

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBÉRIO NUNES MAIA



Nos Litorais Dos Desejos

*(2a) Visibilidades das Sexualidades
Dissidentes na Educação Profissional*



NATAL – RN

2021

ROBÉRIO NUNES MAIA

NOS LITORAIS DOS DESEJOS: (IN)VISIBILIDADES DAS SEXUALIDADES
DISSIDENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Educação, estudos sociohistóricos e filosóficos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto.

NATAL – RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Maia, Robério Nunes.

Nos litorais dos desejos: (in)visibilidades das sexualidades
dissidentes na Educação Profissional / Robério Nunes Maia. -
Natal, 2021.

234 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto.

1. Educação Profissional - Dissertação. 2. Corpo -
Dissertação. 3. Sexualidade dissidentes - Dissertação. 4. Cinema
- Dissertação. 5. Formação humana integral - Dissertação. I.
Lima Neto, Avelino Aldo de. II. Título.

RN/UF/BS/CE

CDU 37.012

ROBÉRIO NUNES MAIA

NOS LITORAIS DOS DESEJOS: (IN)VISIBILIDADES DAS SEXUALIDADES
DISSIDENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em: 07 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto (Orientador)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

Prof. Dr. Iraquitã de Oliveira Caminha (Titular Externo)

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Junior (Titular Interno)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.a. Dr.a. Francinaide de Lima Silva Nascimento (Suplente Externa)

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo (Suplente Interno)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN

AGRADECIMENTOS

A meu orientador Avelino, pela confiança em me guiar por esse mar, me dando possibilidades de rotas, a um porto de chegadas e saídas no qual me ajudava a recarregar as energias e acreditar na potência que existe sobre o navegar. Com Avelino, aprendi que é possível uma amizade, confiança, limites e saber estudar, estudar aquilo que nos toca enquanto desejo, e, assim, tive a oportunidade desde do curso de Filosofia até a minha pós-graduação em Educação. Fizemos um trajeto para conhecer o sertão, e ao desbravar as rotas desconhecidas, ele também me mostrou o Mar.

Ao professor Azemar, que vem participando desde os primeiros seminários, provocando-me a pensar e a fortalecer os trajetos possíveis, minha gratidão pelo acolhimento e cuidado.

Ao professor Iraquitan, que tive a oportunidade de conhecer desde a minha iniciação científica, e que, com seu jeito poético, sensível e sábio, cativamos esse vínculo acadêmico.

A minha mãe Luzia, que, na sua simplicidade, sabe cuidar, amar e ser a mulher sertaneja que desbravou das secas do sertão e hoje habita o coração das terras potiguares banhando sempre que possível nas águas do mar. A ela toda minha gratidão, pela confiança de me fazer esse velejador.

A minha sobrinha Giovana, que na sua insensatez acompanha essas minhas rotas, com ela também fui vivenciando outros modos de conhecer o IFRN.

Aos meus irmãos, também a minha gratidão, pela coragem que me impulsiona a enfrentar os temporais; de certa forma, eles me ensinaram a remar.

Aos meus e minhas amigas, que me fazem companhia, acreditam, somam, entram na embarcação, não me deixaram só. Agradeço ao Celso, por ser sempre tão presente; à Cecília que me inspira na melodia das canções; ao João Vitor pelas trocas de conversas, banais e sinceras; à Rayanne e à Cinthia, por estarmos sempre juntas, em uma sincronia de confiança e cuidados, afetos esses que tanto me dá força.

Ao IFRN, em particular, ao Campus Natal-Central, pela oportunidade e confiança, e por me fazer ainda mais admirador desta instituição centenária. No IFRN, tive a oportunidade de mergulhar, banhando-me e sentindo a correnteza da força do mar. Lá, tive a oportunidade de estar contribuindo com o *Observatório da Diversidade*, grupo de pesquisa ao qual faço parto, e que me ajudou integralmente neste processo de pesquisa. Às professoras que estiveram comigo, mulheres incríveis: Francinaide, Ilane e Olívia, a

minha gratidão. Às psicólogas do Serviço de Psicologia que me receberam com tanto empenho, por conhecer de perto o objeto da pesquisa, a vocês, a minha gratidão.

Às amigadas construídas neste percurso, das primeiras orientações às reuniões e aulas do mestrado: Larissa, Alanderson, Leoni, Carol e Ana Kamily, a minha gratidão. Aqui também ficam meus agradecimentos à Camila Úrsula, companheira e amiga que este período de formação me deu.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e pela linha de pesquisa de Educação, estudos sociohistóricos e filosóficos, por me receberem, vocês são também um lugar em que pude ancorar o barco para poder traçar rotas possíveis neste trabalho. Muito obrigado!

Agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos; e que essa faça sempre cumprir seu papel na construção de uma ciência que promova o Estado de bem-estar social.

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), objetiva desvelar, a partir do cinema, os lugares das sexualidades dissidentes na proposta pedagógica da Educação Profissional (EP). Para tanto, pretendemos (i) perceber como o corpo e a sexualidade juvenis se situam no Projeto Pedagógico da Educação Profissional; (ii) problematizar as interfaces entre o currículo integrado e as demandas subjetivas relativas ao corpo e à sexualidade no contexto institucional; e, por fim, (iii) visibilizar, por meio do cinema, as articulações existentes entre as sexualidades dissidentes e a formação humana integral preconizada pela Educação Profissional. O fenômeno em questão é investigado à luz do referencial teórico dos estudos de gênero e sexualidade, em diálogo com teóricos da Educação Profissional. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória. Nesse sentido, inicialmente, através de um estado da arte, identificamos uma lacuna existente no campo epistemológico da Educação Profissional: a inexpressiva quantidade de estudos sobre corpo e sexualidade nessa modalidade educativa. Após esse momento, analisamos leis e documentos institucionais referentes à proposta pedagógica da Educação Profissional. Em seguida, identificamos a existência de situações de sofrimento vinculadas às questões de gênero e sexualidade recebidas pelos setores de Assistência Estudantil e de Psicologia do IFRN. Estes três movimentos prévios ajudaram-nos a compor o *corpus* da pesquisa, constituído por três filmes: *Corpo Elétrico* (2017); *Ferrugem* (2018); *Moonlight: sob a luz do luar* (2017). Como estratégia metodológica para análise fílmica e como modo de ampliação dos olhares sobre o problema estudado, empregamos a Ficha de Análise Fílmica, debruçando-nos sobre as categorias de análise a seguir: corpo e educação; corpo e sexualidade; corpo e trabalho. A pesquisa contribuiu para identificar as lacunas existentes quanto às questões de corpo e sexualidade dissidentes no campo epistemológico da EP, bem como para identificar a ausência dessas questões no PPP do IFRN, que as integra de maneira generalista na categoria “diversidade”. Assim, a Assistência Estudantil apresenta-se como lugar privilegiado da escuta desses sujeitos, desvelando inúmeros fazeres e práticas que integram as questões postas pelo currículo integrado e pelo currículo oculto, chegando a lacunas não alcançadas pelo currículo formal.

Palavras-chave: Educação Profissional; Corpo; Sexualidades dissidentes; Cinema; Formação Humana Integral.

ABSTRACT

The current study, developed at Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) from Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), aims to unveil, from the movies, the places of dissident sexualities on the pedagogical proposal of Professional Education (PE). Therefore, it is intended (i) to realize how the body and youth sexualities are located on the Pedagogical Proposal of the Professional Education; (ii) problematize the interfaces between the integrated curriculum and the subjectives demands related to the body and sexuality on institutional context.; and, finally, (iii) to make visible through the movies, the existing links between the dissident sexualities and the integral human construction recommended by the Professional Education. The phenomenon in question is investigated by the light of the theoretical framework of gender and sexuality studies in dialogue with theorists of Professional Education. The methodological approach of the research is qualitative, of exploratory nature. In that way, initially, through a state of art, it was identified an existing gap in the epistemological field of Professional Education: inexpressive amount of body and sexuality studies in this educational modality. After this moment, we have analyzed laws and institutional documents regarding the pedagogical proposal of Professional Education. Then, we identified existing suffering situations linked to gender and sexuality issues received by the student assistance and psychology sectors of IFRN. These three previous movements have assisted us to make the research corpus, constituted by three pictures: *Corpo Elétrico* (2017), *Ferrugem* (2018) and *Moonlight* (2017). As a methodological strategy for film analysis and as a way of expanding the views on the studied issue, we have applied the Film Analysis sheet, dwelling on the following categories: body and education, body and sexuality; body and work. The research contributed to identify the existing gaps related to the dissidents sexualities and body on the epistemological field of PE, as well as to identify the absence of those questions at PPP on IFRN, that integrates them in a generalist way within the "diversity" category. Therefore, the Student Assistance presents itself as a privileged place of listeners to these subjects, unveiling numerous doings and practices that integrate the questions raised by the integrated curriculum and by the hidden curriculum, reaching gaps not reached by the formal curriculum.

