado que a sociedade atribui a essa etapa da vida a partir de um contexto histórico-geracional e a própria condição de vida do sujeito e de acordo das diferenças sociais de classe, gênero, etnia, dentre outras.

Ao compreender que o sujeito jovem pode se constituir por diferentes trajetórias, diferentemente de uma determinação biológica ou social universal, totalizante, e que desconsiderada a diversidade de experiências que podem afetar de forma diferenciada esses sujeitos, utilizarei o termo jovem/juventude, reconhecendo-

o como um conceito mais abrangente, compreendendo que a linguagem tem significado, produz e justifica a produção de saberes e de poder.

Sabemos que a simples troca de palavras, de adolescência para juventude, não nos garante a quebra de naturalizações, uma vez que, sendo o conceito de juventude uma construção social, pode também ser instituído e capturado. No entanto, a aposta nas multiplicidades e diferenças para questionar o conceito de adolescência pode funcionar como uma estratégia contra as capturas e produções impostas por saberes que se apoiam em uma realidade normatizada, que eliminam a possibilidade do acaso e que se pretendem neutros. (Coimbra; Bocco; Nascimento, 2005, p. 8).

Mediante diferentes significados dos discursos sugestionados nos conceitos, optei por utilizar juventude e não adolescência por considerar que os sujeitos se constituem a partir das experiências e das relações que se estabelecem nos contextos históricos e sociais. O termo adolescência ainda é muito utilizado enquanto um marcador biológico, de desenvolvimento humano, em uma ideia de que o sujeito está inacabado e que suas atitudes e condições são provisórias e por isso, relativizadas, dadas como as justificadas e universalizadas.

Ao me distanciar de termos e ideias universalizantes, percebo que mais do que palavras, me comprometo, a partir da escrita deste capítulo e das relações que estabeleço com os sujeitos da pesquisa, a tentar desviar o olhar do viés biológico e naturalizado que a palavra adolescência se apropria, com uma compreensão de uma etapa cronológica e universal para os indivíduos.

Corroborando com isso, Dayrel e Carrano (2014) caracterizam a juventude como uma categoria dinâmica e que se modifica juntamente com as transformações e contextos socioculturais e que não há uma juventude e sim, juventudes, no plural, destacando a diversidade de modos de ser jovem.

Reconheço ainda que as leituras e a disciplina de Estudos Pós-Críticos, cursada no doutorado, me auxiliaram a problematizar a ideia de indivíduo pertencente a uma categoria pré-definida, como ser único e universal, inclusive o/a jovem, no espaço escolar e de reverberar concepções e palavras que reduzem, rotulam e definem as/os jovens estudantes, com uma perspectiva limitada de juventude e adolescência que se apresenta em discursos e conceitos, assim como coloca Marlucy Paraíso (2014), que as leituras, o que vemos, sentimos, escutamos e analisamos pode e deve ser questionado e problematizado, sendo capazes de apresentar como os

discursos se tornaram verdadeiros e quais as relações de poder existentes, além das procedimentos empregados e da escolha e das associações entre discursos excluídos, autorizados e divulgados.

Rosângela Barbiani (2007, p.140) ressalta, a partir da pesquisa “A produção latino-americana sobre a temática juventude(s)”, a influência dos Estudos Culturais para se pensar “a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões”, o que “obriga a todos a pensar e a falar no “plural”, ainda que muitos estudos sejam marcados por considerar uma determinada condição juvenil, entendida pelo contexto sócio-histórico, nos quais os/as jovens criam e recriam modos de vida.

Há de se mencionar ainda que a pesquisadora Barbiani (op. cit.) conduz ao debate sobre a centralidade das juventudes e suas questões identitárias, “ora situando o jovem como sujeito político, ora como sujeito social, cultural e até mesmo como sujeito passivo” e, mediante às diferentes perspectivas de considerar e determinar a juventude em suas inúmeras manifestações e expressões, a nomeação “culturas juvenis”, que consiste “a possibilidade de uma ‘chave-explicativa’ e estruturadora de saberes que venham a constituir e legitimar a categoria juventude(s) como campo do conhecimento, dotado de um estatuto epistemológico e ontológico próprio” (p. 141).

As/os jovens são diferentes e se constituem a partir de múltiplas vivências nos contextos sociais, culturais e situados em determinado contexto histórico. As experiências apresentam ainda particularidades para cada sujeito, já que possuem significados marcantes para alguns e sentidos diferentes para outros, tal como argumenta Leão (2011):

A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos (p. 101).

Dayrell (2003, p. 44) ao reconhecer os/as jovens como sujeitos, destaca que ao “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica, mais ainda, de uma postura metodológica e ética, seja durante o processo de pesquisa como também enquanto educador”. E é nesse movimento de ser docente e pesquisadora que me encontro atualmente, quando as experiências dos/as jovens (e as minhas), os

conflitos, as conquistas, os desejos e as angústias se misturam e me encontram na sala de aula, nos corredores, nas músicas e nas conversas.

5.1 JUVENTUDES, SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO

A série *The Game of Thrones* foi indicada por um aluno meu, após um dia de encontro do projeto de extensão sobre os artefatos culturais. Exibida de 2011 a 2019, com oito temporadas e setenta e três episódios, foi adaptada dos livros “As Crônicas de Gelo e Fogo”, do autor norte-americano George R. R. Martin. Apresenta o universo de fantasia medieval de Westeros, com as famílias nobres dos Sete Reinos em guerra pelo Trono de Ferro, onde um antigo inimigo surge mais uma vez para ameaçar a todos.

O aluno que me indicou a série como uma possibilidade de artefato cultural visto por jovens e que apresenta questões de gênero e sexualidades. Destacou que a mesma não poderia ser passada na escola por ter muitas cenas de sexo e outras tantas que tratam das sexualidades das/os personagens. O interessante nesta fala é perceber que as/os estudantes reconhecem questões de sexualidades nos artefatos culturais e na escola e, ao mesmo tempo, assinalam os dispositivos de sexualidades, a partir de saberes institucionalizados, do que é permitido, e pelas relações de poder e controle dos sujeitos.

Ao propor estudar as juventudes e compreendendo que são constituídas de múltiplas experiências, reflito ainda em como estas/estes jovens se relacionam, se expressam e vivenciam as experiências de gênero e sexualidades no cotidiano da escola. E, nesse sentido, se faz necessário problematizar como a escola se apropria de sua representação institucional na sociedade para controlar e normatizar as relações de gênero e sexualidades desses sujeitos, em uma relação de poder na qual se definem quais comportamentos são aceitos e quais devem ser silenciados, a partir de uma sexualidade dada, inerente ao ser humano. Faz-se necessário também discutir como essas/esses sujeitos estudantes se subjetivam em suas experiências de gênero e sexualidades.

A escola é um espaço em que as sexualidades e as relações de gênero são debatidas e controladas a partir de relações de poder que incluem saberes e disciplina, tomados como verdades pelas instituições de ensino. Roney Castro (2014, p. 74) constata que “os espaços e os currículos escolares são generificados e sexualizados, constituindo-se como potentes agentes subjetivadores”.

Um dos saberes promovido e apropriado pela escola é que a sexualidades é dada como natural, inerente ao ser humano e à cultura e, assim, deve ser contida e vivenciada a partir de uma ideia de naturalização e do biológico. Essa concepção seria a referência de como o sujeito pode experimentar suas sexualidades, a partir dos comportamentos permitidos e aceitáveis entre as/os estudantes e de uma heteronormatividade dos gêneros no modelo binário de heterossexualidades (homem/mulher).

Louro (2000, p.11) questiona essa concepção das sexualidades como algo dado pela natureza, a qual “usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma”. Tomando as situações acompanhadas a partir da pesquisa, observo que a separação de meninos e meninas em alojamentos distintos, por exemplo, quando ocorrem os jogos escolares, apoiada pelo reforço que as/os docentes e demais responsáveis devem se atentar para o controle dos corpos, é uma maneira de se permitir e creditar uma única forma heterossexual de se vivenciar a sexualidades entre as/os jovens estudantes.

Entretanto, Foucault (1988) mostra que a sexualidades está inscrita em jogos de poder e ainda que:

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

Entende-se como dispositivo, de acordo com o autor, estratégias que envolvem “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 2000, p. 244).

A escola faz parte dos dispositivos que regulam, disciplinam e definem o que e como devem ser tratadas as sexualidades, a partir de um saber permitido e definido enquanto verdade. Ainda na escola, as sexualidades dos sujeitos são vigiadas e controladas por normas que regulam o comportamento, os corpos e os movimentos de alunos e alunas, assim como o que podem e devem falar, como se vestir e quais atribuições devem realizar.

Louro (2000, p. 21) acrescenta que na escola, pelo consentimento ou pelo silenciamento, em espaços comuns ou privados, “é exercida uma pedagogia das sexualidades, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”. Essas outras podem ser justamente aquelas experimentadas pelas/pelos alunas/os, na descoberta e nas relações com o outro/outra, ou ainda aquelas discriminadas por não corresponderem ou que fogem às normas heterossexuais.

O entendimento de gênero percorre um contexto histórico de sua construção e utilização. À princípio, o termo gênero era utilizado como substituto de mulheres, de forma relacional sobre os homens, ou seja, pela noção do outro e assim entendido como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1995, p. 75).

Os estudos sobre a categoria gênero cresceram, denunciando a exclusão e a marginalização das mulheres nos processos sociais, inclusive quando se direcionavam para explicações de inferioridade, a partir de perspectivas biológicas, sem considerar as diferenças e desigualdades sociais entre homens e mulheres.

O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas. (...) As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (Louro, 2014, p. 26).

Ao se considerar gênero somente enquanto uma perspectiva de diferença dada pela natureza, pelo viés biológico, desconsidera-se que as relações sociais também exercem relações de gênero, ou melhor, de desigualdades, de diferenciais nas condições em ser homem e ser mulher na sociedade, nos direitos e nas privações/permissões de participação social.

Scott (1995, p. 86) nos auxilia a entender e dar significado ao conceito de gênero no sentido que “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e; o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. As relações sociais entre homens e mulheres são estabelecidas e ordenadas por posições hierárquicas legitimadas com o homem como

a referência nas disputas sociais, inclusive na definição dos papéis sociais exercidos, sendo o da mulher enquanto mãe e cuidadora do lar (espaço privado). Ao homem, caberia as atividades de provedor e sujeito político (espaço público).

A própria escolarização dos indivíduos por muitas vezes, em sua história, atribuiu a ocupação dos espaços escolares diferenciados a partir de relações de poder e, entre elas, a de gênero, quando se direcionavam os conteúdos a partir de uma perspectiva social e discursiva de ser homem e ser mulher.

Maria Souza e Maria Fonseca (2010) discutem que ainda há uma produção discursiva que posiciona os homens como indivíduos adaptados à razão e, sendo assim, naturalmente bons em matemática. As mulheres, por sua vez, seriam excessivamente irracionais, ilógicas e centradas em suas emoções. A história continua sendo reiterada como própria do masculino e por isso se baseia na ideia de que o processo da natureza masculina é ser bom em matemática.

O conceito de gênero e seus diferenciais se ampliam para outros espaços sociais, culturais e linguísticos, como as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas “atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação” (Meyer, 2010, p. 18).

Com a realização da pesquisa, observei que, no cotidiano da escola, o banheiro é um desses espaços controlados, onde as práticas identitárias do binarismo de gênero são marcadas, a ponto de uma aluna lésbica ter sido repreendida por utilizar o banheiro feminino. A situação nos permite pensar nos processos de produção dessa identidade de gênero e mais, nos mecanismos de poder que são exercidos para a manutenção de uma identidade feminina universal. O estranhamento da presença de uma aluna que não se enquadra em um modelo binário de gênero, que tenta engessar os sujeitos e encobrir as diversidades. “Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (Butler, 2017, p. 30-31).

Judith Butler (2017) avança nas questões que determinam o constructo de gênero (e do binarismo) e destaca que não só o biológico o determina, mas também a cultura, onde os atos são repetidos, reforçados e regulados. Butler (2014, p.41) considera que, assim como o sexo, o gênero também não é natural. A autora nos possibilita refletir sobre as relações que impõem uma hegemonia do constructo de

gênero a partir do binarismo homem/mulher, nos propondo ampliar esse entendimento para outras possibilidades do sujeito vivenciar as relações de gênero, sendo um aparato pelo qual as ideias “de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas o gênero pode muito bem ser o aparelho pelo qual tais termos são desconstruídos e desnaturalizados”.

Butler (2017, p. 26) argumenta que, em uma produção discursiva do binarismo de gênero, pensar que há uma descontinuidade e instabilidade pressupõe que “não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois” (p. 26); uma vez que “mulher e feminino podem ser tanto um corpo masculino como um feminino”.

No cenário das normas reguladas pela escola, a partir das relações de gênero e as vivências das sexualidades, nem sempre contemplam as experiências das/os estudantes. Muitas/os se permitem enveredar por novas/outras experimentações. Dilton Couto Júnior, Maria Luiza Oswald e Fernando Pocahy (2018, p. 135) nos convidam a refletir sobre a incessante vigilância dos corpos na escola e que mesmo que se tenham incontáveis maneiras “de silenciar determinadas vidas na escola (...), a ousadia encontrada pelos sujeitos para fabricarem masculinidades e feminilidades múltiplas e variadas evidencia que nem tudo é capaz de ser capturado”. Sendo assim, a escola faz existir um dispositivo de regulação e controle, da mesma forma que é espaço de resistências, de constituição de sujeitos que vivenciam, experimentam e compartilham suas experiências, e que nem sempre se alinham de um modelo binário de gênero.

5.2 IDENTIDADES, DIFERENÇAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

A proposta de pesquisar juventudes e as relações de gênero e sexualidades no contexto escolar, atravessados pelos artefatos culturais, me permite pensar em identidades. E procuro justificar o meu posicionamento ao escolher utilizar identidades no plural, no decorrer do texto. A compreensão de que os indivíduos podem se mascarar ou se mostrar, passear ou se movimentar por diferentes identidades foi construída a partir das leituras de autores como Zygmunt Bauman (2005), Manuel Castells (1998) e Stuart Hall (2006), que percorrem os contextos históricos, políticos e sociais, para apresentarem diferentes constructos da identidade.

A cultura e sua diversidade de experimentações, o convívio social, a crença religiosa, a influência familiar e até mesmo a relação com a/o professora/professor e com a escola, dialogam com a formação e a dinâmica da identidade do sujeito.

Bauman (2005, p. 54-55) sugere que as identidades são como peças de um quebra-cabeças inacabado, indefinido e que, apesar de se ter muitas peças na mesa, “a imagem que deverá aparecer ao fim do seu trabalho não é dada antecipadamente, de modo que você não pode ter certeza de ter todas as peças necessárias para montá-la, de haver selecionado as peças certas”.

As identidades são constituídas a partir da relação com o outro e com a sociedade, a partir da identificação do sujeito e da diferenciação entre o eu e o outro, como uma construção social, nas interações e diálogos entre os sujeitos, as culturas e a sociedade.

Pensar sobre identidades, juventudes, escola e nas minhas condições de professora, aluna de doutorado e mãe me parece ter esse desafio e a incerteza de quais peças utilizar para escrever este capítulo, uma vez que é possível perceber os movimentos, os imprevistos, as dinâmicas nos espaços ocupados por mim e pelas/os alunas/os que compõem a minha pesquisa, seja nas aulas de Educação Física, seja nos corredores ou em conversas informais.

As leituras me possibilitaram aproximar as teorias de identidade com o contexto escolar que estou inserida. Ser docente e participar de conselhos de classe me fizeram, em vários momentos, refletir e/ou me distanciar de posicionamentos taxativos, limitantes e de relações exacerbadas de poder que evidenciavam, com ares de glória, por um status de salvacionismo, posicionamentos de pedagogas/os e de parte do corpo docente frente a uma ‘crise’ interminável da adolescência, para não enclausurar as diferentes identidades dos jovens estudantes.

Castells (1998, p.23), por sua vez, me provoca reflexões ao afirmar que “toda e qualquer identidade é construída”. Sem a intenção de respondê-las, com os estudos das categorias tenho produzido algumas questões: Quais identidades jovens são construídas, representadas, classificadas e contestadas na escola? Elas são cambiantes no espaço escolar? Quais e como os artefatos culturais constroem as identidades dos jovens? E como as questões de gênero perpassam a constituição das identidades?

É comum nas salas dos/das professores/as, principalmente no início do ano letivo, sermos indagados/as por quais turmas estamos trabalhando e, desse modo,

sermos alertados/as pelo perfil de uma determinada turma ou aluna/o, como se isso fosse previsível, como se as identidades das/os sujeitos pudessem deixar de ser vistas como fixas, imutáveis. Pelo contrário, de um ano para o outro, nós nos constituímos por diferentes experiências que nos tocam, dão novos significados, nos abalam ou simplesmente nos movem por caminhos novos, como aventureiros/as em uma trilha desconhecida. Assim, “é impossível reunir diversas condições sociais de existência em diferentes contextos e caracterizar uma única cultura da juventude” (Carrano, 2000, p. 157).

A ideia de uma identidade fixa e imutável é apontada por Stuart Hall (2006) como próxima do sujeito do Iluminismo, enquanto esse indivíduo centrado, estático, com as identidades plenamente unificadas e coerentes. Entretanto, o autor nos chama a atenção que, entre as contradições de se ter uma unidade idêntica e naturalmente constituída, as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, produzidas em espaços históricos e institucionais próprios e no interior do jogo de formas específicas de poder (Hall, 2008).

Antônio da Costa Ciampa (1984, p. 67-68) nos explica mais sobre esses caminhos que constituem a identidade do sujeito, ao mencionar que “Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito”. É comum pensarmos ou trabalharmos com a perspectiva de uma identidade fixa, mas, como nos diz o autor, “a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado e não como um dar-se constante que expressa o movimento do social.

Estar se constituindo enquanto sujeito é vivenciar experiências nas diferentes juventudes, provocado, envolvido e, por vezes costurado ou enrolado pelas linhas, texturas e cores de diversas culturais que passeiam pela escola. Era véspera do encontro do grupo de extensão, quando recebo uma mensagem da bolsista do projeto me informando que os alunos queriam que eu ajudasse na divulgação do evento de cosplay na escola, no mesmo dia e horário do projeto, porque, segundo eles, tinha tudo a ver com artefatos culturais, tema abordado no projeto de extensão coordenado por mim.