Keywords: Professional Education; body; dissident sexualities; Movie theater; Integral human formation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Corpo	20
Imagem 2 – O espelho e o reflexo do azul do mar	24
Imagem 3 – A brisa do mar.....	24
Imagem 4 – O mar	25
Imagem 5 – Corpo em projeção	49
Imagem 6 – Sequência com o caderno e as percepções do desejo	52
Imagem 7 – Sequência com a máquina e seus estereótipos	53
Imagem 8 – Das páginas do corpo às entrelinhas do sofrimento	55
Imagem 9 – O armário dos afetos	56
Imagem 10 – Corpo e Educação	58
Imagem 11 – Máquina, corpo e produção de desejo	62
Imagem 12 – Retalhos de uma sexualidade	63
Imagem 13 – Um corpo diverso e a sexualidade em cena	65
Imagem 14 – Corpo e máquina de desejo	67
Imagem 15 – Corpo e sexualidade em trabalho	75
Imagem 16 – O Corpo invisível do trabalho	76
Imagem 17 – As tessituras das relações para além do trabalho	78
Imagem 18 – Corpo e trabalho	82
Imagem 19 – Entre os reflexos do olhar e do prazer	84
Imagem 20 – Da confiança aos afetos: um corpo em construção	86
Imagem 21 – Afetividade e abertura ao mundo das relações	86
Imagem 22 – Um olhar que deseja	88
Imagem 23 – Corpo e Sexualidade em questão	89
Imagem 24 – Sexualidade e afetos	90
Imagem 25 – Afetos corroídos	93
Imagem 26 – O extravio dos afetos	104
Imagem 27 – Sequência: da tela do prazer ao olhar que julga	105
Imagem 28 – Sequência: corpos feridos e culpabilizados	106
Imagem 29 – A intimidade invisibilizada	111
Imagem 30 – O olhar vazio da escola	112
Imagem 31 – Um corpo intimidado	113

Imagem 32 – A quebra de um silêncio	114
Imagem 33 – Corpos em sofrimento	115
Imagem 34 – Corpo, educação e integração	119
Imagem 35 – Rosquinhas	124
Imagem 36 – Do desejo ao ato	126
Imagem 37 – O clique: a escola além dos seus muros	129
Imagem 38 – Corpo sujeito e o pejorativo do corpo	131
Imagem 39 – Educação e corpos “ordenados”	133
Imagem 40 – O currículo que escuta e vê	136
Imagem 41 – Fragmentos do desejo	137
Imagem 42 – As brechas e arestas do currículo	142
Imagem 43 – Os curativos e a travessia do sofrimento na escola	152
Imagem 44 – Um olhar ao (A)mar	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Que ações/atividades caracterizam a Psicologia Escolar no IFRN?	157
Figura 2 – Quais temas serão mais relevantes para serem discutidos em 2020?	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Queixa principal	151
Gráfico 2 – Queixa identificada	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos filmes	31
Quadro 2 – Resultados da busca no Portal CAPES	42
Quadro 3 – Teses e Dissertações identificadas na BDTD	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores e frequência de documentos identificados na BDTD	43
Tabela 2 – Tipificação e número de atendimentos	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD – Análise Textual Discursiva
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CNAT – Campus Natal Central do IFRN
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAP/UFS – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CREPOP – Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
DIGTI – Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
GT – Grupo de Trabalho
IFPA – Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Pará
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFS – Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Sergipe
IFSP – Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de São Paulo
LEDi – Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade do Colégio Pedro II
LGBT+ – Lésbicas, gays, bissexuais e transgênero
MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC – Ministério da Educação
PL – Projetos de lei
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil das Instituições de Ensino Superior
PPGED/UFRN – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
PPGEP/IFRN – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte
PPGpsi/UFRN – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PPP – Projeto Político Pedagógico
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
STF – Supremo Tribunal Federal
SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 A CAMINHO DO MAR.....	18
1.1 Do sertão ao mar.....	19
1.2 Visibilizar e escutar	25
1.3 Rotas metodológicas.....	30
1.4 Os movimentos do texto.....	37
2 FAROL	39
2.1 Corpo, sexualidade e educação profissional: um estado da arte.....	40
2.2 Do caderno às telas do cinema: um modo de escre(ver) a educação.....	47
2.3 Do corpo-máquina à máquina do desejo: sexualidade e trabalho no cinema contemporâneo.....	59
3 MARÉ ALTA, MARÉ BAIXA: O QUE (NÃO) VEMOS	71
3.1 Um curto-circuito na Pedagogia Histórico-Crítica.....	72
3.2 Políticas do corpo, afetos corroídos e o projeto pedagógico da Educação Profissional.....	91
3.3 Sexualidades dissidentes e juventudes em (des)integração no Ensino Médio Integrado.....	102
4 NOS LITORAIS DOS DESEJOS: O QUE ESCUTAMOS	117
4.1 “Sob a luz da escola”: a formação humana integral e o projeto político-pedagógico do IFRN	118
4.2 Erotizar o currículo, (re)integrar as sexualidades	128
4.3 O serviço psicológico e a formação humana integral.....	145
5 O PORTO.....	164
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	181
APÊNDICE A – Carta de anuência	182
APÊNDICE B – Ficha de Análise de Filmes	184

APÊNDICE C – Ficha <i>Corpo Elétrico</i> (2017)	186
APÊNDICE D – Ficha <i>Ferrugem</i> (2018)	202
APÊNDICE E – Ficha <i>Moonlight: Sob a luz do luar</i> (2017)	216

1º Capítulo

A Caminho do Mar



¹A CAMINHO DO MAR

*Se você disser tudo o que quiser
Então eu escuto
Fala.²*

¹ As imagens que abrem os capítulos deste trabalho têm a criação da *design* gráfica Flávia Carneiro.

² *Fala* é uma canção do disco *Secos e Molhados*, de Ney Matogrosso, escrita por João Ricardo e Luhli (1973).

1.1 Do sertão ao mar

A epígrafe, retirada da música *Fala*, cantada por Ney Matogrosso (1973), remete-me ao lugar da escuta, da confiança e da liberdade no qual a palavra encontra espaço, pela linguagem, para dar sentido àquilo que diz do nosso eu – muitas vezes tomado pelo silêncio de viver no corpo o lugar de sua sexualidade. O trecho também me remete à experiência da escuta, algo que faz parte do meu fazer como psicólogo. É provocativo pensar o quanto este lugar me demanda coragem, confiança e sensibilidade para me fazer ouvir o que o outro tem a falar.

Retomo esta epígrafe para fazer tocar também o som e a beleza da música brasileira quando ela toma sentido em uma das mais belas cenas que o cinema brasileiro veio a produzir nestes últimos anos, com o filme pernambucano *A História da Eternidade* (2015)³.

As palavras agora encontram lugar, sentidos e ganham uma estética da vida. Por ser filho de sertanejo, lanço-me ainda adolescente no sertão do Rio Grande do Norte, um pequeno povoado, a cidade a me habitar, entre serras de mata seca, no sol do meio dia, pegava minha mochila e me colocava a caminhar para estudar. No sertão, nosso mar é amar, é sonhar e desejar, o que muitas vezes é proibido, e o que resta é nos pôr a sonhar, amar e desejar em um outro lugar.

No filme *A História da Eternidade* (2015), o cineasta nos coloca em contato com a paisagem do sertão nordestino, em uma terra árida, que brota várias maneiras de amor e desejo. Deparamo-nos com a personagem Alfonsina. Nela, a expressão de um desejo intenso de ver o mar. A personagem entra em contato com esse mar, por meio da sensibilidade poética de seu tio João; em uma das ocasiões, esse mar se descortina por meio da poesia *Amar*, de Drummond. Alfonsina, uma jovem menina, em seu desejo de ver o mar, desperta maneiras de construir caminhos possíveis para trazer o mar até si, e assim, ela encontra em seu tio João, um lugar para fazê-la chegar ao mar. Dessa forma, eu me transporto pelas figuras ainda vivas na minha história e no meu corpo, o desejo de me aventurar nas águas do mar, para me fazer viver e amar aqui em Natal.

João, um homem que faz da vida uma arte, mora em um casebre, em uma zona rural, aos arredores de casas de parentes, amigos e – bem no centro da comunidade – da igreja. Em

³ *A História da Eternidade* (2015) é um filme dirigido pelo pernambucano Camilo Cavalcante. Foi o seu primeiro longa-metragem, que conta três histórias de amor e desejo, e que revoluciona a paisagem afetiva de moradores de um pequeno vilarejo do sertão. As histórias são trazidas na concepção de vida do homem do campo, e resgata os sentimentos que estão em jogo entre o amor e desejo, deixando florescer os instintos humanos, e mergulhando nas fantasias que põem em jogo o desejo. Desta forma, o filme segue de forma cadenciada, inspirando momentos viscerais e que mexem com os sentimentos do espectador, propondo um mergulho na dor e na alegria, no desamparo e na esperança, na crueldade e na fantasia.

frente de sua casa era sempre um lugar que buscava para expressar sua estética da vida pela arte. Naquela casa, os livros ocupavam espaço juntamente com outros objetos; a luz era a lamparina; o som, a vitrola. A sua casa era o seu palco, e o seu corpo trazia a poética do sertão. Assim, João tecia suas redes de afetos e expandia sua sensibilidade para aquele rígido chão tão sedento de amor, mas tão cheio de desejos.

Joãozinho, maquiado e vestido com uma calça colorida, um manto sobre as costas, tecido com linhas cruzadas formando uma rede, com vários objetos pendurados, cheios de sentidos e significados, coloca na vitrola um disco de Ney Matogrosso com a música *Fala*, e ali começa a dançar e a dublar (Imagem 1). Alfonsina, sempre a lhe prestigiar, fica encantada com aquela expressão, mas também tocada pela canção, a qual fazia referência às confidências e à empatia de ambos. A câmera dava um giro de 360°, captando todos os sentidos do corpo por meio do movimento e da sensibilidade performativa com a música, que, pela melodia, trazia também o êxtase do momento: “Eu não sei dizer/ nada por dizer/ então eu escuto/ se você disser/ tudo o que quiser/ então eu escuto”.

Imagem 1 – Corpo



Fonte: DVD *A História da Eternidade* (2015).

A performance espontânea de Joãozinho constitui um ato de beleza e de subversão, fornecendo-nos um cenário que começa a descortinar os lugares do corpo e da sexualidade na presente dissertação de mestrado. No filme *A História da Eternidade* (2015), as histórias de vidas são cruzadas pela experiência de dor e desejo em que cada personagem vive suas tramas. Joãozinho foi, para além dos movimentos, a uma experiência de êxtase quando seu corpo já não suportava a aridez do insulto de seu irmão Nathaniel, que lhe chamava de “palhaço” e desprezava sempre seu ofício de artista. Em Joãozinho, encontramos, pela arte, a sensibilidade e capacidade de nos reinventar: o sonho persiste em um corpo sempre a pulsar.