Precisei entender do que se tratava e como se fazia essa proximidade com os artefatos culturais e as juventudes. De acordo com Carlos Alexandre Moreno e Janete Oliveira (2010), cosplay é a junção/abreviação das palavras *costume* e *play* e vem do

costume das/os norte-americanas/os que se fantasiavam em convenções de histórias em quadrinhos nos anos 1970 com roupas dos seus personagens preferidos. O sujeito que se veste como um personagem pode montar sua própria fantasia e faz a representação do seu personagem favorito.

Até então, a cultura *kpop* estava distante de mim, mas a curiosidade e interesse, a participação discente em toda a organização do evento e a grande e animada participação das/os alunas/os, me fizeram conhecer um pouco essa cultura e acabei inclusive sendo júri do evento. A cultura *kpop* também foi citada por alguns/algumas alunos/as participantes do projeto de extensão e algumas canções da referida vertente musical foram ouvidas por mim, uma vez que suas letras e cliques me chamaram a atenção por envolverem temas comuns à nossa cultura, tais como preconceito racial e o questionamento do padrão de beleza vigente.

Pensar em como essa cultura *kpop* chega até um grupo de jovens alunas/os em uma escola do interior de Minas Gerais nos aproxima do processo de globalização e da identidade constituída por meio da cultura, que fazendo uso da internet ultrapassa a geografia dos locais e se estabelece enquanto um espaço de configurações de identidades, pelo reconhecimento e aproximação de sentimentos, ideais e comportamentos.

Carlos Alexandre Moreno e Janete Oliveira (2010) chamam a atenção da globalização da cultura entre os/as jovens no Brasil, já que:

as apresentações são quase sempre baseadas em personagens oriundos de uma cultura do outro lado do mundo, com princípios bem diferentes dos costumes brasileiros. É uma cultura transmitida por meio de uma cultura pop globalizada, que espalha pelo mundo um Japão estereotipado, pronto para o consumo de adolescentes cansados dos modelos convencionais de heróis bonitos e musculosos dos quadrinhos norte-americanos que os marginalizam no contexto de uma sociedade regida pela lei do sucesso e da beleza (p. 2).

Tanto Bauman (2005) quanto Hall (2006) propõem reflexões sobre o percurso histórico da formação da identidade do sujeito na identidade nacional, quando a identidade era atrelada à referência de pertencimento a uma determinada família ou determinado local. A identidade nacional era, então, marcada pela soberania do Estado, mas com a pós-modernidade e a sociedade em constante transformação, a concepção de identidade deixa de ser fixa e imutável para uma identidade cambiante.

Bauman (2005) propõe pensar na modernidade líquida, marcada como sendo provisória, incerta e que muda instantaneamente. Essa liquidez diz respeito a indivíduos flutuantes, identidades flexíveis e voláteis e que, apesar das diferenças culturais, como na cultura *kpop*, aproximam os sujeitos e participam dos processos de identidades pelas variadas escolhas disponíveis e acessíveis na cultura.

Esse sujeito pós-moderno, que a partir do processo de globalização atravessa fronteiras nacionais, se relaciona e se conecta com novos grupos, novos costumes, se constitui a partir de processos de fragmentações da identidade (Hall, 2006). Hall (2006, p.75) menciona que com as dinâmicas da vida social, as imagens da mídia e as interligações com os sistemas de comunicação, as identidades, de forma crescente, se desvinculam de um único local e se tornam desassociadas “de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades, dentre as quais parece possível fazer uma escolha”.

A busca por se reconhecer ou se sentir representado a partir de uma ou mais identidades é um processo social e cultural contemporâneo, em que se tem grupos de minorias sociais que buscam seus direitos sociais e políticos, o sentimento de pertencer a um grupo e experiências e significados que dialogam ou se diferem a partir de diferentes identidades. Luciano dos Santos (2011, p.144) corrobora ao destacar que “se existe mais de uma identidade, devemos falar em mais em significados e experiências de um povo – no plural – e menos em significado, no singular”.

Além do entendimento de identidades no plural, os processos de construções de identidades juvenis se fazem presentes nas relações de gênero e sexualidades, inclusive nas relações de poder e saber tensionadas pelas características de uma escola federal de ensino médio técnico integrado, seja por normas específicas dos usos dos espaços, das contradições entre a formação técnica e a propedêutica, seja pelas diferenças entre os sujeitos nos cursos, na composição do corpo discente e docente, entre outras. A identidade se constitui nas relações com o outro, seja por aproximações, seja por diferenças. Silva (2008) reitera que os posicionamentos sobre diferença só fazem sentido se compreendidos nas relações com as identidades.

Entre tantos aspectos que envolvem as relações de gênero e de constituição da identidade dos sujeitos, tem-se as definições e reiterações do que é ser homem ou mulher, que tipo de comportamentos são ou não adequados e permitidos e até mesmo

usar ou não blusa nas aulas de Educação Física, assim como as regras impostas pelo uniforme escolar e pelo uso de short por alunas e alunos na escola.

Em um dia de muito calor, na aula de Educação Física no ginásio, os alunos tiram a camisa e se dedicam às atividades práticas. Duas alunas me questionaram por permitir a atitude dos meninos, por não repreendê-los. “Se vocês quiserem, podem tirar também!”, respondi. Minha resposta ocasionou surpresa e um buchicho entre as alunas. A partir daquele dia elas combinaram de vir com *top* por baixo das blusas e foi comum, em dias quentes, algumas alunas também tirarem a blusa para enfrentarem o calor durante as aulas.

Os diferenciais de gênero entre os sujeitos são evidenciados a partir dos discursos e das relações de poder, que enfatizam as diferenças de maneira hierarquizada, ordenada e classificatória (Louro, 2000; Bento, 2011), como podemos observar a partir da escrita de um dos discente da pesquisa:

- Assim como no seriado (Sex Education), pessoas que possuem características, pensamentos e maneiras de viver diferentes do padrão mentalizado como perfeito tendem a ser excluídas e “jogadas para escanteio”, formando assim as chamadas “minorias sociais”. Em teoria, estas minorias deveriam ser consideradas como algo raro e que deve ser valorizado, porque a diversidade é o que faz o mundo belo e vasto, com vários pontos de vista de várias pessoas diferentes. Mas, infelizmente, alguns seres humanos não conseguem enxergar isso e preferem idealizar a vida como algo perfeito (aluna do 2º ano de Agroecologia).

Berenice Bento (2011, p. 522) menciona que existe um controle minucioso na produção das heterossexualidades e que o diferente existe em consonância com a representação da norma e dos discursos, repetidos em diversos espaços institucionalizados. A invisibilidade, por sua vez, “é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado”.

As relações de gênero e sexualidades estão atreladas às identidades, seja pelas aproximações com a norma heterossexual, seja pelo distanciamento, exclusão e marginalização daquelas/es que não se identificam a esse padrão heterossexual nas relações sociais, nas instituições e nas práticas cotidianas, pelos procedimentos de exclusão (Foucault, 2014).

O que se percebe é que gênero e sexualidades ainda são marcados na escola a partir de uma heteronormatividade socialmente estabelecida, que age na negação

dos sujeitos que não se enquadram nessa norma, a qual define como ser é homem e como é ser mulher, pautando discursos que circulam no cotidiano das/os jovens.

Jussara Prá (2013) chama a atenção para a presença e a participação das mulheres jovens no mundo público/político e a manutenção de um modelo hegemônico de gênero entre as/os jovens nas relações sociais, como na divisão de tarefas domésticas, o cuidado de criança, o sustento da casa, tomadas de decisões e estabelecimento de prioridades (família e carreira profissional).

Jussara Prá e Léa Epping (2009, p. 5) destacam ainda que os padrões sociais “pautados pelo sexismo interferem na conquista da cidadania juvenil, deixando de reconhecer a capacidade ou o potencial das e dos jovens para atenuar ou modificar estas discriminações”. Assim, é possível pensar na escola como um espaço que pode romper com esse modelo de desigualdade de gênero e sexualidades e oportunizar a participação de todos os sujeitos, inclusive das/dos jovens estudantes nos processos sociais na quadra, nas salas de aula e nos corredores da instituição.

6 OS ARTEFATOS CULTURAIS E AS CONVERSAS SOBRE JUVENTUDES, GÊNERO E SEXUALIDADES

- Eu acredito que esses artefatos ajudam a abrir o olho das pessoas, a elucidar, principalmente pra quem não entende a situação, pra quem não sofre, pra quem não vive, mostra, às vezes de uma forma muito emocional, pra pessoa refletir e pensar sobre tudo que acontece, por exemplo, um filme, algo cinematográfico, quando você termina de ver, você reflete. Por exemplo, eu, quando vejo uma coisa, me coloco muito no lugar do personagem, aconteça o que acontecer assim, uma música, por exemplo, acredito que eles ajudam na reflexão da pessoa (Aluno do 2º ano do curso de Informática)

Os artefatos culturais agem na constituição dos sujeitos ao movimentá-los em suas reflexões, nos modos de ser e de estar no mundo, na escola e na cultura. Como anuncia o estudante, os filmes e outros produtos culturais podem “abrir o olho das pessoas” e fazê-las refletir, pensar e, até mesmo, incitar o sujeito a se colocar no lugar do personagem, promovendo outras racionalidades e sensibilidades. Os artefatos também apresentam, em suas narrativas e discursos, saberes que são apropriados ou promovem gatilhos para novos saberes e para construção das identidades dos sujeitos jovens.

O espaço escolar, a educação profissional e formação técnica e as juventudes estão envolvidos e são atravessados pelas relações de gênero e sexualidades que, por sua vez, carregam ações, tensões e encadeamentos de poder, designam disciplina e saberes, que nos remetem a problematizar como se dá a constituição dos sujeitos jovens.

Nesse sentido, este capítulo trata das rodas de conversa ocorridas durante a execução do Projeto de Extensão Juventudes e Diversidade em Foco, apresentando as problematizações das rodas de conversa sobre o feminismo, com os filmes/séries de apoio indicados pelas/os alunas/os: *Anne with an E*, *Enola Holmes* e *Mulher Maravilha*; sobre masculinidades, a partir da série *Cobra Kai*, que tem um público representativo entre as/os jovens; sobre feminismo e juventudes e sobre amor e paixão nas juventudes, a partir da indicação de filmes e séries que tratam do tema e que foram citados pelas/os estudantes; e, por fim, das questões de sexualidades, trazidas nas rodas de conversa a partir dos filmes *Hoje eu quero voltar sozinho* e *Com Amor, Simon*.

O projeto de extensão foi aprovado via edital. Por conta da pandemia em 2020, foi realizado de forma *on-line*, a partir do *Google Meet*, uma vez por semana, com cerca de 1 (uma) hora de duração cada encontro, no período de novembro de 2020 a fevereiro de 2021, sendo aberto para alunas/os do ensino médio da escola de educação profissional e tecnológica em que foi realizada a pesquisa, mas abrindo-se também para estudantes do ensino médio de outras escolas¹⁸.

A divulgação das rodas de conversa era realizada a partir de materiais visuais construídos por mim ou pelas/os bolsistas, disponibilizados nas redes sociais das/os alunas/os, por meio de encaminhamento de mensagens pelas/os bolsistas do projeto ou por mim, pelo meu *e-mail* institucional, conforme exemplo abaixo:

Figura 11 – Roda de conversa sobre feminismo



Fonte: Arquivo pessoal

As rodas de conversa do projeto foram organizadas em torno de filmes e/ou séries indicados pelas/os próprias/os discentes, a partir de um prévio levantamento realizado por meio de um questionário disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas durante o início do ano letivo de 2020. A mediação foi realizada a partir das colocações das/os participantes mediante suas falas, bem como da relação entre o filme/série com as relações de gênero, sexualidades e juventudes.

Foi realizado um total de dez encontros, com os seguintes filmes/séries:

- *Enola Holmes* (12/07/2020)

¹⁸Somente no encontro sobre o filme *Cobra Kai* houve interesse e participação de alunos fora do IFSUDESTEMG, apesar de divulgação nas redes sociais.

- *A barraca do beijo* (19/07/2020)
- *Anne with on E* (16/11/2020)
- *Grey's Anatomy* (23/11/2020)
- *Felicidade por um fio* (23/11/2020)
- *À Procura da Felicidade* (30/11/2020)
- *O Mínimo para Viver* (14/12/2020)
- *Para todos os garotos que já amei* (11/01/2021)
- *Com amor, Simon* (25/01/2021)
- *Cobra Kai* (27/01/2021)
- *Skam* (03/02/2021)
- *Hoje eu quero voltar sozinho* (03/02/2021)
- *Coringa* (22/02/2021)
- *Mulher Maravilha* (01/03/2021)

Iniciaram-se as análises das rodas de conversa com a leitura das principais questões que eu tinha preparado para serem realizadas ou identificadas em cada sessão. Não se tratava de um roteiro, porque a proposta era deixar que as/os participantes construíssem o fluxo da roda de conversa, como na corrida de orientação¹⁹, quando se tem um mapa e a/o corredora/or escolhe seus caminhos, suas trajetórias e estratégias para ultrapassar os obstáculos e cumprir a corrida. Nesse sentido, o tema da roda era apresentado e a cada encontro novas trilhas eram realizadas, algumas passando por obstáculos visíveis, como as montanhas, e outros mais sutis, como os espinhos no caminho, como experiências e narrativas do contexto escolar sobre homofobia e machismo entre colegas. O eixo orientador eram as problematizações das relações de gênero e sexualidades.

As rodas de conversa foram realizadas e gravadas no *Google Meet*, com consentimento das/os participantes. Para a análise, foram feitas as transcrições de cada roda de conversa, respeitando o anonimato das/os participantes, identificando-se o gênero, o ano escolar e curso técnico que frequentavam. As leituras das transcrições foram realizadas, primeiramente, de forma a conferir se as falas estavam

¹⁹ Refere-se a um esporte que se utiliza de técnicas de leitura de mapas e bússola cujo objetivo é passar por pontos de controle em um terreno desconhecido em um menor tempo possível.

completas. Depois, foram ouvidas novamente as gravações com as transcrições ao lado, para conferência e correções/adequações.

Uma das escolhas da pesquisa foi o agrupamento das rodas de conversa a partir das transcrições. Inicialmente, foi pensado fazer a análise por encontros, a partir das séries/filmes que foram referências para os temas nas rodas de conversa. Com uma segunda leitura de todas as rodas de conversa, foi possível perceber que falas e experiências junto a questões como homofobia, feminismo, preconceito, juventudes, escola, futuro, mídia, dentre outros, foram mencionadas em mais de um encontro. Sendo assim, optou-se por agrupar por categorias de análise que dialogassem com o referencial teórico da investigação e com as experiências no campo da pesquisa, tendo em vista as afetações trazidas pelas/os alunas/os a partir dos artefatos culturais indicados. Tais afetações envolviam as constituições das identidades, da cultura e das relações de poder pelos aparatos da escola, do cotidiano e das juventudes.

Foram recorrentes novas leituras das transcrições durante todo o processo das análises das falas das/os alunas/os e reorganização da escrita da tese, já que a própria experiência da pesquisa, das reflexões teóricas e do ouvir o outro disparavam novas possibilidades e significados. Entretanto, pela gama de informações presentes nas descrições, ter o objeto da pesquisa como referência me auxiliou a estabelecer as experiências e as falas que potencializam as relações de gênero e sexualidades entre as/os jovens estudantes no grupo pesquisado.

Entre as primeiras análises das narrativas dos sujeitos, foi possível identificar os principais temas abordados pelas/os discentes, a saber:

- feminismos e juventudes;
- amor e paixão nas juventudes;
- homossexualidades no contexto escolar;
- corpo e mídia;
- masculinidades e juventudes.

Os temas elaborados a partir dos artefatos culturais escolhidos e trabalhados nas rodas de conversa nos conduzem a pensar os encontros realizados como espaços de aprendizagem e de construção de novos olhares, possibilitando o acontecimento das pedagogias culturais. Paula Andrade (2016, p. 67-68) assim se manifesta:

o que este conceito de pedagogias culturais permite destacar é que é por meio do gerenciamento da cultura por parte de instituições que não a escolar, que a cultura tem se tornado um recurso pedagógico e que, com isso, o conceito de pedagogia tenha se expandido a fim de dar conta das múltiplas formas e locais onde a aprendizagem possa ser produzida.

Nesse sentido, diversos locais e experiências são espaços pedagógicos, uma vez que trazem saberes que vão modificando e/ou reiterando os modos de ser e de pensar dos sujeitos. Os artefatos culturais participam desse processo pedagógico ao promoverem questionamentos sobre como se dão as relações de gênero e sexualidades na sociedade, seja pela ênfase nos discursos e normas sociais, seja pelas inquietações que provocam e produzem deslocamentos nas/os jovens e na escola.

6.1 JUVENTUDES E FEMINISMOS EM DIÁLOGOS COM OS ARTEFATOS CULTURAIS

O feminismo é um assunto cada vez mais constante entre jovens estudantes no cotidiano da escola. Os conflitos gerados pela vigilância no comportamento das discentes, como no uso de vestimentas definidas como inadequadas ao espaço escolar, a exclusão nos treinamentos e os diferenciais de gênero vivenciados em outros espaços sociais, foram exemplos de fatos narrados pelas alunas. Por compreender que o feminismo é diferenciado entre os sujeitos, é atravessado pela cultura, pelas condições sociais e também marcado pelas questões de raça, considerá-lo-ei no plural.

Os discursos sobre o(s) feminismo(s), relacionados à constituição dos sujeitos, atravessam, de forma diferenciada, as/os estudantes e, assim como em outras esferas sociais, atribuem categorias sociais resultantes de experiências históricas aos sujeitos e às questões de gênero.