O corpo, categoria central deste trabalho, é o corpo do desejo e da sexualidade a partir da homossexualidade como forma de se colocar no mundo, como uma expressão de vida do próprio sujeito. Nesse sentido, ao olharmos para o corpo de Joãozinho, várias sensações são despertadas, potencializando as tramas discursivas que estão em volta a esse corpo. Talvez, fazer uso de um ângulo de 360° para evidenciar a grandiosidade da cena é também uma forma de demonstrar que nesse corpo habita um mundo: mundo que subverte a cultura heterossexual, machista e homofóbica, assim como os modos de uma comunidade ver um corpo masculino, tomado por uma sensibilidade, delicadeza, afetos e sentimentos – atribuições essas, para uma cultura heterossexual, destinadas ao estereótipo feminino.

Conforme Rubin (2017, p. 31): “O gênero é uma divisão social de sexos imposta socialmente. Ele é produto das relações sociais de sexualidade”. Assim, ao pensarmos essa divisão social do sexo, vemos como se dão as reproduções dos sentidos nas relações entre homem e mulher, transformando os sujeitos em pessoas distintas e incompletas que pedem uma complementariedade – e o casamento é pensado como uma dessas formas de unir um ao outro. Nesse sentido, Rubin (2017) nos chama atenção para essa divisão dos sexos, que se apresenta como efeito de supressão das características de personalidade entre homens e mulheres. O autor nos faz pensar, desse modo, que o gênero não é apenas essa identificação com um sexo, mas que também implica o desejo sexual dirigido ao outro sexo, produzindo a supressão do componente homossexual da sexualidade humana, sendo a opressão aos homossexuais, portanto, produto também desse sistema de regras e relações que oprimem as mulheres.

O corpo de Joãozinho problematiza este modo de produzir outros sentidos nas relações postas naquela comunidade, uma vez que, cadenciada por uma música que lhe toca a alma, escuta os insultos nos discursos de ódio, violência e intolerância. É no corpo que Joãozinho arrebatava as intolerâncias, e é por meio dele que constrói um lugar, do qual determina seu lugar social e sua posição de sujeito. Caminha (2015) nos aproxima o conceito de corpo à experiência vivida por Joãozinho, em que, por meio da música, ele se deixa atravessar pela dimensão de uma espacialidade própria, habitando seu corpo não como um mero movimento, mas transcendendo ao modelo do corpo-máquina para uma máquina do desejo.

Nóbrega (2005), ao pensar sobre o corpo, entende a expressão corporal como aquilo que nos diferencia das outras pessoas, que traz a marca da presença e da nossa identidade, diferenciando-nos pelo sensível. A linguagem corporal é um elemento indissociável quanto a nossa identificação com o outro e com nós mesmos: no olhar, no tom de voz, no tônus muscular e em outros gestos que marcam nossa própria identidade – e sair deste modo de pensar o corpo

como corpo-instrumento/corpo-objeto é colocar o homem na sua condição de recriar-se e reinventar-se.

A ideia ficcional da aparência do corpo como lugar da produção de uma identidade física e moral caracteriza, classifica, ordena e hierarquiza os modos de relação do homem e até mesmo o coloca em uma relação da diferenciação do gênero. Para Rubin (2017), nenhum exame do corpo ou de suas partes é capaz de explicar a natureza e a variedade dos sistemas sociais humanos. Louro (2020, p. 70), por sua vez, afirma que “é um engano pensar que o corpo e a forma como, a partir de sua materialidade, ‘deduzimos’ identidades de gênero e sexuais, seja generalizável para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar”. É no corpo que determinamos nossas marcas históricas, sociais e culturais, como também nossa identidade e sexualidade. Pensar o corpo é perceber as marcas inscritas e as suas expressões, como também é pensar as formas de gênero e de sexualidade nos processos de transformação histórica e cultural. Para Mokaddem (2020, p. 75): “O corpo se modaliza, se acontecimentaliza e se transforma, ficando as questões de sua identidade, história, poderes e heteromorfia”.

É preciso pensar a sexualidade fora dos padrões atribuídos ao corpo, como um esquema que se estrutura em padrões estabelecidos, e fora das concepções binárias do sexo. Aqui, pensamos a concepção de sexualidade como forma de subjetivação das práticas de prazer, em que os desejos não são entendidos como impulsos dos aspectos biológicos que levamos do corpo fisiológico, mas que é construído no decorrer das nossas práticas sociais ao longo da história, dando espaço e construindo novas experiências, rompendo com o paradigma de que a sexualidade humana deva ser entendida como efeito biológico. Assim, abrimos espaço para pensar as sexualidades dissidentes como produção de sentido que subverte a ordem heteronormativa posta ao sexo, passando a ver esses sujeitos na invenção de novos modos de vida e de novos modos de relação entre os indivíduos. Para Eribon (2008, p. 374): “A homossexualidade é uma oportunidade histórica de reabrir virtualidades relacionais e afetivas”. Desse modo, ele vê na invenção desse modo relacional a possibilidade de reinventar a si mesmo e de escapar à sujeição pelas normas sociais.

Os desdobramentos para se pensar as questões das sexualidades dissidentes, sujeitos esses de sexualidade não heterossexuais, implica o reconhecimento entre sujeitos do mesmo sexo ou intersexuais, em uma relação de prazer, de amor e também política, no reconhecimento e construção das experiências de si mesmo, mas que traz, a partir dessa experiência, o sentido de pertencimento a um grupo social, na condição da transformação e reinvenção das práticas de prazer, políticas e de amor. Nesse sentido, a tomada por um reconhecimento dessas experiências, na atual conjuntura política de nosso país, diante dos ataques antidemocráticos às

instituições e do avanço das ideologias conservadoras em todas as esferas da sociedade – principalmente no campo da educação –, suscita o meu desejo de pensar este modo de subjetivação das identidades homossexuais na educação, desvelando seus aspectos subjetivos.

O espaço da escola, para mim, sempre foi um lugar onde reaparecem os modos de vida social e onde a reprodução dos discursos ganha espaços cada vez mais incisivos na vida dos alunos de sexualidades não heterossexuais, o que provoca, nesses sujeitos, questões de sofrimento relacionadas a sua orientação sexual. Como professor de Filosofia e profissional de Psicologia, estou atento às demandas surgidas no campo da Educação, uma vez que tenho feito um percurso profissional, nos últimos anos, na Política de Assistência Social (SUAS), realizando um trabalho nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), local onde trabalhei situações de vulnerabilidade em que muitos adolescentes estão inseridos. Nesse itinerário, pude presenciar as diversas produções de sentido e as práticas de subjetivação nas quais as experiências do corpo e da sexualidade são vividas. Ressalto também meu percurso e participação nas ações voltadas para o exercício profissional do psicólogo, como coordenador da Comissão de Educação, no Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Norte, e como membro do GT de “Diversidade Sexual e Gênero”, da Assembleia das Políticas, da Administração e das Finanças do Sistema Conselhos de Psicologia. Tenho, assim, a oportunidade de representar e pensar estratégias para os processos psicológicos e educacionais, algo que nos pede um compromisso com a profissão e a defesa intransigente dos Direitos Humanos, pois as ações e os posicionamentos conectam-se às demandas do campo profissional e aos dilemas técnicos e éticos no campo da Educação.

Um novo passo foi dado nos caminhos que me levam a conhecer o mar. Neste que se descortina, uma nova perspectiva de se conhecer um novo território: a Educação Profissional. Chegar a este território foi me arriscar no sentimento que a personagem Alfonsina, no filme *A História da Eternidade* (2015), tinha de ver o mar. Seu tio Joãozinho, impossibilitado de levá-la para ver o mar, leva-a para o lugar mais alto daquela comunidade, em um lindo topo de uma serra. De modo sensível, usando os elementos da própria natureza, conduz Alfonsina a uma viagem dos sonhos: conhecer o mar. Um dos presentes de aniversário que Joãozinho deu a Alfonsina foi justamente lhe conceder o desejo de ver o mar. Naquele lugar alto, em uma grande pedra, na paisagem daquele xique-xique e toda a vegetação da caatinga, valendo-se de uma forma sábia, poética e artística, ele convoca aquela jovem a imaginar. Joãozinho pede a sua sobrinha que feche os olhos e preste atenção só à voz dele, porque ali mesmo há um mar. Azul. E vai falando: “É um azul tão azul que chega a encandear a vista. O mar reluzente, resplandecente, que reflete a grandeza do céu, como um espelho gigante do infinito”. Joãozinho

segura na mão um espelho de formato redondo, e, dirigindo-o em direção ao sol, move-o com o reflexo do espelho no rosto de sua sobrinha (Imagem 2).

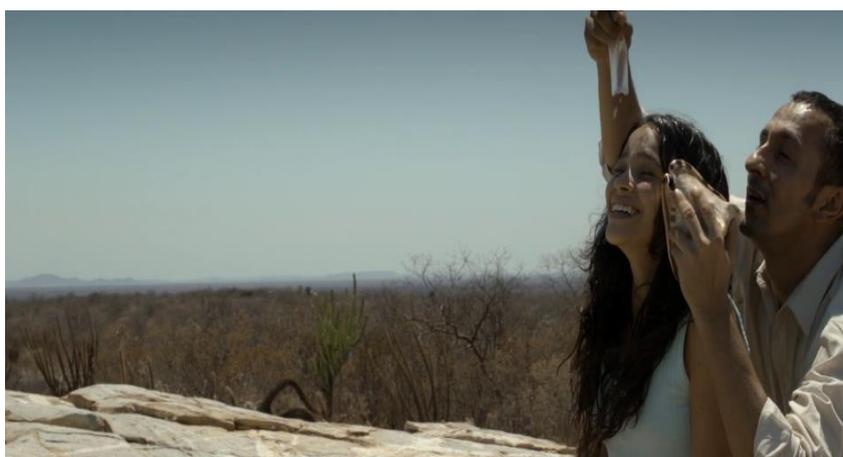
Imagem 2 – O espelho e o reflexo do azul do mar



Fonte: DVD *A História da Eternidade* (2015).