O tema do feminismo está nas entranhas da escola e da vida das/os jovens, seja pelas sombras das diferenças ou por suas cores espalhadas nas relações sociais, seja pela consciência das igualdades e o desejo de ser participativa/o desse movimento no interior da escola e da vida. Assim, deixa de ser um termo teórico, um conteúdo didático e se torna vivo, expressivo e com movimentos nas falas, nos

comportamentos e nas relações de gênero e de sexualidades no cotidiano de jovens, conforme menciona um aluno durante a roda de conversa, após minha explanação sobre o caso da reivindicação de um horário de treinamento exclusivo para as alunas do time de basquete da escola:

- Olha, não acho que seja meu local de fala, mas já vi muita gente passando na escola, situações em que as meninas são meio que deixadas de lado, por exemplo, no esporte, igual qual você já viu, foi uma das aulas que mais repercutiu, porque abriu o olho de muito menino da minha sala, por exemplo, em relação a um esporte que a gente praticava. Eu acho que naquela aula que a gente discutiu exatamente sobre isso foi muito bom, porque teve gente que abriu o olho e realmente mudou o comportamento, então eu acho que seria muito importante discutir mais isso (Aluno do 2º ano do curso de Informática).

As ações e os discursos sobre os movimentos feministas se tornaram presentes no projeto de extensão Juventudes e Diversidade em Foco a partir de várias séries indicadas no levantamento dos artefatos culturais, respondidos em um questionário pelas/os discentes da escola pesquisada. A indicação da série *Anne with an E* e dos filmes *Mulher Maravilha* e *Enola Holmes* foram exemplos de como a representação do feminismo é diversificada nos discursos proferidos pelos artefatos culturais. Alguns, como na série *Anne with an E* e no filme *Enola Holmes*, possuem discursos que denunciam situações históricas e de um determinado contexto social e cultural ocidental de manutenção do patriarcado, conforme justifica uma das alunas-participantes da pesquisa:

- Escolhi Anne with an E, pois, é uma série com intenções feministas e, como mulher, senti que deveria ver e saber mais sobre e como foi uma série atuada como antiga. É importante frisar como a população evoluiu em relação aos direitos das mulheres e direitos iguais aos homens (Aluna do 3º ano do curso de Eletrotécnica).

Lançada em 2017 pela plataforma Netflix, a série *Anne with an E* tem três temporadas e um total de doze episódios. É baseada no livro *Anne de Green Gables*, publicado pela primeira vez em 1908, de autoria da canadense Lucy Maud Montgomery. Ela conta a história da órfã ruiva Anne Shirley, que é adotada por engano por Matthew e Marilla Cuthbert, irmãos em idade avançada, já que esperavam que viesse um menino para ajudá-los com o trabalho árduo da fazenda.

Importante destacar que a própria autora, que se tornou órfã aos doze anos de idade, foi criada por seus avós com uma educação rígida. No Brasil, o livro tem um enredo interessante, uma vez que fez parte de uma coleção de livros chamada Biblioteca das moças, “que tinha como objetivo sedimentar os ‘bons costumes’ e cristalizar uma visão frágil e reducionista da mulher, restrita apenas ao âmbito doméstico e/ou romantizado”, mas que, ao contrário dos objetivos da coleção, apresenta “uma crítica perspicaz a uma sociedade machista e falocêntrica” (Ramalhete; Sten, 2018, p. 433).

O livro é um clássico mundial e, por conta do sucesso da série e pelo fato de a obra estar disponível em domínio público²⁰, várias são as editoras que o publicaram. Para se ter uma ideia, na semana de 08/02/2021 a 14/02/2021, o livro *Anne de Green Gables* estava em oitavo lugar na lista dos livros infantojuvenis mais vendidos²¹.

A série foi citada por alunas participantes do questionário sobre artefatos culturais e tem seguidoras/es distribuídas/os em várias contas das redes sociais, como a @annewithane.brazil, com 75 mil seguidoras/es, e @annewithane_brazil com 48,5 mil seguidoras/es.

No Brasil, em 2020, *Anne with an E* foi a segunda série mais buscada por brasileiros/as (1,3 milhão), de acordo com o *ranking* da empresa de marketing digital SEMrush²². Em 2019, a série foi cancelada e, a partir daí, fãs de todo o mundo se mobilizaram em uma petição com cerca de 1,530 milhão de assinaturas (18/06/2021)²³ para que a série volte a ser gravada, conforme postagens abaixo:

Gente, todos nós amamos a terceira temporada, mas há muito mais! Precisamos de respostas e queremos ver! [...] Então, espero que esta petição chame a atenção da Netflix e eles decidam renovar o programa para a quarta temporada! Anne gostaria que brigássemos [por isso]!

20

Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=339>. Acesso em: 04 mai. 2022.

21 Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/ranking/semanal/11/2021/2/19/0/0>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

22 Disponível em: <<https://exame.com/casual/sex-education-e-a-serie-mais-buscada-pelos-brasileiros-confira-top-10/>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

23 Disponível em: <<https://twitter.com/httpcabeyox/status/1220817928045592576>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

Figura 12 - Telões da Anne na Times Square/NY/2020



Fonte: Twitter. Disponível em: <https://twitter.com/httpcabeyox/status/1220817928045592576>

No dia em que a série foi tema do Projeto de extensão Juventudes e Diversidade em Foco, foi feita exibição do *trailer* oficial, disponível na plataforma Netflix, e, posteriormente, as/os participantes mencionaram os motivos para a escolha da série. Entre as justificativas para a escolha da série *Anne with an E* no Projeto de extensão, temos a seguinte:

- Porque ela agrega em muitos quesitos, incluindo feminismo, demonstração da força feminina, ela fala temas como bullying e homofobia também (Aluna do 2º ano de Informática).

A associação das cenas protagonizadas pela personagem principal da série com o cotidiano das discentes tem como pano de fundo a escola e as relações de gênero e sexualidades, temas identificados pelas juventudes e, ainda assim, atemporais e que marcam diferentes gerações e, em cada momento histórico, afetam vidas, relações sociais e espaço escolar. Henry Giroux (2011) corrobora que o filme (e aqui incluo as séries) pode fornecer um dos poucos meios restantes que permitem conversas que conectam política, experiências pessoais e vida pública a questões sociais mais amplas.

Na tentativa de compreender como uma série baseada em um livro de 1908 tem tanta representatividade entre jovens de 2020/2021, aproximo-me de Ellsworth (2001) sobre a relação entre o texto de um filme (ou outros artefatos culturais) e a

experiência da/o espectadora/or, no sentido de endereçar, de agir a partir de alguma comunicação, influência ou resposta, ao longo do tempo.

Essa relação entre a série e as/os discentes reforça o espaço escolar como local de constituição de sujeitos, de identidades e das relações de gênero. As instituições escolares fabricam os sujeitos que a frequentam, ou seja, eles são produzidos por elas e pelas representações de gênero que nelas circulam. Assim, nessas instituições, pode haver a produção de diferenças e desigualdades desses indivíduos, além da informação sobre o que cada uma/um pode ou não fazer e do lugar que meninas e meninos devem ocupar (Louro, 1997).

Na roda de conversa com as alunas do IFSUDESTEMG e, posteriormente, no *padlet* sobre o encontro²⁴, utilizaram-se falas e situações da série que, em sua maioria, foram mencionadas por elas e por mim (após assistir às séries), como dispositivos para problematizar questões sociais que envolvessem relações de gênero e sexualidades. Ao serem questionadas, a partir de uma fala da personagem Anne, que diz que mulheres podem fazer qualquer coisa, uma das alunas participantes evidencia a importância e a realidade da igualdade de gênero nas ações:

- Na cabeça de muitos indivíduos conservadores, há essa diferença, mas, na realidade, não há diferenciação de atividades entre mulheres e homens, ou pelo menos não devia de ter. Seja atividades que envolvam força física, raciocínio lógico ou outros setores, as mulheres também são muito bem capacitadas de realizar essas. Essa história de que trabalho físico é para homem é lenda, temos muitas mulheres na sociedade com capacidade/força física de se admirar (Aluna do 2º ano do curso de Informática).

A fala da aluna nos remete à naturalização e constituição dos corpos pelas condições biológicas e na marcação social de gênero. Butler (2017, p. 29) nos ajuda a refletir sobre as colocações da aluna, uma vez que “o corpo tem sido interpretado por meio de significados culturais, entretanto, “o corpo é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de ‘corpos’ que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero” (Butler, 2017, p. 30).

A marcação de gênero a partir das capacidades físicas também pode ser acompanhada pelas colocações da aluna, colocando em dúvida um discurso cultural

24 Ferramenta utilizada para proporcionar a continuidade e o registro de um espaço interativo e *on-line* de debate, frente ao momento pandêmico vivenciado durante a realização da pesquisa.

que se apoia na construção do gênero por meio das diferenças sexuais e por uma repetição estilizada de atos, conforme colocado por Butler (2017, p. 242):

O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero.

Em outra menção, já sobre o filme *Enola Holmes*, a questão dos padrões do corpo é enfatizada:

- Em minha opinião, essa realidade é muito mais feminina, uma vez que as mulheres são pressionadas a se igualarem a um padrão irreal de beleza. A repressão feminina é absurdamente expressada nas vestimentas, desde os tempos antigos, seja para afinar a cintura, seja para deixar as mulheres mais "femininas" (Aluna do 2º ano do curso de Agroecologia).

Um outro diálogo presente na série *Anne with an E* tem a escola como cenário e acontece durante o intervalo para o lanche, entre as personagens Anne e Diana, amigas inseparáveis desde o início da série. A sala de aula separa fisicamente homens e mulheres em dois lados. Na hora do recreio, quando as/os estudantes lancham em um espaço aberto, como um campo, um dos personagens aproveita o momento para levantar a saia da Anne, que, indignada, grita: "Tire as mãos de mim!". A amiga responde: "Não deve ligar, Anne. São meninos sendo meninos.". "Me importo sim", responde Anne. "Me importo muito! Uma saia não é um convite!".

A cena retrata uma situação que torna naturalizada a ação dos meninos em mexer com a saia das meninas, quando comportamentos masculinos são justificados pela condição de ser homem, independentemente do quanto ferem ou "prejudicam" outros sujeitos, inclusive as mulheres. Aqui temos o aspecto relacional de gênero e das relações de poder, ou seja, na relação em que o homem percebe a mulher enquanto oposto, mas não igual. A cena mostra que o homem pode tudo e seus comportamentos são justificados pelo poder que se estabelece e foi construído culturalmente, enquanto, do outro lado, tem-se a mulher como inferior, submissa.

Entretanto, tanto a resposta da personagem como as relações que se estabelecem no contexto escolar na atualidade são tensionadas pelas mulheres. A questão presente na resposta de Anne - de se sentir muito incomodada com a situação

e da afirmativa que algo que a mulher veste não é um convite ou uma justificativa para que os homens tomem determinadas atitudes - ainda é vista, na atualidade, no cotidiano escolar, com a proibição ou regulamentação no uso dos uniformes, principalmente entre as estudantes, e nos inúmeros casos noticiados mundo afora pelas redes sociais de assédios e violência sexual.

Assim, há continuidades de práticas discursivas que conduzem aos comportamentos normalizados, nas violências de gênero e sexualidades envolvidas por relações de poder e saber e nos jogos de verdades que são colocados em dúvidas e expressadas no momento da roda de conversa pelas alunas participantes do projeto de extensão:

- De uma forma geral, eu usar uma calça que tem um rasgo no joelho incomoda o conhecimento de quem que está presente no mesmo ambiente que eu? Porque eu já presenciei, a calça tinha um rasgo no joelho e pediram para a pessoa não retornar mais com esse tipo de calça (Aluna do 2º ano do curso de Informática).

- Eu acho que é de forma geral, igual a "Aluna 2" comentou, porque geralmente eles falam que não poderia usar esse tipo de roupa por causa dos meninos, pelo menos às vezes que eu vi, não no IF, mas sim na minha antiga escola, porque eles falavam que não podia por causa dos meninos. Muitas escolas usam esse argumento de que a menina não pode usar a roupa assim, tem gente que chega até falar que não pode, porque vai chamar atenção, vai desconcentrar os meninos. Isso é algo que devia ser ensinado totalmente ao contrário, deviam explicar para os meninos que eles não devem ficar mexendo com as meninas por causa disso, não podem ficar perturbando as meninas devido essas coisas e não pedir para as meninas usarem uma coisa tampada, porque elas estão em ambiente escolar e às vezes está muito calor e não pode usar as coisas para se refrescar, por causa dos outros meninos que estão na sala (Aluna do 2º ano do curso de Informática).

Ao problematizar sobre as situações do uso do uniforme entre meninas e meninos e se as estudantes percebiam as diferenças de gênero associadas a essa situação, a primeira resposta foi um tímido não, seguido de um pausado silêncio. O silêncio foi duradouro e significativo para o contexto da pesquisa, quando um discente comenta:

- Sem dúvida, a questão da roupa é uma das mais repercutidas no colégio e isso é uma questão assim, de que a roupa não define a pessoa,

independentemente de qualquer roupa e essa é uma questão de que muitas meninas ainda brigam no colégio, de não poder usar roupas muito curtas em dias muito quentes, sendo que onde a gente vive é em Muriaé, tem dias que realmente não dá para usar nada muito longo e essa é uma questão que lá no IF tem muito problema, porque não permitem até hoje e os motivos são os mais diversos. E realmente não é só um ou outro, são muitas pessoas que ainda têm esse pensamento, no próprio IF a gente já pode ver, eu já presenciei, mas obviamente nunca passei (Aluno do 2º ano de Informática).

A associação da cena ocorrida na série e o contexto atual da escola realizada pelo aluno se reporta ao que Fischer (2002) coloca como dispositivo pedagógico da mídia, uma vez que estabelece como a mídia opera na constituição de sujeitos e subjetividades, “na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem” (Fischer, 2002, p. 153). Os artefatos culturais produzem saberes, promovem condutas e normas, reforçam comportamentos, constituindo, dessa forma, sujeitos que ocupam espaços sociais de acordo com interesses e relações de poder, de disciplina e de ideais de gênero e sexualidades em que estão inseridos.

Andrade (2017) complementa a perspectiva da produção de subjetividades e da construção de saberes:

Entendendo as relações de ensino e aprendizagem como amplos processos culturais, considera-se possível enxergar que há uma multiplicidade de “lugares de aprendizagem” que colaboram na condução da conduta do sujeito (Andrade, 2017, p. 14).

Outro momento do projeto de extensão em que o feminismo se fez presente desencadeou na criação da imagem a seguir. Enquanto conversávamos sobre feminismo, juventudes e escola, as/os participantes digitavam no *chat* da plataforma *Google Meet* palavras que, para cada uma/um, significava o feminismo. Ao final do encontro, a bolsista do projeto criou uma nuvem de palavras a partir do programa *Word Cloud* e disponibilizou para todas/os, inclusive nas redes sociais vinculadas ao projeto de extensão.

o nosso lugar é onde quisermos (Aluna do 1º ano do curso de Informática).

- As palavras da nuvem têm total sentido para mim e representam pequenos detalhes sobre o que forma o movimento feminista. O movimento feminista, para mim, é um movimento coletivista que busca, por meio de pautas, uma maior representatividade e uma maior emancipação e participação da mulher da sociedade brasileira, uma vez que a sociedade foi erguida através de um sistema patriarcal onde o homem foi ensinado a sempre estar no poder, no comando, e a mulher ensinada a ser de uma certa forma submissa às decisões dos homens. O feminismo busca uma desconstrução dessa ideia de que a mulher é frágil e não tem a capacidade de comandar ou tomar decisões importantes, onde possa ter peso em suas decisões e fazer escolhas, decidir o que é melhor para ela mesma (...). O que o feminismo quer é que a mulher possa ter total responsabilidade sobre seu corpo, seja "emancipada", possa realizar e tomar decisões por si só sem ser taxada como incapaz ou precisar de autorização de algum homem para fazê-la (Aluna do 1º ano do curso de Mecânica).

As potencialidades e os significados das palavras são envolvidos por discursos e saberes que reverberam nas falas e no cotidiano das jovens estudantes, nos corredores, nas salas de aula, a partir das normas da escola, mostrando que as/os jovens vão acionando saberes e construindo, a partir destes e de suas experiências, novos saberes e se constituindo enquanto sujeitos inseridos na cultura. Essa dinâmica da experiência é proposta por Larrosa (1994, p. 45) ao trazer a reflexão da cultura e da experiência de si em que, em um ou outro caso, "é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência objetiva do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como "sujeitos".

Na série *Anne with E* diversas cenas retratam as relações de poder e as possibilidades de as mulheres aceitarem ou resistirem, construindo formas de se vivenciarem os feminismos dentro de práticas culturais que produzem subjetividades, o que pode ser exemplificado pela discente do curso de Eletrotécnica:

- Então, eu indiquei a série, porque, quando eu comecei a ver, na verdade, eu não tinha muita ideia do que ela iria fazer com os pensamentos dela, mas ao longo da série ela vai influenciando muitas outras meninas e as meninas vão se juntando a ela. No cotidiano delas, antes da Anne chegar mostrando as ideias dela, elas achavam normal as coisas, sabe? Tipo, coisas de machismo, elas não ligavam, para elas

era uma coisa normal, um cotidiano e eu indiquei exatamente por isso, porque a Anne vai mudando-as e vai mostrando que essas coisas não são normais, elas se juntam para debater essas coisas e eu acho que isso mostra a força das mulheres juntas, foi uma coisa que eu achei importante (Aluna do 3º ano do curso de Eletrotécnica).

A fala da estudante possibilita pensar nos movimentos feministas nas escolas, nas juventudes e em como as jovens estudantes estão sendo inseridas e protagonistas disso, corroborando com o que Áurea Silva (2009) identifica sobre os conflitos entre os debates dos movimentos feministas, ainda com caráter geracional, e a emergência da participação das jovens feministas:

No caso das jovens, as reivindicações mais contundentes dizem respeito ao direito de ter voz, de participarem ativamente, de serem agentes autônomas e reconhecidas em pé de igualdade nos movimentos feministas e de juventude, bem como nos diversos espaços de participação social (Silva, 2009, p. 61).

A pluralidade do feminismo pode ser refletida na escolha de diferentes filmes/séries para debater o tema na roda de conversa do projeto de extensão. Foi feita uma enquete com os três mais citados (*As Sufragistas*, *Mulher Maravilha* e *Enola Holmes*), tendo características diferentes em suas produções cinematográficas.