Em seguida, Joãozinho pega um saco plástico com água e posiciona sobre o rosto de Alfonsina, começando a falar: “E as ondas. Olha só as ondas, como estão fortes! Elas vão e vêm no ritmo da maré. Ondas movimentadas pelo vento”. O vento, no alto daquele monte rochoso, bate bem no rosto e nos cabelos dela. Logo depois, seu tio pega um outro elemento (o búzio) e o coloca no ouvido da adolescente: “Você consegue ouvir o barulho dos ventos e das ondas?”, e ela responde: “Estou escutando. É mesmo o mar!”. Joãozinho junta os dois elementos para fazê-la sentir a brisa do mar (Imagem 3).

Imagem 3 – A brisa do mar



Fonte: DVD *A História da Eternidade* (2015)

Para concluir, em um plano aberto, Alfonsina sente a brisa do mar, e Joãozinho, de forma sensível, pede que ela vá abrindo os olhos devagarinho e veja seu presente de aniversário. A imagem que leva Alfonsina a ver o mar é a mesma que reflete para nós, como espectadores.

Somos tomados pelas sensações e sentidos de estarmos em contato com o mar pela primeira vez. Joãozinho, com sua forma poética de viver e sentir a vida, continua a fazê-la imaginar. E ele diz: “Agora, bem devagarinho também, vai fechando os olhos. De agora em diante, Alfonsina, quando tu quiseres ver o mar, é só fechar os olhos e se concentrar, porque o mar está dentro de tu” (Imagem 4).

Imagem 4 – O mar



Fonte: DVD *A História da Eternidade* (2015)

Os elementos que compõem esse conjunto de imagens me levam ao lugar desta pesquisa. Vejo-me saindo do sertão e conhecendo o mar. O mar é o lugar de movimento e de produção da vida. Lançar-me ao mar foi esta experiência que fiz, ao me permitir conhecer um novo campo teórico e epistemológico – o da Educação Profissional – por meio da minha participação no grupo de pesquisa Observatório da Diversidade (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/CNPq). Tive a oportunidade de integrar um projeto mais amplo, financiado pelo CNPq e intitulado *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*⁴, o qual também faz parte das atividades do acordo de cooperação entre o IFRN, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier/França.

1.2 Visibilizar e escutar

Os caminhos percorridos até aqui me permitiram ser conduzido e visibilizar neste novo terreno as ações relacionadas às práticas de subjetivação de adolescentes e jovens com vistas à garantia da formação humana integral, privilegiando os direitos conquistados e, mais do que

⁴ Projeto aprovado pelo Edital MCTIC/CNPq n. 28/2018 (Universal).

isso, afirmando a possibilidade de viver as experiências de suas sexualidades dentro e fora da escola. Emerge, desta maneira, a seguinte questão norteadora: como as sexualidades dissidentes se apresentam na proposta pedagógica da Educação Profissional? Com isso, seguiremos na tentativa de visibilizar estes corpos e escutar estes desejos no âmbito da Educação Profissional, como campo do saber e como modalidade educativa, atravessada pela experiência da formação para o trabalho.

Para a chegada de uma lógica do reconhecimento dessas sexualidades no campo da Educação Profissional, o trabalho é reconhecido como princípio educativo em suas propostas curriculares, visando à qualificação do sujeito e a sua emancipação para o trabalho. O não reconhecimento dessas sexualidades é marcado pela intolerância e apagamento das subjetividades por ideologias que visam à manutenção das estruturas de poder conservadoras, e desqualificam a condição subjetiva desses sujeitos que vivem suas experiências de gênero. A condição de mal-estar que os sujeitos de sexualidades dissidentes enfrentam no processo formativo, como também à chegada ao campo do trabalho, impedem que eles vivam suas experiências de desejo. O não reconhecimento dessas sexualidades impede-os que vivam suas experiências de desejo nas condições reais de suas existências, e, nesse sentido, que eles possam exercer o direito e o reconhecimento de seus corpos e suas formas de amar, na sociedade, na educação e no trabalho.

Desta forma, é necessário reconhecer que as vivências destas sexualidades não se esbarram em uma mecânica do corpo, nem do prazer, mas elas também produzem formas de amar. O trabalho, como bem expressa Freud (2010) no *Mal-estar da civilização*, veio a ser um dos pilares da vida social; o outro pilar sobre o qual se erigem as organizações sociais é o amor. Assim, é necessário que, entre tantas formas de reconhecimento, possamos, por meio do amor social, criar condições entre os humanos – um encontro com o corpo próprio e com o corpo do outro –, encontrar novas formas de dar sentido ao choque de corpo que marca o ato sexual, bem como outras possibilidades de afirmar o desejo, além de criar condições de proteção contra o sofrimento. Não podemos deixar de evidenciar as formas de mal-estar vividas pelos sujeitos de sexualidades dissidentes na nossa civilização, criando barreiras que impeçam a vivência de suas formas de gozo.

Tendo em vista o enfrentamento das questões emergentes que marcam, atualmente, o campo da Educação, não podemos deixar de fazer as análises necessárias deste cenário, a fim de melhor circunscrever o problema de nossa pesquisa. Os avanços reacionários presentes no campo político do Estado democrático, acompanhados por um discurso de ódio e intolerância, atingem as escolas, inclusive as de Educação Profissional. Para Lima Neto, Cavalcanti e Gleyse

(2018), nas discussões sobre as relações entre currículo integrado, gênero e política, surge um campo de disputa ideológica, respaldado por projetos de lei (PL) como o *Escola sem Partido*⁵, que atua contra uma suposta “ideologia de gênero”. Estes movimentos conservadores visam ao apagamento dos desejos não heterossexuais, e fazem prevalecer uma lógica heteronormativa, reproduzindo os papéis e posições de dominação social, em interação constante com a categoria de classe. Junqueira (2016) ressalta que estes dispositivos ideológicos têm funcionado como um dispositivo acionador de pânico moral.

Os dilemas dos sujeitos em busca de emancipação levam-nos ao engajamento em um processo educativo que os tornem agentes ativos dos processos de transformação social. Nesse sentido, é salutar pôr em evidência a construção do espaço de formação que adolescentes e jovens encontram na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é visibilizado por uma política de educação de qualidade, assegurada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

É importante ressaltar o quanto o processo de democratização e ampliação da formação profissional é atravessado por outras demandas de ordem socioeconômica e subjetiva, dentre as quais encontram-se comportamentos de risco, tais como: tentativas de suicídio, automutilação, distúrbios alimentares, uso de álcool e outras drogas, transtornos depressivos ou outros transtornos associados à ansiedade. Essas demandas têm origem em outros cenários, distintos da formação técnica, e são expressões das múltiplas realidades nas quais estes sujeitos estão inseridos, inclusive na realidade escolar.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (2012), a Assistência Estudantil é concebida como parte do processo educativo e aparece como o espaço institucional de acolhimento das situações acima elencadas. Configura-se como direito social, espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando, por meio de ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com os estudantes, gerar efeitos educativos e, conseqüentemente, multiplicadores de experiências e ações educativas, na garantia de assegurar a igualdade de condições de acessos necessários para permanência do aluno na escola. Muito se discute os sofrimentos psicológicos que levam adolescentes e jovens a profundos quadros de transtornos mentais, os quais estão ligados a sintomas de angústia e depressão e, em muitos casos, ao apagamento de suas vidas pela solidão e suicídio. Assim, não podemos deixar que

⁵ O PL 7.180/14, que trata da *Escola sem Partido*, inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Em dezembro de 2018, teve a sua última tramitação, e, na ocasião, a comissão o encerrou por não obter o número mínimo de deputados para o seu andamento. Assim, o projeto foi arquivado, mas sua discussão ainda pode ser retomada desde que se tramite do início.

essas expressões que, cada vez mais, “ganham terreno” nas escolas sejam consideradas e levadas a um entendimento patologizante, ditado por uma biopolítica do corpo e das identidades. Cabe-nos, logo, como educadores, interrogar esses corpos que estão presentes nas escolas e trazer o campo da Educação Profissional não só como uma epistemologia, mas como uma práxis em que esses corpos e essas sexualidades emergem.

Nesse sentido, surge como desafiador o tensionamento provocado por essas experiências no campo epistemológico da Educação Profissional, o que me impele ainda mais, do ponto de vista acadêmico, a realizar esta investigação de mestrado. Contribuímos, assim, com as produções da linha de pesquisa *Educação, estudos sociohistóricos e filosóficos* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), uma vez que ainda não há pesquisas com esta temática nem na linha nem no programa.

Face ao exposto, no presente trabalho, objetivamos desvelar, a partir do cinema, os lugares das sexualidades dissidentes na proposta pedagógica da Educação Profissional. Para tanto, como objetivos específicos, pretendemos: (i) perceber como o corpo e a sexualidade juvenis se situam no Projeto Pedagógico da Educação Profissional; (ii) problematizar as interfaces entre o currículo integrado e as demandas subjetivas relativas ao corpo e à sexualidade no contexto institucional; e, por fim, (iii) visibilizar, por meio do cinema, as articulações existentes entre as sexualidades dissidentes e a formação humana integral preconizada pela Educação Profissional.

Para materializar este objetivo, recorreremos ao cinema como linguagem indireta (MERLEAU-PONTY, 2004), para acesso aos sentidos presentes no problema da pesquisa, ampliando as relações com as categorias teóricas na esteira de numerosos trabalhos que articulam o corpo, o cinema e a educação⁶. Conforme Lima Neto (2018) nos informa, o cinema oferece elementos que são muitas vezes negligenciados e não são vistos no processo educativo. Esse nos oferece uma capacidade de ver, e nos revela limites do nosso olhar sobre a educação.