Por um lado, aclamado pelas bilheterias, o filme *Mulher-Maravilha* foi indicado por diversas/os discentes enquanto um símbolo do feminismo por apresentar uma mulher como heroína na equipe de homens super-heróis da Liga da Justiça. Tal forma de pensar pode ser elucidada a partir do que argumenta uma das alunas:

- Acredito que a Mulher Maravilha represente as mulheres incrivelmente bem, devido ser uma personagem forte e com personalidade marcante, que sempre reforça a luta feminina e o poder das mulheres. Sendo a heroína de maior destaque no mundo dos quadrinhos, ela tem uma história muito voltada para a questão feminina (Aluna do 1º ano do curso de Mecânica).

A *Mulher-Maravilha* foi a primeira super-heroína a ter sua História em Quadrinhos (HQ) própria, em 1942, tendo como autor William Moulnton Marston. Para Jill Lepore (2017, p. 14), historiadora norte-americana que escreveu o livro *História Secreta da Mulher Maravilha*:

a Mulher-Maravilha não é apenas uma princesa amazona que usa botas fabulosas. Ela é o elo perdido numa corrente que começa com

as campanhas pelo voto feminino nos anos 1910 e termina com a situação conturbada do feminismo um século mais tarde. O feminismo construiu a Mulher-Maravilha. E, depois, a Mulher-Maravilha reconstruiu o feminismo — o que nem sempre fez bem ao movimento. Super-heróis, que deveriam ser melhores do que todo mundo, são excelentes para dar porrada, mas péssimos para lutar por igualdade.

O processo de se reconhecer na personagem pelo processo de endereçamento, em que há intenções, conforme cita a autora sobre as sufragistas e os movimentos feministas da época, é colocado por um aluno:

- Esse filme, eu acho que foi tão assim aclamado, muito bem elogiado e alcançou muitos públicos exatamente por isso, pelo contexto envolvido, pela história que é muito boa e por conta e, por mais que seja um filme que se passa na tela há 100 anos atrás, reflete muito da sociedade atual, dá para gente ficar fazendo umas comparações e mostrar essa força que a mulher pode ter, no caso ela, que, por mais que é demonstrado aí pela força física é uma força emocional e extremamente... Sabe, achei muito legal sobre feminismo, mostra muito no filme que ela consegue, que ela pode e que talvez não só por ela ser mulher não quer dizer que ela não seja capaz e acho que esse é o x da questão muita mulher se identifica (Aluno do 3º ano do curso de Informática).

Existem diversos percursos dos movimentos feministas, visto que a história e as condições sociais e políticas das mulheres são plurais. Françoise Vergès (2020), argumentando sobre a pluralidade do movimento feminista, aponta que o feminismo envolve mais do que a igualdade entre gênero e ultrapassa a categoria mulheres, fundada sobre um determinismo biológico.

Butler (1998) contribui para se pensar nas possibilidades e dimensões dos movimentos feministas, ainda que com “passos pequenos”, quando propõe o seguinte questionamento:

Como poderemos fundamentar uma teoria ou política numa situação de discurso ou posição de sujeito que é “universal” quando a própria categoria do universal apenas começa a ser desmascarada por seu viés altamente etnocêntrico? Quantas “universalidades” existem e em que medida o conflito cultural pode ser compreendido como o choque de um conjunto de “universalidades” presumidas e intransigentes, um conflito que não pode ser negociado recorrendo a uma noção culturalmente imperialista do “universal” (...). (Butler, 1998, p. 16-17).

Essas observações se fazem importantes à medida que compreendo que vários acontecimentos que envolvem os movimentos feministas são apresentados e

legitimados pela história, mas que as relações de poder/gênero ainda são fortemente vivenciadas em diferentes espaços pelas jovens discentes, como cita uma aluna-participante, a partir da associação da série *Anne with E* e as relações na escola, na atualidade:

- Algumas práticas disso são bem sutis em algumas escolas, mas consideradas algo gigantesco fora dela. Por exemplo, a figura da menina como algo inferior, em uma discussão, em um debate. O que vale mais é a fala, a opinião de um menino/homem. Temos também trabalhos que são considerados mais importantes, o menino que tem que tomar à frente e várias outras coisas. Bem, atualmente, não presenciei algo do tipo, mas em escolas anteriores que frequentei já. Isso vem de uma sociedade que no passado colocava sempre o homem à frente das coisas, e que até hoje praticam a mesma coisa, a mesma CULTURA (Aluno do 1º ano do curso de Mecânica).

O interesse em refletir sobre diversas possibilidades de feminismo e de seus discursos se torna justificado a partir da relação com as questões de raça e de classe. Embora tenham aparecido pouco em minha pesquisa, nos encontros do grupo de extensão e em outros espaços do cotidiano escolar, essa reflexão nos provoca a romper com um discurso feminista hegemônico e colocado como se fosse universal, ou seja, como se todas as mulheres fossem iguais. Uma das possibilidades de se questionar sobre uma única história do feminismo vem de autoras como Françoise Vergès (2020), que apresenta, em seu livro intitulado 'Um feminismo decolonial', perspectivas antirracistas, anticapitalistas e anti-imperialistas. bell hooks (2020, p. 76), no livro 'O feminismo é para todo mundo', menciona que "relações parasíticas entre as classes ofuscaram questões de racismo, nacionalidade e gênero no neocolonialismo contemporâneo". E o feminismo não se manteve indiferente a essa dinâmica".

As diferentes trajetórias de movimentos feministas mostram que há possibilidades diversas de se vivenciar a (des)igualdade de gênero, inclusive entre jovens estudantes, pois há atravessamentos, como raça, sexualidades e classe social. Entretanto, o único filme indicado que tratava diretamente sobre feminismo e raça foi *Felicidade por fio*, já que a personagem é negra e lida com a imposição de um padrão de beleza segundo o qual o cabelo liso representa o belo e feminino.

Apesar do número baixo de participantes na roda de conversa sobre esse filme (6 discentes), o relato e a condução feita por uma aluna convidada retratam realidades

de racismo vivenciadas por alunas negras e que dizem das consequências, da resignificação e da potência ao assumir os cabelos crespos ou, ainda, ter qualquer tipo de cabelo. Uma das estudantes comentou o seguinte sobre o encontro:

- Na real, eu indiquei esse filme porque, na época, era algo que eu estava passando, era um momento que eu 'tava' tipo, descobrindo, me descontruindo sobre meu cabelo, sobre o meu corpo e, quando eu assisti ao filme, eu vi que essa imagem de ah, não é bonito o cabelo negro, cabelo cacheado, crespo não é bonito e que o cabelo loiro e liso é bonito... Era um ponto que eu estava descobrindo e queria saber mais sobre isso (Aluna do 2º ano do curso de Informática).

O espaço de discussão mostrou-se incipiente, sendo necessário serem criados outros diversos momentos de debates, questionamentos e relatos de experiência na escola. Butler (2017, p. 21) assevera que “se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida”. Por outro lado, a indicação de alguns filmes, como *Mulher-Maravilha* e *Enola Holmes*, para representar a força do feminismo entre as/os discentes, ainda mantém um padrão de mulheres brancas, magras e em boas condições sociais/econômicas, indicando a dicotomia presente nas séries e filmes indicados pela distância e ausência entre movimentos feministas e outras categorias sociais que os atravessam. Nas palavras da autora:

Se alguém “é” mulher, isso não é tudo que tal sujeito é; o termo não é exaustivo, não porque uma “pessoa” pré-gendrada transcende uma parafernália específica do seu gênero, mas porque o gênero não é sempre constituído de forma coerente e consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero é intersectado por modalidades raciais, étnicas, sexuais, regionais e de classe das identidades discursivamente constituídas. Como resultado, torna-se impossível separar o “gênero” das interseções políticas e culturais através das quais ele é invariavelmente produzido e mantido (Butler, 2017, p. 3).

As colocações de Butler (2017) auxiliam a pensar que outras instâncias sociais presentes nos feminismos não apareceram nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, a partir das rodas de conversa e/ou dos artefatos culturais indicados.

O filme *Mulher-Maravilha* foi muito citado no questionário da pesquisa. Lançado em 2017, tornou-se o filme de super-herói de maior bilheteria da história,

ultrapassando o filme *Homem-Aranha* (2002)²⁵. O filme é dirigido pela diretora Patty Jenkins. Em 2021, foi lançado um segundo filme, *Mulher-Maravilha 1984*, liderando o *ranking* em janeiro e fevereiro desse mesmo ano no país e com bilheteria acima do esperado para um período de pandemia e cinemas vazios em todo o mundo. Sobre a experiência com o filme, um aluno participante das rodas de conversa argumentou:

- Mas acho legal também, porque esses filmes de heróis muitas vezes, por exemplo, na Marvel, pouquíssimos são dirigidos por mulheres. A direção geral sempre são homens, e é legal mostrar que um filme tão famoso, porque esse foi um dos filmes que ergueu a DC a essa categoria de super-herói. e então, acho legal mostrar que mesmo uma mulher pode elevar tanto o nível escrito (Aluno do 2º ano do curso de Informática).

A observação feita pelo aluno sobre a direção de Patty Jenkins no filme *Mulher Maravilha* corrobora com as discussões sobre o machismo nas produções culturais. Uma pesquisa realizada pela Universidade do Sul da Califórnia (EUA) analisou 1.100 filmes produzidos de 2007 a 2016 e constatou que, entre os 1.223 diretores desse período, apenas 4% eram mulheres²⁶. Outro dado interessante levantado pela pesquisa mostra que, na categoria de melhor direção, no prêmio do Oscar, apenas 5 mulheres concorreram: Lina Wertmuller, por *Pasqualino sete belezas* (1976), Jane Campion, por *O piano* (1993), Sofia Coppola, por *Encontros e desencontros* (2003), Kathryn Bigelow, por *Guerra ao terror* (2009) e Greta Gerwig, por *Lady Bird* (2018). Kathryn Bigelow foi a única mulher na história do Oscar a ganhar a estatueta (Assis, 2018).

Os dados e as reflexões do aluno a partir do filme *Mulher Maravilha* nos possibilitam analisar a problematização dos artefatos culturais como produtores de subjetividade e, ainda, “as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (Foucault 2000, p.17). Assim, o filme, dentre outros artefatos culturais, torna-se um espaço de possibilidades para a educação, inclusive de denúncias e reflexões sobre gênero e sexualidades na sociedade e na cultura que

25 Disponível em: <<https://mulhernocinema.com/noticias/mulher-maravilha-bate-homem-aranha-e-tem-maior-bilheteria-de-filme-de-origem-de-super-heroi/>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

26 Mais informações disponíveis em:< <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42614064>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ainda mantêm modelos normativos de exercício do poder e padrões masculinos na ocupação dos cargos e funções, evidenciando os papéis sociais dados aos sujeitos.

Assistir a um filme não é uma ação passiva de se sentar em uma cadeira e ver as imagens. Isso porque tal ação inclui processos educativos e que, mediante sua construção e formas de endereçamento, permite que jovens mulheres projetem as características da história e das personagens em aspectos da sua vida e na produção de suas subjetividades. Como destacam Paula Andrade e Marisa Costa (2015), os artefatos culturais produzem saberes e sujeitos, conforme corroborado pela fala da aluna:

- Talvez que esse filme tem sido indicado e porque esse filme fez sucesso e tem trazido para debates, enfim, porque é um filme que obviamente outros filmes já demonstraram isso, estão começando demonstrar, mas, assim, pelo menos para mim, foi a primeira vez que eu vi completamente um filme de uma super-heroína. É completamente independente, sabe, ela... ela não necessita da ajuda de alguém ela... ela faz por ela e ela segue o que ela pensa que tá certo e para. E isso que a gente precisa ver na sociedade, sabe, porque é isso que acontece hoje, as mulheres não necessitam mais dos homens para se promover e para... para viver, sabe, então, acho que é por isso que essa frase representa para mim um dos motivos do filme ser tão importante (Aluna do 2º ano do curso de Agroecologia).

- Uma realidade que é capaz de ser alcançada, sabe, igual o caso da Mulher Maravilha é diferente, mas, assim, a essência me mostra algo que eu quero seguir, que eu quero na minha vida, sabe? Então acho que é sim algo importante, eles vêm pra propagar essas ideias, sabe? (Aluna do 2º ano do curso de Eletrotécnica).

A fala da aluna sobre o filme *Mulher Maravilha* dialoga com a importância da cultura na apreciação das realidades, dos comportamentos e na constituição das identidades. Elizabeth Ellsworth (2004) acrescenta a importância da aprendizagem como experiência vivida e do desejo na aprendizagem provocando sensações, movimentos entre o espaço e o tempo do saber e do não saber. A personagem do filme provoca entusiasmo e inspiração para tantas outras possibilidades de ser mulher, criando e incentivando novos saberes e ideias para as experiências de se estar, de se almejar algo, de ser mulher atualmente, desbravando novas trajetórias e representatividades.

6.2 AMOR, PAIXÃO E JUVENTUDES

A lgbtphobia é um fator que também é presente nas escolas, e aí que vem a questão: por que é tão difícil entender que pessoas são diferentes umas das outras e que amor é amor? (Aluna do 2º ano do curso de Agroecologia).

O amor, a paixão e o romantismo são marcados pela cultura. Seus significados e discursos são construídos de forma diferenciada, em períodos históricos, socialmente manifestados por gerações, por sujeitos, pelas juventudes e pelas relações de poder e de modelos e discursos de verdade baseados na heteronormatividade. Jurandir Costa (1998, p. 17) complementa que “amamos com sentimentos, mas também com razões e julgamentos”.

As verdades sobre o amor e a paixão vão sendo produzidas e marcadas em diversos contextos da cultura e na constituição dos sujeitos. Na Antiguidade, havia um tipo de amor negociado, ou seja, o amor nomeado entre os casais estava atrelado, sobretudo, à constituição e à manutenção da família. Outras formas de amor eram consideradas como desonra, como o adultério. Já na tradição judaico-cristã, o amor maior se associava à existência de um deus a partir de um ideal de amor eterno e verdadeiro e tendo, como referência, pureza, benevolência e aceitação. O amor valorizado entre os sujeitos era o conjugal, fiel e indissociável e o amor-paixão era condenado, visto como desenfreado, profano e ilícito.

O amor cortês também era marcado pela cultura, quando aqueles que não tinham herança tentavam romper com as normas sociais impostas, como conquistar uma mulher já ‘prometida’ a outro homem. O amor romântico, tal como outras nomeações para o amor, está inserido na cultura e, como coloca Sérgio Costa (2005, p. 114), “corresponde a um repertório de discursos, ações e rituais mediante os quais as emoções amorosas, observadas as devidas diferenças culturais, são evocadas, percebidas, transmitidas e intensificadas”.

Os artefatos culturais participam das construções discursivas sobre a paixão e o amor a partir de suas séries e filmes românticos, nas poesias e livros, seja quando comungam pares românticos, paixões avassaladoras e juras de amor e felicidade eternos ou ainda de mulheres apaixonadas, homens como heróis e responsáveis pelo sucesso no amor na vida de mulheres disponíveis para serem arrebatadas e por amores platônicos ou fracassados.

Luiza Sbrissa e Adriane Roso (2018, p. 2), ao recorrerem ao cinema, argumentam que

podemos refletir sobre o amor a partir de muitos objetos, sendo o cinema um deles. O cinema é um palco potencial para as narrativas do amor. De fato, este é um dos temas mais recorrentes. Os filmes retratam o modo de ser e de viver de cada época e, assim, carregam as particularidades de cada contexto sócio-histórico e cultural, mas são mais que simples fotografias em movimento.

Ao propor esta seção, foi feito o movimento de problematizar algumas questões culturais da paixão e do amor a partir das demandas e experiências narradas pelas/os jovens participantes do projeto de extensão Juventudes e Diversidade em Foco, possibilitando problematizações como: que representações/significados encontramos sobre o amor entre as/os jovens estudantes? Quais as expectativas desse grupo social em relação ao amor e à paixão? Quais os diferenciais e aproximações nas narrativas entre as/os jovens sobre amor e paixão? Como os artefatos culturais citados pelas/os jovens constroem as práticas discursivas sobre o amor?

Conversar sobre amor e paixão foi uma necessidade que surgiu no campo da pesquisa, a partir das séries e filmes indicados pelas/os alunas/os e durante a roda de conversa realizada no dia 11 de novembro de 2021, com duração de 43 minutos e oito participantes presentes. O tema aparece na tese diante do campo de pesquisa, mostrando que, na perspectiva de investigação pós-estruturalista que inspirou os passos da tese, é importante se dispor a ouvir o outro e considerar que os lugares das pesquisas “são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções” (Meyer; Soares, 2005, p. 30).

Os temas amor e paixão surgem ainda da potência do espaço da experiência nas costuras da pesquisa, na tentativa de alinhar as incertezas e de se problematizar o amor como um dos processos culturais na constituição dos sujeitos e das juventudes. Trata-se de temas que também nos convidam a problematizar as questões de gênero e sexualidades e a manutenção dos papéis de mulheres e homens, assim como as novas possibilidades de amor para além de um modelo heteronormativo, presentes nas falas das/os participantes e nos artefatos culturais indicados por elas/eles. Luciene Galvão-Viana e Isalena Santos Carvalho (2014, p. 191), discorrendo sobre as verdades nas produções cinematográficas, destacam “que

o sujeito da enunciação cinematográfica se constitui no momento em que se assiste a um filme, tanto por suas resistências quanto por suas conformidades ao que é projetado na tela”.

Na ocasião da pesquisa, foi criado um *padlet* como espaço complementar à roda de conversa, considerando-o como um espaço colaborativo e de interação, além da situação específica da pandemia de covid-19. Assim, durante o projeto de extensão, o *padlet* foi proposto como complemento para que as/os discentes pudessem expor com mais tempo e interesse suas considerações sobre amor e paixão, tendo a maior parte das/os participantes se manifestado nas postagens de forma anônima. O espaço foi pensado, ainda, como possibilidade para narrativas por meio das palavras de cada uma/um, motivado pelas colocações de Larrosa (2002, p. 21) para quem

as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

O *padlet* compôs-se de onze postagens de alunas/os sobre o tema. Além delas, foram analisadas as falas presentes a partir da roda de conversa sobre o filme *Para todos os garotos que já amei* (2018), baseado na trilogia dos livros de romance da escritora norte-americana Jenny Han, direcionados para o público jovem. De acordo com a plataforma Netflix, a produção possui 80 milhões de visualizações. O filme conta a história da jovem estudante do ensino médio Lara Jean, personagem coreano-americana, que escreve cartas de amor para os meninos que já amou e, apesar de estarem endereçadas, nunca as enviou. A jovem escreve as cartas como uma forma de catarse dos amores não correspondidos e as guarda em uma caixa, em segredo, conforme a fala da personagem: “Minhas cartas são meu bem mais secreto. São cinco, no total... Kenny, do acampamento, Peter, da sétima série, Lucas, do baile escolar, John Ambrose, da ONU mirim, e Josh. Escrevo quando estou tão apaixonada que não sei o que fazer”.

Entretanto, um dia, sua irmã mais nova acha as cartas e as envia para os garotos, que, ao recebê-las, procuram Lara Jean para conversar. A história do filme é

típica de um enredo de romance entre jovens, diferenciando-se de outras indicações no questionário respondido pelas/os discentes e que respalda a pesquisa, mas plenamente justificado:

- Sobre a indicação do filme nos questionários, tem-se que 'acho que esse tipo de filme é bem bombado entre adolescentes exatamente por se tratar de personagens adolescentes' (Aluna do 2º ano do curso de Agroecologia).

- Acho que as pessoas gostam de se pôr no lugar das personagens, porque, querendo ou não, acho que muita pessoa sonha em ter seu amor verdadeiro, esse tipo de coisa (Aluna do 2º ano do curso Informática).

Mostra-se interessante a colocação da aluna de se colocar no lugar das personagens, configurando um processo de subjetivação nos discursos de amor e paixão, nas contrariedades e pluralidades dos modos de ser das juventudes na contemporaneidade. Nas narrativas das/os discentes participantes, destacam-se a presença e a importância, em suas experiências, de um amor romântico ainda valorizado e sondado pelas/os jovens, inclusive para serem reconhecidas/os enquanto sujeitos em uma cultura/sociedade.

- O amor adolescente muda quem a gente é no momento em que ele acontece, podemos nos tornar mais maduros com uma possível decepção que ele causou ou podemos sempre ser gratos por ele morar em nossos corações (Discente anônima/o).

A fala da/o discente acima retrata o amor como processo constituinte do sujeito, como um fator imprescindível de ser vivenciado para que o sujeito jovem tenha uma experiência de si e seja reconhecido, nomeado. Tais colocações se aproximam do que Foucault (2014, p. 287) coloca como modos de subjetivação de se fazer experiência de si, os quais podem ser compreendidos como “o conjunto de processos de subjetivação aos quais os indivíduos foram submetidos ou que executavam em relação a eles mesmos”.

Outra questão importante trazida nas falas acima referidas é a naturalização e a marcação do sofrimento como parte necessária e imposta aos sujeitos jovens no processo de se tornarem adultos. A fala do aluno coincide com o do personagem do filme *Para todos os garotos que já amei* - “Meu coração está se partindo, mas continuo

sorrindo”, ao salientar o papel cultural atribuído e imposto ao amor e do sofrimento na experiência da constituição do sujeito jovem, como em uma das menções de um aluno do 2º ano do curso de Informática: “Eu ainda não posso falar muito disso porque não tenho experiência, nunca namorei”. Gonzalo Vicci (2015, p. 45) corrobora que os sujeitos jovens são marcados por uma quantidade discursos que, “de acordo com sua origem e interesse específico, perfilam e consolidam olhares punitivos e instituintes acerca dos modos de comportamento e adequação ao dever ser dos jovens”.

Outra possibilidade apresentada na atual pesquisa é que as/os jovens falam sobre a paixão e o amor como uma necessidade humana, em contraponto com os rastros da sociedade moderna, marcada/nomeada pela perda do coletivo e pela ênfase nas práticas culturais que marcam o privado e o individualismo dos sujeitos, mostrando as movimentações culturais do amor. “O amor é, pois, ao mesmo tempo, obra do social e da singularidade; é tecido numa rede de significados que são contextuais, históricos, políticos e subjetivos. Ele movimenta o eu, os outros e a sociedade” (Sbrissa; Roso, 2018, p. 2). O amor é inventado, nomeado, aprendido e valorizado a partir de determinado contexto e das interações e vinculações que se estabelecem entre os sujeitos, em uma teia de interesses que participam da constituição dos sujeitos e de como eles se posicionam na escola e na sociedade. Nesse sentido, Costa (1999, p. 18) acrescenta que “o amor tem endereços nobres e salas de espera vip. Não circula a esmo num vácuo de intenções e propósitos. Ao contrário, produz hierarquias de desejos e objetos internalizadas no processo de formação das subjetividades”. Os modos de amar e de se apaixonar ainda expressam como os sujeitos se constituem e como são definidas e marcadas as identidades de ser jovem e/ou adulto em um dado momento da cultura. A própria escola e as juventudes também propiciam as experiências do amor e da paixão, seja pelos encontros/desencontros, seja pelas confissões e pelos processos de aceitação e rejeição.

Uma das contestações que marca a construção cultural e o lugar da paixão e do amor nos sujeitos foi a frequência entre as/os discentes de nomear a paixão como um sentimento juvenil e mais forte, marcando uma identidade de ser jovem semelhante à intensidade da paixão, e o amor como um sentimento mais maduro e mais vivenciado, por conta disso, por adultos. As/os participantes também mencionam uma hierarquização dos sentimentos, sendo a paixão uma primeira etapa e,

posteriormente, com mais experiência, vem o amor, conforme exemplificado nas falas a seguir:

- A paixão é intensa e momentânea, mais prazer. A juventude é muito mais marcada pela paixão" (Aluno do 1º ano do curso de Eletrotécnica).

- Não tem nada mais especial que o amor da adolescência (Discente anônima/o).

- Quando somos adolescentes, geralmente nós amamos com todo o nosso coração e isso faz com que, cada vez mais, essa experiência seja uma das mais marcantes que vamos vivenciar (Discente anônima/o).

A hierarquização entre amor e paixão construída pela aluna dialoga com o que Jurandir Costa (1999) discorre sobre o amor romântico para cuja existência, manutenção e sucesso destaca-se a importância do outro: “a singularidade do outro era importante, somente um, dentre tantos, seria capaz de fazer o outro feliz” (Costa, 1999, p. 6).

As pedagogias culturais nos ensinam e mostram modos de ser dos sujeitos, inclusive nas formas de como ser homem e como ser mulher ou, ainda, como ter esses modelos como referências, inclusive nas relações que envolvem amor e paixão.

6.3 O CORPO, A MÍDIA E A CINTA MODELADORA DA PERFEIÇÃO

- Infelizmente, a realidade feminina, seja ela cis ou trans, não é a mostrada em muitos filmes e séries por aí. Ainda existe muito preconceito e machismo no meio em que vivemos. Além de tudo, ainda somos obrigadas, às vezes até inconscientemente, seguir um padrão surreal de beleza que só destrói a imagem dela consigo mesma (Aluna do 1º ano do curso de Informática).

A fala acima, da aluna de Informática, possibilita-nos problematizar como se constituem as juventudes nas relações de gênero e sexualidades e como as/os discentes se percebem ou se sentem representadas/os pela mídia e pelas práticas discursivas presentes em diversos artefatos culturais, como filmes, séries, músicas e imagens.

A proposta da presente seção é problematizar as relações entre corpo, mídia e juventudes. Tal discussão se fez presente no projeto de extensão, nas rodas de conversa, em diferentes momentos, apoiadas pelas indicações dos filmes *O Mínimo para Viver* (2017) e *Enola Holmes* (2020).

No primeiro, trata-se dos conflitos de uma jovem que sofre de anorexia, um transtorno alimentar em que a pessoa tem uma visão distorcida da sua imagem corporal e deixa de se alimentar, pratica exercícios físicos várias vezes ao dia, toma laxantes ou diuréticos, pois se preocupa de forma exagerada com seu peso corporal. A jovem inicia um tratamento em uma clínica de reabilitação e o filme mostra os conflitos e as pressões culturais em relação ao corpo.

Já o filme *Enola Holmes* traz como protagonismo a irmã do famoso detetive *Sherlock Holmes*. A jovem personagem de 14 anos de idade vai em busca da mãe, que misteriosamente desaparece em uma trama que envolve aventuras e investigação. Entretanto, para que *Enola Holmes* consiga decodificar pistas para achar sua mãe, é preciso se desvencilhar de modelos heteronormativos que são questionados pela personagem, como o uso de espartilhos e a preparação da mulher para ser esposa e mãe.

O roteiro de questões pensadas para mediar as rodas de conversa sobre o tema corpo, mídia e juventudes foi: quais discursos estão presentes nos filmes e séries indicados? Como se dão as relações de poder e saber na mídia sobre o corpo das/os jovens? Como as/os jovens se constituem a partir dos artefatos culturais? Os discursos midiáticos apresentam-se, em relação ao corpo, de forma diferenciada nas questões de gênero e sexualidades, entendendo que o corpo é histórico e se produz por meio de discursos e pela cultura? Falando do corpo, Goellner (2010, p. 29) assim argumenta: “Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem”.

A pressão exercida na dimensão do corpo ideal causa uma busca incessante no sujeito de um único modo de ser e de estar na sociedade, pautada na aceitação e no esforço de se alcançar esse corpo. Trata-se de um ideal sustentado por uma verdade embutida no discurso incorporado pela mídia que acarreta sofrimento e o sentimento de falha em relação aos parâmetros impostos na sociedade. O discurso promove, ainda, a necessidade de se controlar, de se projetar, de se corrigir, de se cuidar e de ser vigilante para se atingir, pelo desejo incluído no discurso, o modelo de corpo construído pela mídia.

- A mídia tem um padrão que é magro, e nós, jovens, temos que seguir esse padrão porque, na nossa cabeça, esse padrão é bonito. A sociedade também impõe esse padrão. Um exemplo: eu me cobro demais o meu corpo, e isso acaba me prejudicando mentalmente e fisicamente (Aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

É possível perceber que a mídia tem o poder de atuar na constituição do sujeito, inclusive por meio das pedagogias culturais, sendo o corpo “o lugar de produção dos sujeitos, o lugar de construção” (Ferrari; Castro, 2015, p. 60).

As/os alunas/os participantes apontam para a pressão da mídia sobre as/os jovens, que estabelece um padrão de como ser, como se dispor, em termos do corpo social ideal, que permite se identificar e se situar no que é aceitável e harmonioso. Novaes (2013, p. 66-67) complementa ainda que “os padrões estéticos ditados podem ser entendidos como uma forma de regulação social - vigiando e punindo, por meio de seus discursos, os sujeitos que não estão adequados às normas”.

Ao situar a mídia elegendo discursos de verdade sobre os corpos e atuando na constituição dos sujeitos jovens, é possível dialogar com Foucault (2011) sobre a presença e o funcionamento dos regimes de verdade, em que são utilizados mecanismos e instâncias em cada sociedade: “as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Foucault, 2011, p.12).

O corpo sofre e expressa as verdades instituídas culturalmente, sendo marcado pelas formas impostas de como se posicionar na sociedade. Entretanto, há diferenciais de gênero na representação desse corpo os quais constituem os sujeitos. O corpo, na contemporaneidade, é “considerado um projeto de consumo para as meninas porque ele forneceria um importante meio de auto definição e de auto expressão – um modo de anunciar-se (ou, ainda, de se tornar visível) ao mundo” (Ripoll; Bonin, 2016, p. 358).

- A questão do distúrbio alimentar é comum em ambos os sexos, mas acredito que a pressão estética imposta sobre as mulheres fez com que muitas alunas se identificassem. Provavelmente, nem todas as alunas possuem um distúrbio em si, mas sentem o peso de sentirem seus corpos “vigiados” e medidos por muitos. Um exemplo claro é quando uma menina engorda poucos quilos e vários familiares vão até ela comentar sobre, a deixa desconfortável (Aluna do 2º ano do curso de Informática).

A narrativa da aluna se referindo ao outro diz de como os processos de constituição dos sujeitos são múltiplos e têm, nos artefatos culturais, o endereçamento dos discursos, dos olhares. “Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos” (Berger, 1999, p.10-11).

Além dos processos e das dinâmicas de subjetivação presentes nos discursos e produzidos por eles, os discursos produzem os objetos do conhecimento, compreendendo que “o conceito de discurso não é sobre se as coisas existem, mas sobre de onde vem o sentido das coisas” (Hall, 2016, p. 81). Os discursos de juventudes e corpo são construídos nas culturas e nas sociedades em que os sujeitos se deslocam, por aceitação ou normatização de um ideal projetado e lançado na esfera social, ou, ainda, na resistência e no enfrentamento pela admissão das diferenças.

A mídia contribuiu para sustentar as ações de controle dos corpos e a vigilância dos sujeitos. O olhar sobre o corpo o vigia e o regula a partir de discursos que o classificam, moldam-no, punindo aqueles que não se enquadram no padrão da normalização. Foucault (2003, p. 57) ressalta que, nas relações de poder e de conhecimento que interferem na constituição dos sujeitos, há o processo do “corpo assujeitado, preso num sistema e submetido aos procedimentos de normalização”. Um dos discentes aponta exatamente nesse sentido, destacando como as juventudes estão submetidas a uma perspectiva de corpo perfeito:

- A maioria dos jovens tem uma visão distorcida do seu corpo por causa da mídia que compartilha aquele corpo perfeito e inexistente, no caso dos homens: um corpo musculoso, branco, pele sem imperfeições e das mulheres: um corpo magro, branco, lábios grandes. Com isso, as pessoas idealizam algo que não existe (Aluno do 1º ano do curso de Mecânica).

O estudante, ao mencionar as ações de controle dos outros, inclusive de ‘vários familiares’, dialoga com a disposição de elementos inclusos nos discursos e que atuam na subjetividade do sujeito, em uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (Foucault, 2010, p. 50).

A denúncia se faz a partir do ato do incômodo ao assumir que a realidade produz diferenças, inclusive no corpo e nas formas de ser jovem. Ao mesmo tempo, a denúncia é de sufocamento, assim como a fita métrica, a partir da qual a sociedade imprime padrões de como as/os jovens devem ser, se comportar, ou seja, as diversidades de juventudes são muitas vezes apagadas em prol de um modelo idealizado com valores, comportamentos e modos de ser impostos desde as juventudes aos sujeitos.

Assim, estabelecem-se saberes que possibilitam, permitem e criam esse olhar sobre o corpo, afirmando-o como um constructo histórico e cultural que, longe de ser inquestionável, é um território de onde e para onde emergem sempre outras e novas dúvidas, questionamentos, incertezas, inquietações (Goellner, 2010, p. 30).

Esse mesmo regime de verdade promove exclusão para aquelas/es que não se enquadram no padrão de beleza imposto pela sociedade. Maurício Ferreira e Clarice Traversini (2013, p. 213) comentam que os procedimentos de exclusão e de verdade se ligam “aos saberes e, assim, seguir os modos pelos quais esses são aplicados, valorizados, distribuídos, repartidos e atribuídos na sociedade”, conforme observação de um aluno sobre os diferenciais de gênero na pressão cultural dos corpos:

- O corpo das mulheres geralmente é visto pelas pessoas como um objeto, o qual muitas vezes acabam distorcendo a mente destas se preocupando com o peso e o corpo certo para uma maior aceitação na sociedade (Aluno do 1º ano do curso de Informática).

Os corpos das mulheres são construídos, percebidos e significados pelo outro, conforme indica o aluno, ‘são vistos pelas pessoas’. Tal constatação da fala vai ao encontro de Louro (2010) quando discorre sobre os corpos, as identidades e as imposições culturais, bem como nas classificações e demarcações do corpo visando, conforme colocado pelo discente, a ‘uma maior aceitação na sociedade’, em evidências e investimentos nos corpos. Isso porque, “de acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos” (Louro, 2010, p.15).

Naomi Wolf (1992), discutindo sobre as mulheres nas sociedades ocidentais, ressalta que a beleza é uma obrigação para elas, a partir de um padrão físico imposto culturalmente, tornando-se uma forma de controle social. Em suas palavras:

Estamos em meio a uma violenta reação contra o feminismo que emprega imagens da beleza feminina como uma arma política contra a evolução da mulher: o mito da beleza. Ele é a versão moderna de um reflexo social em vigor desde a Revolução Industrial. À medida que as mulheres se liberaram da mística feminina da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido, expandindo-se enquanto a mística definhava, para assumir sua tarefa de controle social (Wolf, 1992, p.12-13).

Discursos permitidos e que têm as regras e a carga de verdade, além de exercidos sobre os sujeitos jovens, são reconhecidos por elas/es como repressão que obriga a uma universal e ideal performance regida pela organização da cultura, da mídia e da sociedade em relações de poder e suas consequências.

Todavia, colocar em posição de questionamento o ideal de corpo perfeito é colocar em xeque os saberes médicos atrelados a uma concepção biológica de saúde e do movimento de culpabilização do sujeito a partir de práticas discursivas que indicam um modo ideal de ser e estar no mundo.

6.4 EU NÃO POSSO SER QUEM EU SOU? HOMOSSEXUALIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

Eu mereço uma grande história de amor e quero alguém com quem compartilhá-la" (Simon, personagem do filme *Com Amor, Simon*)

A frase acima é um desejo anunciado no enredo do filme *Com Amor, Simon*, que trata da história de um jovem estudante do ensino médio, de uma família de classe média dos Estados Unidos da América, citado por discentes no questionário aplicado para o planejamento das ações do projeto de extensão. Simon começa a escrever de forma anônima nas redes sociais sobre suas sexualidades, refletindo os medos de se revelar homossexual dentro do contexto escolar, nas amizades e no ambiente familiar. O filme dialoga com a pesquisa pelas narrativas apresentadas pelos personagens jovens e estudantes do ensino médio e suas experiências envolvidas com suas sexualidades e manifestadas por sentimentos como medos e amores, mas também desafiadas nas relações de amizades, família e escola. Tais questões podem ser

exemplificadas pelas falas iniciais do personagem principal: “Meu nome é Simon, eu sou igual a você, tenho uma família normal, ótimos amigos. Minha vida é ótima, mas eu tenho um grande segredo. Ninguém sabe que sou gay”.