⁶ Referimo-nos notadamente aos seguintes trabalhos: tese *O cinema como educação do olhar* (2015), de Avelino Aldo de Lima Neto; tese *O esporte como experiência estética e educativa: uma abordagem fenomenológica* (2014), de Liege Monique Filgueiras da Silva; Luiz Arthur Nunes da Silva, que na tese usou o cinema-verdade descrito por Edgar Morin e Jean Rouch (2018), e na dissertação *No caminho das artes marciais: a relação mestre e discípulo como educação sensível* (2014); dissertação *Corpo Queer e a experiência da sexualidade: notas para o conhecimento da Educação Física* (2016) e tese *Corpo e Desejo no cinema: Experiências Educativas Estesiológicas* (2019), ambas de Paula Nunes Chaves; dissertação *Corpo, percepção e cultura de movimento no cinema* (2015) e tese *CINEDUC: reflexões fenomenológicas entre corpo, cinema e educação* (2020), de Raphael Ramos de Oliveira Lopes; e a dissertação *Corpo e expressividade no cinema de Charles Chaplin: notas para o conhecimento estético da Educação Física e Corpo* (2016), de Maria Lúcia Sebastião. Esses trabalhos foram defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física da UFRN, sob a orientação das professoras Terezinha Petrucia da Nóbrega e Karenine de Oliveira Porpino, no interior do Grupo de Pesquisa Estesia – Corpo, Fenomenologia e Movimento (Departamento de Educação Física/UFRN).

Em certos momentos, o cinema arranca-nos de lugares habituais, e nos lança a outros lugares e intensidades dos fenômenos educativos. Mais à frente, explicitaremos mais pormenorizadamente o lugar metodológico do cinema na presente investigação.

Tomamos como campo de pesquisa o IFRN, instituição que, pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT), aqui também nominada de Rede Federal, e que é especializada na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino (Apêndice A). Assim, tomamos a Assistência Estudantil como referência para a reflexão sobre as (in)visibilidades das sexualidades dissidentes na EPT, por meio das demandas que chegam ao local, no período de 2008 a 2019, e que estão registradas via Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)⁷, de atendimentos de adolescentes e jovens que buscam o setor para relatar sofrimentos psicológicos. As demandas estão situadas nas questões que envolvem sexualidades, ansiedade, depressão, violência, abuso, família, condições econômicas, como também de aprendizagem, situações essas que implicam sofrimentos psicológicos, afetando as vidas desses sujeitos, uma vez que estão em um processo de construção de suas identidades.

Ao tomarmos a Assistência Estudantil para pensar as questões que emergem como campo de investigação da nossa pesquisa, uma rede de contatos foi estabelecida com os profissionais inseridos no setor – mais precisamente com os psicólogos e assistentes sociais, os quais foram de fundamental importância para repassar os dados quantitativos das demandas recebidas. Ao buscar a Assistência Estudantil, no Campus Natal Central do IFRN (CNAT), as psicólogas com acesso ao SUAP forneceram os dados quantitativos dos atendimentos realizados no intervalo temporal solicitado, conforme citado acima. Os dados nos mostram um caminho cuja leitura e relações dessas demandas na EPT aprofundaremos no capítulo 4 deste trabalho.

O IFRN integra, no seu PPP, os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos à formação humana integral, fundamentando-se fortemente nas ideias da Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (2013) empenha-se, por meio dessa perspectiva, em compreender uma questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, acompanhada a partir dos pressupostos do materialismo histórico, buscando uma compreensão da história a partir do desenvolvimento material, das determinações das condições materiais da existência humana. Nesse sentido, esta Pedagogia nos proporciona entender que a apreensão do mundo pelo homem

⁷ É um sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIGTI) para a Gestão dos Processos Administrativos do IFRN. Atualmente, os usuários do SUAP são os servidores ativos do IFRN, os alunos e os servidores terceirizados que, de alguma forma, fazem uso do sistema para suas atividades.

inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e da simbolização (arte) – conhecimentos esses (científicos, éticos e estéticos) produzidos pela intervenção humana –, levando a compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida como um resultado de um longo processo de transformação histórica.

Os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica têm suas bases nas contribuições de Marx, uma vez que se trata de uma dialética do movimento real, de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, abrangendo desde as formas em que são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação. Nesse aspecto, valemo-nos das concepções trazidas por Saviani (2013), bem como das contribuições de Sánchez Vázquez (1977) com o sentido da práxis, para dialogar com os fundamentos críticos e filosóficos da Educação Profissional.

Embora reconheçamos a centralidade da Pedagogia Histórico-Crítica na proposta pedagógica da Educação Profissional, avançamos também a outros mares. No caso, fazemos uso dos fundamentos do pós-estruturalismo para pensar o corpo e as sexualidades dissidentes, na perspectiva de trazer ao campo da Educação Profissional aproximações epistemológicas que façam emergir outros olhares, para além dos que estão dados pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Desse modo, os autores pós-estruturalistas nos ajudam a pensar estes sujeitos e suas formas de legitimação nas suas relações sociais, históricas, culturais e econômicas, algo capaz de compreender o sujeito e sua capacidade performativa fora das fronteiras da heterossexualidade.

Tomamos como fundamentação filosófica deste trabalho, para pensar as categorias do corpo, sexualidade e educação, autores clássicos da Filosofia e da Educação – sobretudo, autores pós-estruturalistas, como Michel Foucault (1926-1984), nas obras *A vontade de saber* (2018a) e *O uso dos prazeres* (2018b), além de Butler (2013), Eribon (2008) e Rubin (2017). Retomamos também estudiosos do corpo, como Caminha (2015), Gleyse (2018), Louro (2020), Nóbrega (2005) e Safatle (2018). Quanto ao campo da Educação Profissional, fundamentamos em Araújo (2014), Ciavatta (2005), Ramos (2014), Sánchez Vázquez (1977) e Saviani (2013).

1.3 Rotas metodológicas

Adotamos, nesta pesquisa, uma abordagem metodológica qualitativa de natureza exploratória, que, segundo Minayo (1994), visa a aprofundar-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas. O corpus é composto por três tipos de fontes (leis, documentos

institucionais e filmes), os quais dialogam entre si e com a fundamentação teórica, o tempo inteiro, como elementos discursivos. As linhas a seguir descrevem como nos aproximamos desses materiais empíricos.

Consultamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seguida, os respectivos decretos, dentre esses, o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que contempla a formação integral. Entre os documentos também estão o Documento Base da *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007), bem como a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a RFEPCT, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por conseguinte, fizemos uso do PPP do IFRN (2012), que nos ajudou a discutir as questões apresentadas no currículo formal desta instituição de ensino.

A leitura desses documentos, sob a luz do referencial teórico adotado, auxiliou-nos a preparar o olhar para a apreciação dos filmes, sobretudo através da atenção às categorias do *currículo integrado* e da *formação humana integral* que emergiram desses materiais. Foi possível chegarmos a essas duas categorias pelo processo de unitarização e categorização proposto pela Análise Textual Discursiva (ATD), tal como a compreendem Moraes e Galiuzzi (2006).

A análise textual discursiva nos permite, por meio desta pesquisa qualitativa, uma análise de conteúdo e dos discursos que atravessam os documentos usados como instrumentos de análise nesta pesquisa. Assim, os textos usados nos ajudam na interlocução empírica, perpassando pela interlocução teórica e pelas interpretações que fizemos, deslocando-nos, nesse sentido, do campo empírico para a abstração teórica, possibilitando a nós, pesquisadores, fazer um movimento de interpretação e produção de argumentos, inserindo-nos no espaço da compreensão, construção e reconstrução das realidades. Para Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118), “esse processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos”.

Os filmes, por sua vez, estão dispostos no Quadro 1. Com eles, imergimos nas narrativas das subjetividades juvenis e desenhamos os cenários vividos por adolescentes e jovens.

Quadro 1 – Descrição dos filmes

Filmes	Ano de produção	País do enredo	Gênero	Faixa etária
<i>Corpo Elétrico</i>	2017	Brasil	Drama	16 anos
<i>Ferrugem</i>	2018	Brasil	Drama	14 anos
<i>Moonlight</i>	2017	EUA	Drama	16 anos

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Os filmes escolhidos para dialogarmos neste trabalho abordam, de maneira contextualizada, as formas de vida que adolescentes e jovens, em contexto de vida, onde se

fazem presentes as relações com educação, sofrimento e sexualidade. Essas produções cinematográficas estão inseridas temporalmente na história recente, pondo em tela elementos centrais da constituição das sexualidades e dos afetos hoje em dia. Para além desta motivação, outro critério por nós adotado para a escolha das películas foi a presença, nelas, de um olhar crítico e contextual sobre a escola. Contemplamos o cinema nacional e o internacional, levando em conta que, embora as tramas se desenvolvam em países distintos, os elementos culturais ocidentais são decisivos em todas as obras. Todas elas problematizam o contexto educacional e as relações intersubjetivas na instituição, sejam institucionais, familiares, sociais e de trabalho, abrangendo as realidades sociais nos seus aspectos econômicos, de gênero, ético-raciais e como esses corpos de sexualidade dissidentes vivem seus processos de subjetivação. Mantivemos, assim, certa homogeneidade no *corpus* fílmico.

Para apreciar as imagens, lançamos mão do aporte teórico-metodológico presente nas contribuições de Chaves (2020), Freitas e Coutinho (2013), Lima Neto (2018), Lima Neto e Nobrega (2014), Louro (2008), Merleau-Ponty (2004), Nóbrega e Silva (2020) e Xavier (2018). Esses autores permitem-nos articular, teórica e metodologicamente, as categorias do corpo, da educação e do cinema.

A aproximação do uso do cinema por meio dos filmes escolhidos dá espaço ao diálogo imagético do trabalho, como também dilata nossa percepção aos acontecimentos e às subjetivações vividas pelos jovens. Assim, nos filmes *Ferrugem* (2018) e *Moonlight* (2017), podemos ver a escola como espaço das relações subjetivas dos adolescentes e jovens, assim como na implicação de conduzir nosso olhar para a sensibilidade das vidas que cruzam os espaços da escola, em uma perspectiva humana integrada. Para somar as experiências dos sujeitos de sexualidades dissidentes, o filme *Corpo Elétrico* (2017) nos ajuda a perceber outros sentidos vividos por esses sujeitos na sociedade, dentre os quais, em um deles, a construção das relações de trabalho. Nesse sentido, o filme nos ajuda a dar lugar aos sujeitos de sexualidades dissidentes em uma perspectiva do trabalho, elemento basilar na Educação Profissional, transportando-nos, assim, a olhar para fora dos muros da escola.

O filme *Ferrugem* (2018), que tem a direção de Aly Muritiba, integra a obra cinematográfica nacional, desenvolvida na cidade de Curitiba, na Região Sul do Brasil. Esse aborda as questões do compartilhamento de imagens em aplicativos de conversas em *smartphone*. O enredo apresenta o drama vivenciado por uma adolescente chamada Tati, que

perde seu aparelho celular em uma viagem de campo da escola e seu *crush*⁸, ao pegá-lo, compartilha as imagens íntimas que ela fazia para o namorado. As imagens se tornam públicas, compartilhadas nos grupos de *WhatsApp* dos seus colegas do colégio. A adolescente Tati enfrenta fortes constrangimentos na escola, sofrendo *bullying* e *cyberbullying*. Já não sabendo lidar mais com a situação, em um momento de profunda tristeza, ela comete suicídio dentro da própria escola. O adolescente Renê também assume um protagonismo central no enredo. A segunda parte do filme gira em torno do seu envolvimento com o ocorrido e mostra, para além da escola, as relações familiares e os conflitos vivenciados em momento de culpa, luto, cumplicidade, conivência e laços familiares rompidos.

O filme *Moonlight: sob a Luz do Luar*⁹ (2017), com direção de Barry Jenkins, reporta uma construção narrativa em três atos, cada um tendo como título uma identidade imposta ao personagem principal: Pequeno, Chiron e Black. O produtor busca subverter e humanizar as relações da criança Chiron, ao trazer Juan, um traficante da comunidade, como figura paterna para esta criança. Juan leva Chiron a sua casa e lá apresenta sua namorada Teresa, com quem também divide os cuidados do Pequeno. O segundo segmento é intitulado de *Chiron*. Nesse, exploram-se os afetos na descoberta da sexualidade e as expressões de desejos que se apresentavam junto ao seu amigo Kevin. O segundo momento é marcado pelas palavras de ordem e pelo enfrentamento aos *bullies* que dominam o colégio. No último tempo que o longa explora, a identidade *Black* surge: um adolescente que mergulha em uma fase de espelhamento naquele pai encontrado em sua infância, trazendo ao seu corpo as marcas não de um homem frágil, mas de um homem grande e forte, um corpo de proteção.

Corpo Elétrico (2017) é outro filme que faz parte das questões discursivas que atravessam nosso texto. Produção brasileira na direção de Marcelo Caetano, a película narra, por meio do personagem Elias (Kelner Macêdo), um jovem gay nordestino que sai de sua cidade para trabalhar em uma fábrica de confecções na cidade de São Paulo. Elias não se deixa sucumbir pelo barulho das máquinas, tesouras e desenhos de novas coleções. Ele mostra que, para além do trabalho, os laços e amizades ali encontrados se convertem em construções de vínculos, paixões, sexo e respeito às diferenças. O filme não se reduz a mostrar o trabalho como condição essencial de sobrevivência, vai muito além. Ele mostra como as práticas de

⁸ O termo *crush* é uma gíria norte-americana usada para se referir a alguém por quem se está apaixonado ou por quem se sente atração. No filme, o termo é usado entre os personagens adolescentes, pois seu uso é bem comum entre eles, principalmente no âmbito das redes sociais.

⁹ Obteve várias premiações, ganhando o Oscar de melhor filme em 2017, como também o de melhor ator coadjuvante e de melhor roteiro adaptado. Ao final do filme, somos surpreendidos pela brasilidade no seu roteiro, com a voz de Caetano Veloso interpretando a canção *Cucurrucucu Paloma* (2017).

existências, das relações de gênero e sexualidades estão presentes no espaço de trabalho e para além dele, mostrando um projeto político na defesa da total autonomia do indivíduo.

O *corpus* de filmes listado acima apresenta uma excelente variedade de aspectos a serem trabalhados na pesquisa, possibilitando-nos um movimento de aproximar as experiências cotidianas dos sujeitos da Educação Profissional com as questões que são trazidas pelo cinema. Nesse sentido, apostamos na escolha de dois filmes nacionais e um estadunidense, para pensar a questão da sexualidade, educação e as relações sociais existentes destes sujeitos. Em *Moonlight* (2017) e *Corpo elétrico* (2017), há aspectos referentes tanto às sexualidades dissidentes (especificamente às homossexualidades) quanto ao recorte de classe (trabalhadores), assim como à subjetividade juvenil (um certo mal-estar do jovem). *Ferrugem* (2018) traz à tona as questões concernentes a este mal-estar, ajudando-nos a fazer um contraponto em relação aos outros filmes no que diz respeito à sexualidade (pois traz a heterossexualidade) e à classe (estudantes de colégio de classe média/média alta) nas narrativas vividas pelas personagens. Desse modo, os filmes põem-nos face a face com a diferença que nos constitui, com o *outro*. Em articulação com os documentos e leis, os filmes nos permitem visualizar os litorais dos desejos.

Estas diferenças nos mostram as experiências subjetivas vividas por estes adolescentes, como também nos aproximam das realidades dos nossos alunos inseridos nas instituições de Educação Profissional, onde encontramos uma diversidade de cursos profissionais e de classes sociais distintas. Conforme Dunker (2020), esta divisão de classes no Brasil provoca também um movimento de busca à escola, pois os alunos de baixa renda dependem da escolarização para criar um novo mundo e sustentar sua capacidade de sonhar; já os de classes mais favorecidas tornaram a escola a depositária de sonhos hiperpotentes, em um mundo já conquistado.

Como espaço de apreciação, exercício e deslocamento do olhar, para se pensar o cinema no espaço da educação, participei, como membro do Observatório da Diversidade, do Projeto *Cinema na Educação Profissional*. Na ocasião, fizemos uso do filme *Ferrugem* (2018) na abertura das atividades do Projeto cadastrado como ação de extensão do Núcleo de Artes do IFRN/CNAT¹⁰. A ação integra uma série de outros filmes, cuja temática e experiência nos ajudam a pensar diferentemente os problemas da Educação Profissional. Realizamos uma intensa divulgação, por meio das redes sociais, e usamos o auditório do IFRN/CNAT para a

¹⁰ A professora Suély Gleide Pereira de Souza é a coordenadora do Núcleo de Arte do IFRN/CNAT, a quem agradecemos pelo apoio na realização desta ação.

apresentação do filme, sendo seguido de uma discussão com os alunos ali presentes. O momento é dividido em duas partes: na primeira, apresentação do filme; e na segunda, condução da discussão do filme com os presentes. Vale destacar que o projeto do cinema não se restringe à participação dos alunos da pós-graduação, sendo aberto a toda a comunidade acadêmica que se interesse pela temática abordada nos filmes apresentados.

Isto posto, retornamos agora a alguns traços metodológicos essenciais do emprego da Ficha de Análise Fílmica¹¹ (Apêndice B). Merleau-Ponty (1983/2018), no seu texto *O cinema e na nova Psicologia*, mostra que um filme não é uma soma de imagens, mas uma forma temporal, na qual se é criada uma nova realidade, dando-nos a possibilidade de coexistir na relação entre mundo e homem. Ele compreende o espaço cinematográfico, desta forma, como lugar que compactua o cerne da vida real, o qual decorre em um mundo mais exato do que o mundo real. Assim, o filósofo nos alerta que “um filme não é pensado, e sim percebido” (MERLEAU-PONTY, 1983/2018, p. 98).

Como maneira de organizar nossa percepção no cinema, Lima Neto e Nobrega (2014) trazem alguns apontamentos para esta organização do olhar nas análises dos filmes por meio da Ficha. Para eles, é necessário o seguinte: ver o conjunto da imagem, para que a integridade da cena se organize diante do olhar; perceber com o Ser inteiro; deixar que os sentidos despertem conjuntamente, pois a atitude do pesquisador não será a de liberar ou interpretar os sentidos escondidos, mas de perceber a configuração do campo visual; olhar o corpo e fazer a busca pelo sentido dos sentimentos, emoções, afetos; ler os gestos e atitudes, pois o corpo é o meio através do qual o pesquisador da imagem poderá chegar ao significado; ter atenção aos tempos e ritmos, considerar seu caráter temporal, a duração de cada imagem; observar os diálogos, a música, o silêncio, que formam um todo inseparável com a imagem. Nesse sentido, é perceptível que as imagens cinematográficas ampliam nosso olhar, alteram nossas percepções e nos permitem ver de outras maneiras.

Considerando o nosso referencial teórico de forte influência foucaultiana, é importante levar em conta, no olhar sobre as categorias anteriormente elencadas, alguns aspectos evidenciados por Louro (2008). A autora retoma a ideia do cinema como prática social, uma vez que o cinema representa um lugar para encontro, um espaço dos encontros afetivos, amorosos e sexuais. Isso porque os filmes exercem pedagogias da sexualidade sobre suas plateias, tendo em vista que nos filmes estão em jogo significados que se atribuem a identidade, jogos e parcerias sexuais, que mostram as posições-de-sujeitos e práticas sexuais e de gênero,

¹¹ Ficha produzida no Laboratório Ver – Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento, situado no Departamento de Educação Física da UFRN e coordenado pela professora Terezinha Petrucia da Nóbrega.

representados como legítimos, modernos, patológicos, normais, desviantes, sadios, impróprios, perigosos e fatais. Nesse contexto, o cinema prolifera questões, possibilidades de sujeitos, de práticas e de arranjos, condições culturais, sociais, políticas e econômicas, possibilitando discursos sobre a sexualidade e dando visibilidade às formas de ser, de amar e de viver.