Os silêncios nas relações de gênero e sexualidades significam discursos que podem ou não serem proferidos em determinados espaços e são acompanhados por sistema de controle, disciplina e normas da escola que participam da constituição dos sujeitos. Foi possível perceber, mediante muitas ausências, olhares e silêncios, na quadra e nos corredores da escola, que as/os discentes se sentiam mais à vontade para narrar suas experiências a partir das situações mostradas em filmes e séries, como no caso de homofobia na série *Sex Education*, ou nas histórias de amor e homossexualidades, como nos filmes *Com Amor, Simon* e *Hoje eu quero voltar sozinho*.

- Sex Education é uma série que mostra esse assunto da maneira certa, abordando situações e problemas enfrentados por muitos nos dias de hoje. Na série vemos os personagens passando por momentos de aceitação e dificuldades remetidas à sua sexualidade e gênero, como o preconceito e assédio (Aluno do 2º ano do curso de Informática).

Sendo assim, a presente seção se propõe, a partir do processo de problematização, refletir sobre as questões de gênero e sexualidades, as experiências, as relações de poder e os saberes entre jovens estudantes da pesquisa, tendo como inspiração as colocações de Foucault (2015, p. 30-31):

Não se fala menos do sexo, pelo contrário. (...). Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros.

A roda de conversa e os artefatos culturais permitiram que as/os jovens pudessem experimentar-se no lugar do outro, processo que aparece impulsionado pelo filme e pelas discussões levantadas, conforme podemos perceber na seguinte fala:

- Bom, eu acho que é um pouco difícil para quem não faz parte desse grupo entender, mas, por exemplo, eu tenho amigos LGBTQ+, que, por exemplo, já se sentiram ofendidos com comentários, têm esse medo de

serem julgados, de serem tratados de forma diferente só por terem se assumido. Tem até casos na própria sala de aula (Aluno do 2º ano do curso de Informática).

Esse medo do julgamento e de um tratamento diferente, uma vez que a pessoa tenha assumido suas homossexualidades, aponta-nos indícios de vigilância dos corpos e dos comportamentos, bem como nos traz a interpretação social de que as diversas formas de viver as sexualidades que não estejam dentro do padrão heteronormativo sejam consideradas "anormais", conforme já demonstrou Foucault (2015).

Na mesma esteira, Ferrari (2014) nos apresenta que, muitas vezes, nossos desejos são lidos como algo errado, nojento, reprovável, ocasionando uma tensão entre a vontade e o medo de viver os desejos. Talvez seja essa leitura, que vem de fora, mas atravessa as pessoas que assumem essas sexualidades, que promovem esse medo do julgamento, é que esteja expressa na fala do aluno.

Essas reflexões e construções de verdades sobre si também ocorreram em outros momentos da pesquisa. Por exemplo, a roda de conversa, tendo como eixo orientador o filme *Com Amor, Simon*, proporcionou reflexões sobre as situações vivenciadas no espaço escolar e que, por vezes, passam despercebidas pela comunidade escolar, fadada a um modelo único e universal da normatização dos corpos entre homens e mulheres, conforme fala abaixo:

- Olha, agora eu parei para pensar e já aconteceu uma vez de, eu não vou citar o nome, mas um menino gay que se sentia mais à vontade no banheiro feminino, porque ele sentia medo de ficar no banheiro masculino, pela reação e por ser um lugar que enfim, aí reclamaram com o assistente de aluno e ele tomou uma ocorrência. Eu fiquei pensando naquele dia, olha como deve ser horrível não se sentir confortável em um lugar que tinha que ter o mínimo de respeito e no outro você teoricamente não pode ir. Essa foi uma das maiores situações que a gente passou nisso, mas de certa forma, não acho que foi um ataque homofóbico, mas para a gente refletir sobre esse aluno (Aluno do 2º ano do curso de Informática).

Como consequências, as violências e os conflitos surgem no ambiente escolar, como a homofobia, em um espaço contraditório de convivência com a diversidade (de classe, raça, gênero e sexualidades, por exemplo) e de silenciamentos pela não aceitação dessas diferenças, conforme destaca uma aluna:

- Existem vários outros tipos de preconceito nas escolas, como o racismo e a homofobia, e isso é terrível, pois a escola é um ambiente em que os alunos passam cerca de 4 a 9 horas por dia, e ficar todo esse tempo em um lugar onde não se sente confortáveis e que até sofrem bullying deve ser bem sufocante. E é mais preocupante ainda se você pensar que muitas escolas não fazem muita coisa sobre isso, deixando os alunos desamparados e não sabendo com quem falar, e nesses ambientes é bem comum que esses alunos deixem a escola (Aluna do 1º ano do curso de Informática).

As colocações da aluna nos alertam sobre a importância de a escola se assumir como espaço para que alunas e alunos possam conversar sobre isso e, mais, possam ter o acolhimento, a segurança e o direito assegurados. Isso ficou evidenciado entre aquelas/es que se manifestaram na pesquisa, como questiona um dos alunos: “A escola é a nossa ‘segunda casa’, se nós julgamos a escola como um lugar de diferenças, por que não debatê-las na escola mesmo?” (Aluno do 1º ano do curso de Agroecologia).

A interdição mediante o perigo de determinadas falas e discursos é discutida por Foucault (2014, p. 9-10) que ressalta que, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”.

A escola e os artefatos culturais são espaços que tensionam, mas também que possibilitam pensar no outro, experimentar as diferenças e produzir sujeitos. É possível reconhecer, na escola e nas juventudes, o emaranhado das diversidades identitárias, incluindo as de gênero e sexualidades, os conflitos gerados e as práticas de omissão como dispositivos para potencializar as normas de gênero permitidas e aceitas, exemplificando as inquietações nas relações de poder, saber e subjetividades de jovens estudantes.

Santos *et al.* (2017, p. 220) argumentam que, no espaço escolar,

a vida que brota fora do molde das heterossexualidades é, em regra geral, reprimida e/ou abafada. Os corpos que manifestam a vida que escapa ao molde são apontados como excêntricos, pois escapam aos modos de sanidade, de moralidade e de coerência com as masculinidades e feminilidades resultantes do mesmo.

Os autores acima citados nos indicam que aquelas/es que "escapam" ao molde nas escolas são colocadas/os à margem, como se fosse possível de serem esquecidas/os e apagadas/os, configurando as condições sociais de exclusão daquelas/es que não se enquadram no modelo heteronormativo imposto. Complementa-se a essa situação de apagamento a noção de inteligibilidade de gênero e dos discursos de ser homem ou mulher ou, ainda como Butler (2003, p. 39) menciona, a partir de uma matriz cultural, “[...] por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’” e que algemas presentes nos discursos impõem poder e impedem os sujeitos de vivenciarem suas sexualidades para além de um modelo heteronormativo.

Mais um artefato cultural que mostra essas relações de gênero e sexualidades na escola é o filme *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014), baseado no curta-metragem brasileiro *Hoje eu não quero voltar sozinho* (2010), de Daniel Ribeiro. A produção trata da vida do jovem estudante da classe média paulistana Léo, que é deficiente visual e experimenta uma relação de amor com o colega de escola Gabriel.

Muitas/os estudantes reconheceram a importância de se tratar dos temas de gênero e sexualidades na escola, assim como o fazem em diversos artefatos culturais indicados por elas/eles. Assim, consideram que as homossexualidades são processos que constituem os sujeitos, são afetados pela cultura e pelas relações sociais, pelos discursos e ‘verdades’ heteronormativas, inclusive o religioso, conforme se expressa um dos alunos:

- A gente vem com os ensinamentos de casa, da família e da nossa religião e aí chega aqui e querem mostrar outras coisas pra gente. Tem que respeitar a nossa história. Nem devia ter essas coisas aqui na escola (Aluno do 1º ano do curso de Mecânica).

Ao ser apresentado às possibilidades dos temas tratados no projeto e na escola, um dos alunos também se manifesta contrário às discussões de gênero e sexualidades baseado em um discurso religioso e normativo:

- Muitos dos temas eu acho bom, com exceção do de questões de gênero pois acho que é um assunto muito delicado a ser abordado, além de que acredito que Deus não falha, então, se ele não falha, homem é homem! E mulher é mulher!, ou seja, se Deus não te deu pés para caminhar, você não vai usar as mãos no lugar dos pés (Aluno do 1º ano do curso de Agroecologia).

O posicionamento do aluno nos remete ao conservadorismo na restrição de temas destinados à escola, exemplificados pelo movimento ideológico Escola sem partido, que defende a proibição das discussões de gênero e sexualidades no espaço escolar, aliados a um discurso religioso da constituição dos sujeitos como homens e mulheres. Em tal discurso, o corpo emerge como “um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma” (Butler, 2017, p. 29-30).

Os saberes e as práticas discursivas atrelados à religião influenciam na cultura, na constituição dos sujeitos e nas relações sociais. Ter um modelo específico e único de como ser homem ou ser mulher permite que as fronteiras de determinada ideologia sejam ultrapassadas para outros espaços, inclusive o escolar, que convive com os conflitos das diferenças, das omissões, das normatizações e das violências nas relações de gênero e sexualidades que não atendem aos seus interesses.

Castro e Ferrari (2017) destacam que, no cenário atual, que tem como discurso uma moral-religiosa ponderada na heteronormatividade e na perspectiva binária de gênero,

sujeitos, grupos e igrejas colocam-se contrários à pluralização das sexualidades e gêneros, num cenário de embates, disputas no campo das leis e políticas públicas, conflitos no que tange às iniciativas que buscam discutir essas temáticas nas escolas, nas universidades e no plano social mais geral (Castro; Ferrari, 2017, p. 71).

A escola, a religião e as relações de gênero e sexualidades são colocadas em um único filtro normativo que pretende conduzir a uma única identidade do sujeito jovem mulher ou/e homem que, cada vez mais, é forçada/o a negar as diferenças, conforme destacado nas falas de dois alunos participantes da pesquisa:

- Isso pode ser visto pelos outros como algo errado ou pecaminoso, mas sabemos que isso não faz o menor sentido e são só falsos argumentos de pessoas extremamente conservadoras e preconceituosas (Aluno do 1º ano do curso de Informática).

- É óbvio que nós passamos por situações que ninguém deveria ter que passar, só por ser quem é; situações tão duras, difíceis e cruéis que nem

valem a pena serem citadas. Mas não ficamos calados, nunca ficamos. A nossa voz precisa e vai ser ouvida e o suporte da escola nesse aspecto é de extrema importância também. É função da escola assegurar que qualquer ação homofóbica dentro do ambiente escolar seja punida e corrigida (Aluna do 1º ano do curso de Informática).

Nas falas apresentadas, a escola é apontada como espaço de controle, mas também como espaço que deveria romper com ações que sustentem a heteronormatividade. Outra discente faz o movimento de relacionar dados de uma reportagem sobre abandono por causa da Lgbtphobia e as diversas vivências de violência no ambiente escolar, como insultos e abusos. Por conta do espaço oportunizado a partir da roda de conversa acerca do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, comentou:

- É que já existem diversas pessoas que relataram isso à direção de suas escolas, mas absolutamente nada acontece, nem mesmo conversam isso com a gente, é como se não existíssemos, isso me deixa revoltada, isso tem que mudar! Ninguém merece sofrer isso ou ser motivo de chacota dos outros, seja na escola ou fora dela. Por isso, como a principal função da escola é educar os alunos e ensinar todos a sermos cidadãos, deveria ser obrigatório que estes ofereçam não apenas aulas que abordassem esse tema, mas também outros projetos que fizessem os alunos celebrarem e respeitarem suas diferenças (Aluna do 2º ano do curso de Informática).

A fala da jovem discente demonstra como a experiência aciona saberes, inclusive fora da escola, e, mais, é aclamado que esses saberes dialoguem com o contexto escolar e não fiquem à margem, conforme colocado. É possível perceber que alunas e alunos reconhecem as tensões nas relações de gênero e sexualidades no espaço escolar e, ao mesmo tempo, a omissão da escola, assentando o que Foucault (2015, p. 31) coloca sobre os discursos sobre sexo e os dispositivos institucionais: “Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos”.

A relação da mídia com as questões de gênero e sexualidades também foi notadamente mencionada pelas/os discentes, inclusive reconhecendo a intervenção e a força que a mídia exerce, fazendo-se presente na cultura, como menciona um dos discentes:

- A sociedade, no geral, pode até reprovar isso, mas não acho que vai demorar para começarem a aceitar isso, pois não só existem leis para proteger os homossexuais, como também está recebendo apoio da mídia, logo as pessoas vão começar a aceitar e acolher não só você, mas também outros homossexuais (Aluno do 1º ano do curso de Informática).

Mais uma vez, a pesquisa discorre como diferentes espaços e culturas fomentam pedagogias e sustentam discursos que promovem a constituição das identidades das/os jovens. Louro (2000) disserta que

na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia das sexualidades, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios (Louro, 2000, p. 21).

O discente expõe que a mídia produz sujeitos e discursos, inclusive contrários à heteronormatividade. Se, em tantos filmes e séries, personagens mulheres e homens serviram para firmar e enaltecer as diferenças de acordo com padrões normativos e únicos de como se comportar, como se vestir e como ser, outras possibilidades podem ser percebidas, inclusive, pelas juventudes que se identificam com personagens e séries que tensionam essas normativas. Os artefatos culturais funcionam como espaços pedagógicos de construção do conhecimento e dos sujeitos, como espaços de resistência e de novas identidades. “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (Louro, 2000, p. 61). Poder falar de gênero e sexualidades na escola se tornou uma necessidade e um ato de resistência e de denúncia para as/os participantes da pesquisa, dentro do projeto de extensão. Entretanto, mostra-se que outros espaços podem ser oportunizados, bem como o reconhecimento, a proteção da diversidade e a garantia de se permitir vivenciar as experiências entre discentes e o ambiente escolar, ainda que, no contexto atual, as práticas discursivas tenham força e justificativas nos discursos heteronormativos.

6.5 A MARCAÇÃO DA MASCULINIDADE NOS ARTEFATOS CULTURAIS: O EXEMPLO DA SÉRIE *COBRA KAI*

“Se você não for agressivo, está sendo uma mulherzinha. Você não quer ser uma mulherzinha. Você quer ter culhões”.

A frase acima, retratada na série *Cobra Kai*, é muito referenciada pelas/os discentes participantes da pesquisa. Logo no início do primeiro episódio, a série traz discursos de modelos heteronormativos do que se espera de ser homem e mulher e que circulam nos artefatos culturais, na escola e na constituição dos sujeitos jovens. Tais questões foram problematizadas na roda de conversa do projeto de extensão e são apresentadas nas narrativas de experiências das/os discentes participantes da pesquisa.

Cobra Kai é uma série baseada na história do filme *Karatê Kid*, dos anos 1980, e começou a ser exibida em maio de 2018, no *Youtube Premium* e, posteriormente, devido ao grande sucesso, foi produzida pela plataforma de *streaming Netflix*. Atualmente, está na quinta temporada, com quarenta episódios. Em sua terceira temporada, lançada em janeiro de 2021, liderou o *ranking* das mais vistas, conforme informa a própria plataforma. “O sucesso de *Cobra Kai* foi mensurado em 28 países, incluindo o Reino Unido, Estados Unidos, Brasil e Argentina. Em todos os países, a série figurou no top 10 de títulos mais assistidos desde o seu lançamento”²⁷.

O nome da série se refere a uma escola de karatê e seu enredo situa-se entre jovens estudantes do ensino médio de uma escola em Los Angeles (EUA). São retratados os confrontos de espaço e poder entre os/as estudantes por meio de lutas na escola, nas ruas e nos torneios esportivos, tendo, de um lado, os valentões e, do outro, os “fracassados” na disputa pelas garotas ricas, bonitas e populares da escola, conforme elucidado por um aluno:

- A série que escolhi foi *Cobra Kai*, uma série derivada da trilogia de *karatê kid*. Escolhi esse artefato cultural por lidar com as questões do *bullying* que está muito presente em nossa sociedade e também retrata as desventuras, amores e a adolescência em geral, uma fase muito importante para o nosso desenvolvimento e evolução até nos tornarmos adultos (Aluno do 2º ano do curso de *Informática*).

27 Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/209339-cobra-kai-3-temporada-netflix-revela-quantas-pessoas-viram-serie.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

- Algumas cenas ocorrem na escola e com frequência, por conta que na escola acontece esses preconceitos devido à diversidade de alunos e às pessoas com mente fechadas e que se acham valentões e podem zoar ou prejudicar o emocional de outra pessoa (Aluno do 1º ano do curso de Agroecologia).

As/Os jovens da série *Cobra Kai* vivenciam, em seu cotidiano escolar, diferenças de classe social, de corpos e de grupos que são marcados como de vilões, mocinhos, de alunas/os disciplinadas/os, agressivas/os, dentre outros. Em diversos episódios, evidenciam-se as contrariedades nas trajetórias de vida dos personagens Daniel LaRusso e Johnny Lawrence, do filme *Karatê Kid*, que retornam na série *Cobra Kai* e revivem suas desavenças do passado. Daniel LaRusso e Johnny Lawrence, quando jovens, enfrentaram-se em vários campeonatos de karatê, representando escolas com formação de valores, estilos e filosofias diferenciados. Na série atual, regressam como instrutores de karatê, chamados de Sensei, e abrem suas academias, frequentadas por estudantes do ensino médio.

A despeito de serem personagens que apresentam trajetórias sociais e comportamentos diferentes e conflitantes, como ser mais agressivo ou ser mais tranquilo, os dois são marcados como líderes entre as/os jovens da série que conduzem ações dentro de perspectivas restritas de masculinidades, como força física, posições sexistas e o comportamento opressivo dos homens, e que se utilizam do karatê para fortalecê-las, como mostra o próprio lema da academia *Cobra Kai*, que é bata primeiro, bata forte, sem compaixão.

A maior parte dos personagens são homens e as ações se destacam por lutas na resolução de problemas entre os jovens, principalmente no ambiente escolar, que reforçam marcadores do que é e como ser homem, assim como coloca Connell (1995, p. 190): "Toda a cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens". Apesar de diferentes histórias de vida entre os personagens, a universalização do comportamento masculino é enfatizada na série.

As séries são consideradas artefatos culturais cujas ações e discursos apresentam possibilidades de se educar a partir de um olhar sobre determinada cultura, sociedade e sujeito. Compreende-se os artefatos culturais como "o resultado de um processo de construção social" (Silva, 2008, p.134), conforme menciona um aluno sobre a série *Cobra Kai*:

- A série também é certa em abordar inúmeros temas envolvendo a adolescência dentro e fora do ambiente escolar, conscientizando e educando as pessoas sobre tais assuntos e nos ajudando a entender de maneira sensível o funcionamento das relações sociais nesse período de amadurecimento (Aluno do 1º ano do curso de Agroecologia).

A escola não é o único lugar onde os saberes, previamente definidos, são apresentados e desenvolvidos. Andrade (2016, p. 68) argumenta que, na perspectiva da cultura como recurso pedagógico, “o que se objetiva é chamar a atenção para o quão potentes são as diversas formas de manifestação cultural e os diversos artefatos culturais na produção do sujeito contemporâneo”. Outros espaços sociais oportunizam aos sujeitos experiências, novos saberes e formas de se aprender, de questionar, de vivenciar culturas, de construir pensamentos, identidades e discursos, conforme menciona um estudante do ensino médio:

- Cobra Kai vai além de mocinhos e bandidos. É uma série sobre crescer, amadurecer, sobre relacionar-se com o outro na eterna busca por equilíbrio. Vai muito além das expectativas de uma série sobre Karatê e filosofia oriental como a salvação para os perdidos do mundo ocidental. Cada episódio é uma reflexão profunda sobre como estamos presos a imagens irreais sobre quem somos e sobre o outro (Aluno do 2º ano do curso de Informática).

A série traz, segundo a fala do aluno acima citado, um discurso hegemônico de juventude como algo a ser construído, em formação, ‘crescer, amadurecer’. O aluno reforça o discurso de juventudes como processo e de que o outro tem ação importante na constituição do sujeito jovem, como se a juventude fosse uma categoria que necessita de ajuda para existir, que depende do outro para ter significado e cuja existência é de responsabilidade do outro.

No caso da série, o Sensei assume um papel fundamental para justificar seus métodos, suas colocações, o não questionamento dos alunos pelo silenciamento em nome da ordem e do poder de fala, reiterando a hierarquia e as relações de poder em quem pode ou não proferir algo.

Por outro lado, o discurso sobre a prática do karatê é afetado pelas novas juventudes apresentadas na série, que estão conectadas às redes sociais *on-line*, inclusive como forma de interação, aceitação e de reconhecimento enquanto grupo

social. Luiz Felipe Machado Pinto (2021, p. 183-184) corrobora essa questão em seu artigo sobre a série *Cobra Kai* ao mencionar que,

durante a divulgação da reabertura de sua escola através de panfletos, o personagem Johnny se depara com uma geração de jovens, muitos dos quais, simplesmente não viam no combate (principal objetivo da escola *Cobra Kai*) um caminho na resolução de seus conflitos. No entanto instaura-se uma contradição na relação de repúdio à violência, quando os métodos da escola *Cobra Kai* ganham visibilidade e adeptos, logo após um de seus discípulos demonstrar a efetividade de suas técnicas durante uma briga na escola e sua consequente veiculação através da internet. Surge aqui outro conceito: a ressignificação da arte marcial como instrumento de empoderamento social através da defesa pessoal.

Um outro direcionamento do discurso presente na série *Cobra Kai* pode ser exemplificado pelos personagens ao utilizarem o caratê como defesa pessoal e instrumento para a aceitação, valorização e respeito nos grupos sociais juvenis, evidenciando a importância de ser um valentão, conforme colocado pelo próprio Sensei em uma das cenas iniciais e compartilhado por alunas da escola pesquisada:

- Eu acho essa ideia muito sensata! Pois, independente de quem somos ou de como somos vistos, devemos nos superar e sermos "durões"! (Aluna do 1º ano do curso de Informática).

- Eu acho que a ideia é mostrar que devemos ser "durões" nas situações da vida, independente de quem somos e de como nos aparentamos (sendo fraco ou algo relacionado) por conta da aparência, devemos nos manter de pé sendo durões (Aluna do 1º ano do curso de Informática).

A ideia de serem ‘durões’ é evidenciada nas falas acima como um modo de ser valorizado e desejado, inclusive como um referencial para que as meninas se espelhem, reconhecendo, assim, a oposição cultural entre homens e mulheres.

As imagens, os personagens e os artefatos culturais nos apresentam discursos que constituem sujeitos e verdades, inclusive nas relações de gênero e sexualidades, em que “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como pontos de referência” (Silva, 2008, p.10). As características sociais construídas nos discursos, em relação às questões de gênero e sexualidades, mais do que buscar perceber o outro, reforçam a posição do ‘eu’ e, neste caso, de como o homem deve se portar, deve ser enquanto sujeito histórico e cultural.

Os discursos presentes nos artefatos culturais acionam práticas pedagógicas que ensinam homens e mulheres a se comportarem, quais os espaços que podem ocupar e em questionar e (re)criar normas e resistências.

- Não acho que seja um pensamento correto. A sociedade muitas vezes nos sujeita a seguir padrões inalcançáveis e não valorizam nossa individualidade. Os obstáculos que enfrentamos na vida não nos fazem durões iguais aos outros, mas apenas reforça mais ainda o fato que nós somos diferentes se definidos pelas nossas experiências. Em minha opinião, este pensamento seria mais uma propagação de uma ideia generalizada (Aluna do 1º ano do curso de Informática).

Esses discursos na sociedade não são construídos de maneira aleatória, mas possuem uma série de procedimentos que visam controlar a produção discursiva, assim como os sujeitos que atuam como produtores dos discursos (Silva; Machado Júnior, 2016).

O discurso de que existem papéis exclusivos para homens e mulheres é reiterado no início da série por reforçar que existem diferenças de gênero dadas como naturais e que organizam os sujeitos, como de considerar as meninas inferiores e serem emotivas, sendo, por isso, consideradas inadequadas para a prática do karatê e tantas outras práticas esportivas e sociais, conforme a fala do Sensei: “Mas se quiser ficar, não pode agir como uma garota. Garotas são emotivas, falam alto, reclamam...”

- Há também normas sexistas nessas relações sociais como o vocabulário ou palavras que garotas podem usar, as conversas que podem ou não participar pois supõem-se que não conhecemos tal jogo ou filme de herói e até mesmo os esportes que podem praticar sem serem consideradas “masculinas” demais (Aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

José Rodolfo Silva (2019, p. 16) destaca que acionamos nossos saberes para (re)produzirmos sujeitos e que “às vezes são associados ao homem como o forte, insensível, dominar e a mulher como a fraca, sensível e dominada”. Os personagens da série reiteram esse discurso nas lutas performáticas na escola em busca da afirmação e do domínio dos espaços, na disputa dos meninos pelas garotas, o que se faz por meio do karatê que define todo um enredo de quem pode praticar uma luta, ocupar espaços sociais e agir de acordo com suas características biológicas dadas

como naturais, no entrelaçamento dos discursos nas práticas de comportamentos, na classificação e nas formas de subjetividade.

A ênfase no termo *mulherzinha* vai ao encontro das palavras de Butler (1999), como um dos elementos discursivos a partir dos quais as sociedades constroem normas regulatórias sobre o sexo dos sujeitos e que “precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize (Butler, 1999, p. 45).

Problematizar as questões de gênero e sexualidades a partir da série proporcionou, na roda de conversa, pensar em como as masculinidades se constituem entre os/as jovens e como aparecem no contexto escolar. Na série *Cobra Kai*, um ideal de masculinidade é defendido, mesmo tendo a variedade de personagens por condições sociais ou composição familiar, por exemplo. Essas diferenças são diminuídas por características de atitudes ditas como masculinas e que, por sua vez, representam força e poder, atributos que o grupo de alunos ofendidos e menosprezados na escola tem o desejo de adquirir pela prática do karatê e pela importância do Sensei, propagados como referência de ser homem na sociedade. Ser durão é colocado como uma prática discursiva atrelada ao gênero e ao comportamento dos praticantes da escola de karatê *Cobra Kai*. É aguentar as dores, é não cogitar a derrota, é se mostrar firme. Define atitudes que devem ser exercidas e têm importância na constituição das identidades dos sujeitos.

A imposição para que os alunos da série se enquadrem em uma categoria única e universal do que é ser homem e, pelo oposto e de forma inferior, o que é ser mulher, tendo um caráter normativo e excludente daquelas/es que não representam tal modelo e reforçando o aspecto relacional das questões de gênero, tendo de um lado o homem como referência da mulher, é exemplificada na fala de uma aluna ao comentar sobre a série:

- O estereótipo importuno que faz parte de nossa cultura, coloca o homem acima da mulher em praticamente todos os sentidos, fragilizando a mulher e tratando ela como algo inferior. E, ao chamar um homem de mulherzinha, faz alusão a algo vergonho que ele fez que é indigno de ser "homem", e se rebaixando ao nível de uma "mulherzinha" (Aluna do 2º ano do curso de Mecânica).

Nomear o outro como ‘mulherzinha’ exemplifica a força de discursos heteronormativos e de forma hierárquica, compreendida como um conceito da sociedade contemporânea para o dispositivo histórico das sexualidades, que

evidencia seu objetivo: “formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ das heterossexualidades” (Miskolci, 2009, p.157).

- Como vemos hoje em dia, na sociedade, nas redes sociais e até em filmes, nós, mulheres, sempre somos vistas como fracas. Sendo assim, o machismo fez entender como ofensa chamar homens de "mulherzinha" sendo essa uma fala machista e errada que acaba fazendo mulheres se sentirem pequenas e sempre sendo rebaixadas. Porém, o que muitos não sabem é que mulheres sempre são mais fortes que homens, mas, pela sociedade, os homens sempre são os preferidos e defendidos. Para a sociedade, ser homem é não falhar, ter o ego acima de todos e tudo, ser uma pessoa ignorante que preza a si mesmo (Aluna do 2º ano do curso de Eletrotécnica).

Na formação das juventudes, os sujeitos exprimem, em seus corpos, particularidades, contradições, normatizações, resistências e experiências de ser homem e ser mulher, construídas e reconstruídas por suas histórias, por vivências anteriores, de marcações de práticas discursivas e não-discursivas do que é permitido a um ou outro fazer, se comportar e falar, classificando e selecionando os sujeitos.

A série *Cobra Kai* e as narrativas das/os estudantes mostram a potência dos discursos que atravessam as relações de gênero e sexualidades e a constituição das/os jovens pelos artefatos culturais, como menciona um aluno:

- Essa expressão "mulherzinha" é uma frase muito utilizada no machismo, sendo da maioria das vezes direcionado para homens de uma maneira ofensiva. Um exemplo disso é quando dizem "você luta como mulherzinha" assim insinuando que aquele homem é fraco. Na visão machista, ser um homem de verdade é ser forte, sem masculinidade frágil e ser egocêntrico (Aluno do 1º ano do curso de Mecânica).

A prática de um esporte (ou restrição a ela) pode ser definida por regras e imposições de um corpo marcado pelas diferenças biológicas e representa experiências, marcas e sentidos reduzidos e excludentes pautados no binarismo homem/mulher, conforme elucidado pelas/os discentes, pelos artefatos culturais e em tantos outros comportamentos e espaços sociais onde jovens estudantes circulam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...(GUIMARÃES ROSA, p.26)

Terminar a tese é desafiador, principalmente quando, no momento político e no contexto social atual, as discussões sobre gênero e sexualidades tendem a ser silenciadas no ambiente escolar. Entretanto, as linhas no ato de tecer a tese e no emaranhado das narrativas e experiências insistem em não ser esquecidas na caixa de costura, no quatinho silencioso e afastado da casa, na quadra esportiva, nos corredores da escola e na constituição das juventudes, ou seja, não podem ser reduzidas ou naturalizadas, mas sim, compreendidas a partir das relações de poder e saber que compõem as questões de gênero e sexualidades.

Me enveredar pelas perspectivas pós-estruturalistas no processo da pesquisa foi como descoser as linhas no tecido, com alguns rasgos e remendas ocasionados pela insegurança e no alinhavar do campo, das vozes e dos espaços, costurar outras e novas possibilidades para o ato de pesquisar, na potência de se utilizar de ferramentas e autoras/es como bordas de histórias e inspirações no ato de tecer.

A partir da problematização das relações de gênero e sexualidades e a constituição das identidades das /dos alunas/os que cursam o Ensino Médio Integrado de uma escola de educação profissional e tecnológica, a pesquisa mostra que as pedagogias escolares oscilam como possibilidades para diminuir as relações desiguais de gênero e sexualidades no contexto escolar, tendo os artefatos culturais, por sua vez, um potencial de espaço de resistência e de questionamentos pelos modos de endereçamento dos sujeitos jovens muito mais presente.

A pesquisa se propôs, ao reconhecer a escola dentro deste espaço de disputas pelas experiências vivenciadas pelas/os discentes, pela sociedade e pelos contextos culturais, problematizar como se dão as relações de gênero e sexualidades na constituição dos sujeitos jovens, apoiando-se nos artefatos culturais como uma ferramenta que dialoga com as narrativas das/os estudantes, sendo então possível pensar em como as pedagogias culturais participam da construção de discursos e

saberes na constituição das identidades das/dos alunas/os, como na importância dos movimentos feministas retratados na pesquisa e que ainda são incipientes no contexto escolar pesquisado, embora outras pesquisas tenham mostrado que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia podem ser espaços para discussões e incertezas frente às normas de gênero e sexualidades.

A pesquisa proporcionou ainda reconhecer os artefatos culturais como pedagógicos, trazendo imagens e discursos, mas ocasionando reflexões para se olhar a escola e as juventudes como experiências consigo, com o outro “não se pode fazer plenamente senão na medida em que escapará à pura subjetividade e que outros poderão, não digo retomá-la exatamente, porém ao menos cruzá-la e atravessá-la de novo (Foucault, 1984, p. 47).

Traçar pontos e costurar a pesquisa a partir da inspiração de Foucault foi um processo de problematizar todo o caminho percorrido e pensar nos espaços escolares em que as/os jovens discentes possam colocar em dúvida os discursos que normatizam as individualidades e os modelos heteronormativos de se viver as relações de gênero e sexualidades, alinhando nos tecidos da vida e das juventudes diversas possibilidades de experiências, assim como coloca Foucault (1984):

Não haveria experiências ao longo das quais o sujeito não fosse dado, nas suas relações constitutivas, naquilo que ele tem de idêntico a si mesmo? Não haveria experiências nas quais o sujeito possa se dissociar, quebrar a relação consigo mesmo, perder sua identidade? (p. 50).

Os cenários investigados e problematizados na tese, assim como alguns dos artefatos culturais indicados pelo corpo discente, mostram como a questão do assédio demarca as relações de gênero e sexualidades entre os sujeitos no contexto da escola e nas suas experiências de juventudes, tendo diferenciais na ocupação dos espaços, nas relações de poder e nas violências.

Tais experiências trazidas pelas/os discentes contribuíram para compreender e reconhecer a força e as dinâmicas das pedagogias culturais na construção de discursos e saberes na constituição das identidades das/dos alunas/os e ainda como as discussões de gênero e sexualidades estão à margem dos currículos e conteúdos escolares.

Os usos dos espaços na escola ainda são definidos por normas instituídas a partir de comportamentos aceitos e dados como naturais de como ser homem e ser mulher e assim, onde e quando podem falar, se comportar ou se apropriar de discursos e lugares, mesmo em uma escola que expressa a diversidade de gênero e sexualidades entre o público discente.

A tese deu visibilidade para a importância dos projetos de extensão como espaços pedagógicos e como ponto importante no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Um dos pontos que merece a atenção na pesquisa é a ausência de outras categorias sociais nos debates sobre gênero e sexualidades, como raça e classe social, divergindo das diversidades presentes na escola pesquisada. Se faz refletir se há um processo de apagamento das diferenças na tentativa de querer igualar as/os jovens estudantes, ainda, se a formação acadêmica, profissional e técnica se sobrepõe aos conflitos e especificidades dos grupos sociais presentes no espaço escolar e se estamos nos distanciando de perceber as desigualdades de gênero, sexualidades e de tantas outras, como os casos de assédio e de violências que compõem os sujeitos e que atravessam a trajetória escolar destas/es jovens.

Outros caminhos podem ser (des)costurados no IFSUDESTEMG pelas políticas de ações afirmativas instituídas em 2022, com a criação do Núcleo de Estudos em Gênero, Diversidade e Sexualidade (NEGEDS)²⁸, desde que a comunidade se envolva e tenha o desejo, assim como muitas/os discentes da pesquisa, de questionar as normas de gênero que ainda sobressaem no cotidiano escolar.

Fica o desejo e o compromisso enquanto docente e pesquisadora de provocar novas discussões às alunas e alunos que “proporcionando-lhe outras formas de ver e saber e, o que é mais importante, de aprender a partir da experiência daquelas que vivem em outros lugares” (Costa, 2002, p. 90).

²⁸ Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/if-sudeste-mg-aprova-regulamento-dos-nucleos-de-estudos-em-genero-diversidade-e-sexualidade-negeds#:~:text=No%20dia%2017%20de%20novembro,no%20%C3%A2mbito%20do%20Instituto%20Federal>>. Acesso em 06 fev. 2023.

REFERÊNCIAS

- ActionAid - *Organização internacional de combate à pobreza*. 2019. Disponível em: http://actionaid.org.br/na_midia/pesquisa-assedio. Acesso em: 02 mai. 2020.
- ADAMS, Aline; RAMOS, Aline Vieira. Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso técnico em informática de São Borja/RS. *Anais*. 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019 Disponível em http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_26_1. Acesso em: 05 mar. 2023.
- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Cadernos de Formação de Professores*, Cidade do Porto, n.1, p. 21-31, 2001.
- ALPIZAR, Lydia; BERNAL, Marina. La Construcción Social de las Juventudes. *Últimadécad*. Santiago, v. 11, n. 19, p. 105-123, nov. 2003. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200008. Acesso em: 31 mar. 2020.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491, jan. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200012/19399>. Acesso em: 29 out. 2019.
- AMARAL, Caroline; CASEIRA, Fabiani; MAGALHÃES, Joanalira. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula R. C.; MAGALHÃES, JONALIRA, C. (orgs.) *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande, RS, Ed. da FURG, 2017. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/7097>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- ANDRADE, Paula Deporte de. *Pedagogias culturais - uma cartografia das (re)invenções do conceito*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143723/000996566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- ANJOS, Karen Priscila Lima dos; LIMA, Maria Lúcia Chaves. Gênero, sexualidade e subjetividade: Algumas questões incômodas para a psicologia. *Psicol. pesq.*, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 49-56, dez. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472016000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2020.
- ANJOS, Jean Souza dos; PEREIRA, Fabiana do Nascimento. Corpos em trânsito: escola e sexualidade. “Aqui não tem gay”: experiências do invisível. *Anais*. II Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <http://www.desfazendogenero.ufba.br>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- ASSIS, Larissa Gould de. *Multiculturalismo, feminismo e o cinema Hollywoodiano: A apropriação da pauta feminista pela indústria do cinema estadunidense*. Paulus: Comfilotec, v. 8, n. 4, 2018.