Para que possamos construir este lugar educativo que o cinema nos proporciona, uma posição de investigação é requerida, assim como uma apreciação dos filmes a partir do que Lima Neto e Nóbrega (2014) colocam: o cinema como educação do corpo, do olhar e da sensibilidade. Assim, assumimos uma posição de investigadores que se envolvem nas dinâmicas da visibilidade suscitadas pela arte cinematográfica. Para tanto, como instrumento metodológico de aproximação com as películas, adaptamos o modelo da Ficha de Apreciação Fílmica apresentada pelos supracitados autores, a fim de organizar o exercício do nosso olhar e ampliar a nossa percepção sobre o fenômeno investigado, colaborando, desse modo, para a concretização do objetivo da pesquisa.

A ficha de análise de filmes, também baseada na experiência estesiológica do corpo pela fenomenologia de Merleau-Ponty, amplia nosso olhar à percepção, ajudando-nos a nos projetar nas cenas, resgatando os sentidos vividos e as subjetividades inseridas nas cenas do filme. Para Lima Neto e Nóbrega (2014), é por meio dos aspectos relativos à técnica cinematográfica, em que estão contidos aspectos técnicos como movimento da câmera, ângulos, espaços, tempo e cenários, que se compõe o foco narrativo, o que possibilita “ver um determinado fenômeno, compreender uma dada experiência por novos prismas e projetar horizontes de significações em torno de fenômenos sociais, intersubjetivos, éticos, históricos, existências” (NÓBREGA; SILVA, 2020, p. 27).

A Ficha se organiza em três partes: a ficha técnica do filme, situando-nos quanto a sua produção; as técnicas cinematográficas, que destacam os aspectos técnicos do filme; e as categorias de visibilidades do corpo, nas quais as imagens passam a ser apresentadas dentro das categorias que trabalhamos na pesquisa, construídas a partir da ATD dos documentos da Educação Profissional, conforme explicitamos precedentemente, que se desmembraram nas subcategorias *corpo, educação, sexualidade e trabalho*, articulando os elementos estéticos do filme, imagem, descrição da cena e sons. Na Ficha, sintetizamos essas categorias e pusemo-las em relação umas com as outras a partir dos seguintes pares: corpo e educação, corpo e sexualidade e corpo e trabalho (Apêndices C, D e E).

Ao longo das discussões, focamos nas experiências dadas pelas películas ao nosso objeto de pesquisa, possibilitando um momento de aprofundamento das análises das imagens e outros referenciais bibliográficos que nos ajudam a intercalar o olhar do cinema ao campo

epistemológico da pesquisa. Além disso, por meio das imagens simbólicas, encontramos a linguagem afetiva de nossa corporeidade, amplificando emoções e sentimentos que nos fazem humanos, em uma cultura de símbolos e significações. Portanto, esta experiência com as imagens contribui para ampliar a visibilidade do corpo na Educação, possibilitando, através do corpo em movimento, perceber outros ângulos, facetas, dimensões e matizes dos processos formativos do humano (LIMA NETO; NÓBREGA; 2014).

1.4 Os movimentos do texto

O trabalho se estrutura em quatro capítulos: no primeiro, situa-nos quanto aos caminhos percorridos para esta pesquisa. O segundo capítulo, o farol que projeta a luz que nos orienta, ajuda-nos a redesenhar as rotas pelo mar. No cinema, um foco de luz é projetado na tela, em seguida uma história começa a ser narrada. Aqui, o nosso enredo começa embarcando em uma navegação; esta metáfora nos lança a rastrear nosso campo epistemológico no universo das produções científicas. Assim, por meio do estado da arte, navegamos pelos portais de periódicos e repositórios, lançando as redes e pescando nossos desejos. Nosso roteiro continua, a tela nos convida a pensar o cinema e a educação, os cenários da educação são agora apresentados pelo cinema, assim, trazemos por meio das imagens os contextos narrativos do qual, nos direcionam a olhar as experiências de subjetivação e do conhecimento. Desta forma, buscaremos trazer esses corpos mais perto de nós, e sobre a luz do farol, emergindo assim a sexualidade e o trabalho, rotas a serem desbravadas ao pensar esses sujeitos na Educação Profissional.

No terceiro capítulo, lançamos um olhar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e as contribuições da Filosofia da práxis, problematizando as questões do corpo, a sexualidade e as potencialidades de pensar o homem e sua relação com o processo educativo. Nesse sentido, vale ressaltar que os pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, alicerçados no materialismo histórico-dialético, não abarcam em seus fundamentos as problemáticas relativas ao corpo como experiência do sujeito de sexualidade, razão pela qual, desde agora, assumimos nossa posição crítica em relação a essa perspectiva pedagógica. Para tanto, dialogamos com autores pós-estruturalistas, na tentativa de uma construção crítica do homem, como sujeito social e político, mas também sujeito de desejo. O corpo e a sexualidade são pensados a partir de uma política de corpo na Educação Profissional, o que nos leva a olhar para o sujeito por meio das relações de trabalho, educação e sexualidade, evidenciando a chama que cada um leva no corpo: as dores e delícias de o ser como são.

No quarto capítulo, discutimos a formação humana integral e as homossexualidades no contexto do currículo integrado do IFRN. Abordamos o PPP da instituição, bem como as problematizações e tensionamentos quanto às questões da sexualidade no currículo formal e oculto da instituição, trazendo o serviço de Psicologia como espaço na formação humana integral.

Por fim, na conclusão, buscamos desvelar como as subjetividades de estudantes de sexualidade dissidentes no Ensino Médio Integrado do IFRN são compreendidas. Nesse aspecto, os percursos feitos por meio dos documentos, filmes, leis e textos que fundamentam o campo da Educação Profissional dão espaço às nossas investigações, a fim de revelar esses corpos e essas sexualidades juvenis e seu lugar nesse projeto pedagógico. Ademais, buscamos trazer esse corpo em cena, por meio das interfaces entre o currículo e as demandas subjetivas surgidas no contexto institucional, mais especificamente na Assistência Estudantil. Essa problematização abre espaços para que reconheçamos, na formação humana integrada, as práticas de subjetivação dos sujeitos de sexualidades dissidentes, por meio das políticas de identidade, as quais devem trazer ao corpo, a centralidade, o protagonismo e o reconhecimento, como lugar político, rompendo com as formas de preconceito e violência que marcam esses corpos e trazem a eles um lugar de sofrimento.

2º Capítulo

O Farol



2 FAROL

*O navio é a heterotopia por excelência.
Em civilizações sem barcos, esgotam-se os sonhos.¹²*

¹² FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013.

2.1 Corpo, sexualidade e educação profissional: um estado da arte

Como um farol a nos guiar, o estado da arte é um dos instrumentos a apontar a direção deste percurso de pesquisa. Assim, tomamos em mãos nossas embarcações, o portal de periódico da CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o repositório institucional da UFRN, no intuito de contribuir na construção de categorias no campo epistemológico da Educação Profissional, uma vez que, por meio dessa modalidade de ensino, adolescentes e jovens, com suas realidades e contextos de vida sociais e na relação com a educação e o trabalho, buscam espaço para a formação e qualificação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, é sabido que estes sujeitos, a partir de suas experiências subjetivas de vida, vivenciam em seus corpos à sexualidade, como processo da construção de suas identidades.

O estado da arte inicial realizado por Lima Neto, Cavalcanti e Gleyse (2018), na apresentação do dossiê *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional*¹³, revela a existência de uma lacuna no campo epistemológico da EPT, o que é sinalizado pela inexpressiva quantidade de estudos sobre corpo e sexualidade nessa modalidade educativa. Os autores indicam que, no contexto que deu origem à investigação sobre a temática, o contato com os serviços de Assistência Social e de Psicologia dos campi de alguns IF foi decisivo para o surgimento do interesse em perscrutar os problemas existentes em torno destas experiências. Nesta direção, vale destacar que a Assistência Estudantil é concebida como parte do processo educativo. Configura-se como direito social, espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando, por meio de ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com os estudantes, gerar efeitos educativos e, conseqüentemente, multiplicadores de experiências e ações educativas, na garantia de assegurar a igualdade de condições e acessos necessários para permanência do aluno na escola¹⁴.

Para o mapeamento da produção científica no campo da Educação Profissional, recorreremos ao estado da arte no intuito de qualificar nosso interesse de pesquisa e de melhor circunscrever o nosso objeto, bem como para alargar as perspectivas de estudos neste campo do conhecimento. Nossas embarcações se põem a navegar por meio das rotas previamente traçadas por pesquisas anteriores. Nesse sentido, recorreremos a alguns instrumentos que temos

¹³ Revista Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades. v. 12 n. 19 (2018): <https://www.periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16350>

¹⁴ No Capítulo 4, aprofundamos nossa reflexão em torno da Assistência Estudantil e, mais especificamente, do Serviço de Psicologia.

a bordo para identificar estas rotas anteriores e, a partir delas, planejar os nossos próprios itinerários.

As rotas já percorridas foram consultadas nos seguintes portais: BDTD e Portal de Periódicos da CAPES/MEC, por meio do acesso remoto ao portal, a partir do vínculo com a UFRN. Recorremos também ao Repositório Institucional da UFRN, uma vez que esta pesquisa integra o PPGEd/UFRN. Consideramos um intervalo temporal de 2008 a 2019. Nossa escolha por este período deve-se ao fato de, no ano de 2008, ter sido instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela Lei n. 11.892/2008, assinada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

No segundo momento, fizemos a escolha dos descritores, isto é, os termos usados para a busca. Foram eles “Corpo”, “Sexualidade” e “Educação Profissional” – categorias centrais da nossa pesquisa. Na primeira busca, no portal de periódico da CAPES, usamos apenas os descritores “Sexualidade” *and* “Educação Profissional” e, em seguida, realizamos uma outra busca, para melhor chegar ao objeto de nosso estudo, usando os descritores “Corpo” *and* “Sexualidade” *and* “Educação Profissional”. Fizemos o uso das aspas (“”) em cada palavra, a fim de melhor especificar nosso interesse e as correlações nas áreas de investigação, e do operador booleano *and* para realizar a combinação de descritores.