- ASSMANN, Selvino José; NUNES, Nei Antônio. Michel Foucault e a genealogia como crítica do presente. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 1-21, abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/889>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e educação física escolar*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BADARANE, Amanda Moura. Sexualidade: uma abordagem transversal. *Anais. VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/195.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun., 2007.
- BARLETTO, Marisa. Relações de educação e gênero na região agrícola - o rural e o urbano na formação para mulheres. *Caderno Espaço Feminino*, v. 18, n. 2, 2007.
- BARROS, Maria Maiza. *Violência escolar entre alunos do ensino médio integrado: uma análise a partir do Instituto Federal do Ceará – Campus Iguatu*. Dissertação. 2015. (Mestrado Profissional em Teologia). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2015.
- BARROSO, André Luís R. DARIDO, Suraya Cristina. Escola, Educação Física e esporte: possibilidades pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*. v. 1; n. 4; p. 101-114, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BRAGA, Keith. D. da S.; CAETANO, Márcio; RIBEIRO, Arilda I. M. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. *Momento - Diálogos em Educação*, v. 27, n. 3, p. 12-29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8348>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL, Ana Paula. *Gênero e sexualidade na escola: da educação legal à educação real*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Faculdade de Educação em Ciências e Matemática, Vitória, 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRITO, Leandro Teófilo de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. *Periódicus*, n.11, v. 1, mai./out. 2019.

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 13ª. Edição. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017.

_____. Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, v. 42, p. 249-274, 2014.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". 1n: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, n. 44, jan./abr. 2013a. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737/2489>. Acesso em: 20 set. 2022

CARDOSO, Camila Rocha; SILVA, Luciana Aparecida Siqueira; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo, gênero e sexualidade: debates necessários na adolescência. *Anais. VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/272.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. *O jovem brasileiro e a escola diante da precarização da vida e de desafios democráticos*. Disponível em: <https://www.observatoriodajuventude.org/o-jovem-brasileiro-e-a-escola-diante-da-precarizacao-da-vida-e-de-desafios-democraticos>. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. *Identidades juvenis e escola*. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, nov. 2000.

_____. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, v. 12, n. 26, p. 16, dez. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CARVALHO, Mauro Giffoni. A construção das identidades no espaço escolar. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jul. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161/2521>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. *Revista Locus*, Juiz de Fora. v. 17, n. 02, p. 145-159, 2011.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CASTRO, Roney Polato de. *Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2016/01/Tese-Roney-Polato.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CASTRO, Roney Polato de; COURA, Ana Carolina M.; LINS, Raquel Guimarães. Homens no movimento feminista? Problematizações a partir de uma postagem da página Não Me Khalo no Facebook. *Debates Insubmissos*, v. 1, p. 185-210, 2018.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações. In: RIBEIRO, Paula Regina C.; MAGALHÃES, Joanalira C. (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2017.

CHAVES, Paula Nunes. Estigmas do corpo, gênero e sexualidade no esporte: voleibol enquanto espaço da mulher e da "bicha". *Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Vitória, 2015.

CHEVALLIER, Philippe. Que quer dizer fazer uma história das problematizações? *Mnemosine*, vol. 11, n. 2, 2015.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: W. Codo; S. T. M Lane (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COIMBRA, Cecília C.; BOCCO, Fernando; NASCIMENTO, Maria Lívia. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COSTA, Maraiza Oliveira. Categoria adolescência e categoria juventude: entre uma análise histórico-cultural e noções universalizantes. *Anais. VI Congresso Brasileiro de Educação: v. 1 educação e formação humana: práxis e transformação social: resumos*, Bauru-SP: UNESP-BAURU, 2017.

COSTA, Mariane Brito da. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. *Conjectura*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

COSTA, Marisa. Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Sérgio Amores fáceis: romantismo e consumo na modernidade tardia. *Novos estudos CEBRAP* [online]. 2005, n. 73. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/sXdntPChgRhRBPDbvwRznWs/?lang=pt#>. Acesso em: 31 ag. 2022.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; POCAHY, Fernando Altair. Gênero, sexualidade e juventude(s) Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. *Civitas, Rev. Ciênc. Soc.*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, Abr. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892018000100124&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mai. 2020.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.*, 2003, n.24, pp.40-52. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 nov. 2018.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, Out. 2007.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 Fev. 2020.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Nova Iorque: Routledge, 2004.

FAUTH, Arthur Felipe. Gênero e Sexualidade em cena: *Dos modos de (re)existência numa perspectiva de educação para diversidade*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Rio Grande do Sul, 2019.

FERRARI, Anderson. A Experiência homossexual no contexto escolar. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 101-116. Editora UFPR.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Diferenças, sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar. *Revista Teias*, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 56-71, mar. 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24550>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (orgs.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FERREIRA, Danielle De Farias Tavares. Articulando gênero e raça na educação técnica de nível médio: o caso das estudantes do IFPE- Campus Ipojuca. *Anais IV DESFAZENDO GÊNERO...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64038>. Acesso em: 05 fev. 2021.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. Uma análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, março de 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 dez. 2020.

FERREIRA, Vivian Teixeira et al. Vulnerabilidade dos adolescentes do IF SUDESTE MG – campus juiz de fora às doenças sexualmente transmissíveis (dsts). *Multiverso: Revista Eletrônica do Campus Juiz de Fora - IF Sudeste MG*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 42-48, jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.jf.ifsudestemg.edu.br/multiverso/article/view/91>. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

FISCHER, Rosa. "Foucault e a análise do discurso em educação". *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade: O Uso dos Prazeres*, Vol. II. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da Sexualidade: A Vontade de Saber*, Vol. I. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *A arqueologia do saber*. 4ª edição. Editora: Forense Universitária, 1995.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. A pintura fotogênica (1975). In: _____. *Ditos e escritos*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *Ditos e Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Eu sou um pirotécnico. In M. Foucault, *Entrevistas* (p.69-75). São Paulo: Graal, 2006.

_____. *História da Sexualidade: O Cuidado de Si*, Vol. III. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANÇA, Elisete Santana da Cruz. Homossexualidade: qual a sua visibilidade na cultura escolar? Anais. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278191162_ARQUIVO_Homossexualidadequalasuvisibilidadenaescola.pdf Acesso em: 05 de mar. 2023.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. *"Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual": narrativas e experiências de professor@s homossexuais*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

_____. *"Para fazer pensar e entreter": educação, produção corporal, sujeitos e masculinidades homossexuais na revista Junior (2007-2015)*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FUKUDA, Rachel. F. Assédio Sexual: Uma releitura a partir das relações de gênero. *Simbiótica*. v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/4512>. Acesso em: 4 ago. 2021.

GIROUX, Henry, MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOELLNER, Silvana V. . A produção cultural do corpo. In: Guacira Louro; Jane Felipe; Silvana Goellner. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* - 4ª edição. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRESCHEN, Fernanda. Educação, Trabalho e Mulheres: A Inserção Feminina em Cursos de Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Joinville. *Dissertação*. Joinville: Universidade da Região De Joinville, 2017

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOOBS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa, Ed. 70, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC-RIO*, n. 10, p.64-83, 2012.

KRAWCZYK, Nora R. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-68, 2011.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos. O cinema vai à escola: o jovem como protagonista na dinamização cultural. *Anais*. 34ª Reunião Nacional da ANPEd, 2011 Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-1200%20int.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, , pp.20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 jul. 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LEPORE, Jill. *A História Secreta da Mulher Maravilha*. Tradução de Érico Assis. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente”, o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

- MARINHO, Gisele; FAGUNDES, Simone; AGUILAR, Carolina. Análise da participação feminina nos cursos técnicos e de graduação da área de Informática da Rede Federal de Educação Tecnológica e do Cefet/RJ campus Nova Friburgo. In: *Women In Information Technology (WIT)*, 13. , 2019, Belém. *Anais do XIII Women in Information Technology*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, July 2019 . p. 21-30.
- MARTINS, Andressa Lisboa, SILVA, Parley Lopes Bernini da, SILVA, Josenilder Carlos da, AZEVEDO, Vilma Maria. Cidadania de gênero em debate nas comunidades rurais e periurbanas da mesorregião do Campo das Vertentes de Minas Gerais. *Revista Muriqui*. v. 2, n.1, set. 2019.
- MELLO, Ricardo Pimentel *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.
- MENDES, Luís. Em busca da felicidade: uma narrativa. *Estudos em Comunicação*, v. 2, n. 27, p. 79-101, 2018.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 927, 2010.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.
- MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. As técnicas pedagógicas disciplinando corpos *Anais*. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278268163_ARQUIVO_AmanaiaraFazendoGenero.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica de normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun., p. 150-182, 2009.
- MONTEIRO, Jean Carlos da Silva; COSTA, Maurício José Morais.; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. App-learning hipertextual: repositórios virtuais de aprendizagem no Padlet. In: 4º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning, 2018, Coimbra. Atas do 4º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - Coimbra, 2018. p. 216-225.
- MORENO, Carlos Alexandre de Carvalho; OLIVEIRA, Janete. Cosplay e a visão da cultura japonesa no Brasil. Trabalho apresentado no Núcleo de Pesquisa Comunicação e Culturas Urbanas do IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em: http://www.elo.uerj.br/pdfs/ELO_Ed5_Artigo_Cosplay.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.
- NIRENBERG, Olga. Participación en proyectos y desarrollo integral de adolescentes y jóvenes. In: *Juventudes contemporáneas: um mosaico de possibilidades*. Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.
- NOVAES, Joana V.. *O intolerável peso da feiúra: Sobre as mulheres e seus corpos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. Por que estamos falando sobre nossos cabelos? representações sociais de alunos do ensino médio técnico sobre a transição capilar. *Anais. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499382001_ARQUIVO_Texto_completo_PORQUEESTAMOSFALANDODENOSSOSCABELOS.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. et al. Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 311-325, jul./ago. 2018.

PAIS, José Machado. Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues. *Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

PEDROSO, Ivan. *Educação Profissional e Tecnológica, Gênero e Sexualidade: uma sequência didática para o Ensino Médio Integrado*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade* [online]. 2016, v. 41, n. 1, 193-216. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623655950>. Acesso em: 29 nov. 2020

PINTO, Luiz Felipe Machado. De Karatê Kid à Cobra Kai: uma análise da construção de sentidos nas artes marciais pela mídia. *Revista Livre de Cinema*, uma leitura digital sem medida. Vol. 8, n. 2, 2021. Disponível em: <http://relici.org.br/index.php/relici/article/view/326>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PORCELLIS, Renata. Em tempos de mordança, corpos dissidentes rompem o silêncio da máquina-escola. *Periódicus*, n.11, v. 1, mai/out., 2019.

PRÁ, Jussara Reis. Cidadania de Gênero, Democracia Paritária e Inclusão Política das Mulheres. *Revista Gênero na Amazônia*, n.4, p.15-35, 2013.

PRÁ, Jussara Reis; EPPING, Léa. Construções de gênero, socialização política e juventude. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. 2009.

PROENÇA, Eder Rodrigues. Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar *Anais. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277047580_ARQUIVO_EDERRODRIGUESPROENCA.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

QUIRINO, Raquel. Relações de Gênero e Sexismo na Educação Profissional e Tecnológica. *Cad. gên. Tecnol.*, Curitiba, v. 10, n. 36, p. 58-71, jul./dez. 2017.

RAMALHETE, Mariana Passos; STEN, Samira da Costa. Crítica ao eterno feminino em Anne de Green Gables, de Lucy Maud Montgomery. *Travessias Interativas*, n. 16, Vol. 8, p. 432-443, jul/dez., 2018.

RAMALHO, Ricardo de Oliveira; CURI, Luciano. Sentido e identidade do ensino médio: percepções de professores, estudantes, egressos e comunidade de Araxá-MG. *Anais. VI Congresso Brasileiro de Educação: v. 1 educação e formação humana: práxis e transformação social: resumos*, Bauru-SP: UNESP-BAURU, 2017.

RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. *"A gente cria todo dia! A gente cria vida!"*: Pesquisar com mulheres mães na periferia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

RODRIGUES, Michele Mendonça; MOURA, Camila de Azevedo. A nossa voz: um olhar sobre a construção de uma prática feminista e emancipatória no IFRS Campus Feliz. *Anais. VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/161.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: OLIVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SANTOS, Cláudia Alves dos. Reflexões sobre temáticas feministas: a trajetória de um grupo de estudos na educação básica. *Anais. VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/157.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SANTOS, Danielle Sousa; SANTOS, Marcela Kleiciane Nascimento. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o direito a uma escola pública de qualidade: um estudo sobre o perfil dos jovens estudantes ingressantes no ensino médio técnico integrado. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 7, p. 115-124, mar. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3483>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SANTOS, Elza Ferreira. *Gênero, educação profissional e subjetivação: discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SANTOS, Ieda Fraga. *Estudo de relações de gênero e educação profissional: desconstruindo estereótipos para promover a equidade*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Sergipe, 2019.

SANTOS, Luciano dos. As identidades culturais: proposições conceituais e teóricas. *Rascunhos Culturais*, v. 2, p. 141-158, 2011.

SANTOS, Sandro Prado dos et. al. Corpos que desassossegam os direitos humanos no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; Magalhães Joanalira Corpes [orgs]. *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

- SANTOS, Tiago Ribeiro; DUTRA, Letícia. A.; SOUZA, Mayne de. IFSC Cinema. Caminho aberto: revista de extensão do IFSC, Ano 4, n. 6, p. 69-73, jan./jun., 2017.
- SBRISSA, Luiza; ROSO, Adriane. Representações do Amor no Cinema: Abrindo as “Medianeras” na era das conexões. *Athenea Digital: Revista de Pensamento e Investigação Social*. Barcelona, v.18, n. 2, 2018.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, nº 2, p. 5-22, jul./dez, 1995.
- SEX EDUCATION – Assuntos cruciais abordados na série da Netflix. *Fala Universidades!* Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/sex-education-assuntos-cruciais-abordados-na-serie-da-netflix/>. Acesso em: 02 mai. 2020.
- SILVA, Adriana Cruz da; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Conformação ou mudança? Um estudo sobre as jovens no ensino técnico. *Anais. VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373312150_ARQUIVO_conformacaooumudanca.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.
- SILVA, Adriane Giugni da. A naturalização do bullying lgbtfóbico em escolas públicas do ensino médio. *Anais. VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/190.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- SILVA, Áurea Carolina de Freitas. Mulheres jovens e o problema da inclusão: novidades no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. In: PAPA, Fernanda de Carvalho e SOUSA, Raquel. (Org.) *Jovens Feministas Presentes*. São Paulo: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert; Brasília: UNIFEM, 2009.
- SILVA, Jéssica Soares; SILVA, Lucas Ariel A. S. Gama e. O paradoxo do camaleão: identidade e modernidade líquida segundo a análise de Zygmunt Bauman. *Rev. Sociologias Plurais*, v. 5, n. 1, p. 451-468, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/68207>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- SILVA, José Rodolfo Lopes da. “*Seja homem de verdade!*”: (Re)constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jsui/handle/ufjf/11458>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- SILVA, Sandra; SILVA, Maria. (2014). Gênero, corporeidade e relações étnico-raciais na EJA/PROEJA. 3. *Revista #Tear*, v.3, n.1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1855>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SILVEIRA, Adriana Gomes. *Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.
- SOUZA FILHO, Móyses de. *A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN: Contexto e*

perspectivas atuais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA, Maria Celeste Reis F.; FONSECA, Maria da Conceição. F. R. *Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso*- enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VARGAS, Juliana Ribeiro de; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Des)ligando o celular: músicas e discursos constituindo feminilidades contemporâneas *Anais*. VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373250319_ARQUIVO_DESLIGANDOOCELULAR.MUSICASEDISCURSOSCONSTITUINDOFE MINILIDADESCONTEMPORANEASdoc.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, Ag. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Trad. de Dias, Jamille Pinheiro; Camargo, Raquel. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

VICCI, Gonzalo. Imagens e corpos adolescentes: proposta de abordagem a partir da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... Ensinar....* Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p. 45-71.

VIEIRA, Erico D.; STENGEL, Márcia. Ambiguidades e fragilidades nas relações amorosas na pós-modernidade. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/22338>. Acesso em: 15 ago. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICE - Questionário artefatos culturais

Esse questionário irá nos auxiliar na aproximação dos artefatos culturais (filmes, séries, livros, músicas, etc.) com os conteúdos da disciplina e com a elaboração do projeto de extensão Cinedebate: Juventude e Diversidade em Foco. Agradeço sua participação!

- 1) Cite os cinco filmes que você mais curtiu assistir.
- 2) Qual seu filme favorito? Por quê?
- 3) Qual o filme que viu e não indica? Por quê?
- 4) Cite cinco séries que você mais curtiu assistir.
- 5) Sua série favorita é ...
- 6) Está assistindo no momento qual série?
- 7) Se fosse um personagem, seria ...
- 8) Cite cinco bandas/músicas que você mais gosta. Qual a sua música favorita? E banda?
- 9) Você assiste novelas? Se sim, qual foi a última que assistiu e gostou?
- 10) Quais são os programas de televisão preferidos por você?
- 11) E sobre livros, cite cinco livros que você mais gostou de ler. E qual o seu preferido? E qual o último lido?
- 12) Pode me dizer um trecho de livro ou música que te marcou?
- 13) Qual filme, série ou livro você indicaria para ser utilizado na escola? Me explique melhor sua resposta.
- 14) E para o Projeto de extensão Cinedebate: Diversidade em Foco, o que você indicaria?