Em seguida, acessamos a BDTD para um melhor mapeamento do assunto em questão nesta pesquisa. Realizamos um método de partir para uma busca mais ampla, reduzindo este campo de busca logo após, usando descritores como as aspas (“”). Neste percurso, primeiro utilizamos, no campo de busca, as palavras “Educação Profissional” e “Sexualidade”, sem o uso das aspas, e, em uma outra tentativa, acrescentamos os operadores booleano (aspas e *and*), com o objetivo de obter uma melhor associação dos descritores. Na terceira busca, inserimos o descritor “Corpo” e “Sexualidade” e “Educação Profissional” para melhor apurar nosso campo epistemológico de pesquisa. Ampliamos a busca inserindo no campo *assunto* os descritores “Corpo” e “Sexualidade”, filtrando para *Ciências Humanas – Educação*, o que nos levou a entender como o campo epistemológico da Educação Profissional está configurado na Educação.

Na construção do estado da arte, ao nos determos nos descritores “Sexualidade” e “Educação Profissional”, em um primeiro momento, usamos os resultados desta busca para composição de dados a serem analisados nos Periódicos da CAPES. Encontramos 15 artigos, ao realizarmos a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados. Apenas dois estão dentro do campo da Educação Profissional, o que constatamos nas publicações de Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014) e de Guerch (2019). Filtramos nossa busca quanto às áreas de

conhecimento em que os demais artigos estão publicados e nos certificamos de que apenas três destes artigos estão publicados em uma revista no campo da Educação (na Revista *HOLOS*¹⁵). Além dos textos mencionados acima, encontramos uma publicação de Gonçalves (2014), que está voltada para saberes pedagógicos da Educação. Sobre os 12 artigos a que não fazemos referência, optamos por não os citar, uma vez que não estão articulados com uma produção voltada para Educação Profissional, fazendo suas articulações teóricas em interface com as Ciências da Saúde.

Ainda nos Periódicos da CAPES, acrescentamos as buscas ao descritor “Corpo” and “Sexualidade” e “Educação Profissional”, encontrando sete artigos, dos quais apenas um dialoga com a Educação Profissional – e sua publicação corresponde à revista *HOLOS*. O mesmo texto de Guerch (2019), encontrado na busca acima mencionada, aborda a Educação Profissional e as questões na formação docente, e reconhece as diversidades de gênero que estão inseridas no campo do Trabalho, bem como os desafios encontrados no campo da Educação.

Para melhor visualizar as informações encontradas nesta etapa, no que se refere às buscas no Portal de Periódicos da CAPES, sintetizamos no Quadro 2 os descritores usados, o número de artigos encontrados e os autores que têm seus trabalhos relacionados a nossa pesquisa.

Quadro 2 – Resultados da busca no Portal CAPES

Descritores	N artigos	N artigos EPT	Identificação dos artigos
“Sexualidade” e “Educação Profissional”	15	2	Guerch (2019) Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014)
“Corpo” and “Sexualidade” and “Educação Profissional”	7	1	Guerch (2019)

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Conforme o Quadro 2, é possível perceber que, dos descritores usados nesta busca, encontramos um número de produções ainda significativo quando relacionadas às questões de corpo, sexualidade e Educação Profissional, uma vez que esses temas estão correlacionados ao campo de produção e estudo nessa área da formação. Percebemos também, na quarta coluna, que os artigos se concentram em revistas de Educação, e que apenas um deles, no caso o de Guerch (2019), se concentra entre os objetos da pesquisa.

¹⁵ A *HOLOS* é uma publicação on-line do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) que visa a divulgar a produção técnico-científica no campo da educação.

Quanto à busca no BDTD, utilizamos os mesmos critérios de busca. Em um primeiro momento, no campo de busca, usamos os descritores “Educação Profissional” e “Sexualidade”, encontrando 258 trabalhos, sendo 202 dissertações e 56 teses. Quando usamos operadores booleanos e aspas (“”), em seguida, a fim de obter a associação dos descritores, obtivemos um total de 19 trabalhos, sendo 16 dissertações e 3 teses. Ao ampliarmos a busca inserindo os descritores “Corpo” *and* “Sexualidade” no campo *assunto*, filtrando para área de conhecimento *Ciências Humanas – Educação*, assunto *Educação* e programa de *Pós-Graduação em Educação*, apareceram 10 trabalhos, dos quais 2 têm temáticas próximas aos da nossa pesquisa (CARDOSO, 2016; OLIVEIRA, 2016). Usando “Corpo”, “Sexualidade” *and* “Educação Profissional”, por sua vez, escolhendo *todos os campos*, aparecem três trabalhos, dos quais apenas a dissertação de Carrias (2011) se relaciona com termos pesquisados nesta busca. Por fim, usamos “Sexualidade” *and* “Educação Profissional”, escolhendo *todos os campos* e restringindo a área de conhecimento para *Ciências Humanas – Educação*. Aparecem dois trabalhos, dos quais apenas o de Oliveira (2019) interessa à pesquisa.

Criamos a Tabela 1 para uma melhor visualização dos descritores usados no refinamento da busca, bem como os quantitativos, com a frequência de trabalhos identificados, especificando-se as produções entre dissertações e teses.

Tabela 1 – Descritores e frequência de documentos identificados na BDTD

Descritores	Dissertações	Teses	N achados
Educação Profissional e Sexualidade	202	56	258
“Educação Profissional” <i>and</i> “Sexualidade”	16	3	19
“Corpo” <i>and</i> “Sexualidade”, com filtros: “Ciências Humanas – Educação”; “Educação”; “Pós-Graduação em Educação”	7	3	10
“Sexualidade” <i>and</i> “Educação Profissional”; com filtro: “Ciências Humanas – Educação”	1	1	2

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

De acordo com a Tabela 1, é perceptível que o quantitativo de dissertações é bem maior do que o número de teses, assim como, quando usados os filtros que citamos acima, encontramos uma melhor aproximação desses descritores com o objeto de nossa pesquisa.

Para melhor sumarizar os trabalhos com relevância a nossa pesquisa, dispomos as informações sobre título do trabalho, tipo de produção, nome do autor, área do programa de pós-graduação e locus de investigação, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Teses e Dissertações sobre EPT identificadas na BDTD

Título	Tipo	Referência	Área	Lócus
Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro	Dissertação	Oliveira (2019)	Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba	Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de São Paulo (IFSP) – Campus Salto/SP
Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Oliveira (2016)	Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Campus São Cristóvão	Colégio de Aplicação da UFS (CODAP/UFS)
“O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro”: a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju	Dissertação	Cardoso (2016)	Pós-Graduação em Educação – UFS – Campus São Cristóvão	Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Sergipe (IFS)/Campus Aracaju
Relações de gênero, subjetividade e construção/constituição de identidades: um caso na educação profissional e tecnológica	Dissertação	Carrias (2011)	Mestrado em Educação – Universidade de Brasília (UnB)	Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Pará (IFPA)/Campus Tucuruí

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

O Quadro 3, conforme sistematização dos dados coletados, mostra-nos que os trabalhos relacionados com nosso objeto de pesquisa são desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação; e que a maior prevalência das pesquisas no campo da Educação Profissional data do período entre 2011 a 2019, com uma maior incidência a partir do ano de 2016. Essas pesquisas concentram-se mais no mestrado, com lócus de pesquisa em Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil.

Já no acesso ao Repositório Institucional da UFRN, focamos nas teses e dissertações defendidas no PPGEd, com o mesmo recorte temporal. Usamos, dessa vez, o descritor “Educação Profissional” na busca de conhecer as pesquisas desenvolvidas no campo da EP. Como resultados, obtivemos 13 dissertações e teses, das quais nenhuma apresenta correlação com o descritor “Sexualidade”. Ampliando nossa busca na área de Ciências Humanas no

Repositório da UFRN, usando os descritores “Educação Profissional” e “Sexualidade”, dentro do mesmo recorte temporal, encontramos 56 trabalhos, dos quais apenas um se relaciona com a presente pesquisa. Referimo-nos à dissertação de Primo (2018), produzida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPgPsi/UFRN), cujo objeto foram os sentidos produzidos por estudantes do IFRN-Campus São Paulo do Potengi sobre a diversidade sexual.

Também se agregam a este estado da arte duas produções bastante significativas neste campo epistemológico, as quais surgem a partir das práticas vivenciadas pelos alunos da Educação Profissional. Uma dessas obras intitula-se *Diversidade sexual e educação: uma relação de desafios e possibilidades*, de Pino (2017), que aponta para uma educação pública de qualidade, laica e não heterossexista, em um projeto societário amplo, revelando que é possível estabelecer um diálogo dentro das escolas, integrando vivências subjetivas das sexualidades nos processos educacionais, o que traz implicações decisivas aos processos de transformações sociais.

Na produção intitulada *Ouvi na Escola: relatos sobre gênero e diversidade no Colégio Pedro II*, coletânea organizada por Cerdera e Reis (2017), temos um leque de relatos produzidos no interior do Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade (LEDi) do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro/RJ) – instituição que compõe a RFEPCT. O mencionado laboratório é constituído por um coletivo de professores de disciplinas diversas e por estudantes do Ensino Fundamental e do Médio. O livro apresenta experiências e discussões sobre a produção de subjetividades dentro e fora da escola, bem como as formas de preconceitos e de violência física e simbólica que invisibilizam os corpos que não se conformam aos padrões heterossexuais vigentes.

As investigações apontadas no estado da arte de Lima Neto, Cavalcanti e Gleyse (2018), no âmbito do PPGEPIFRN e do GT 09 da ANPED (Trabalho e Educação), instâncias epistemológicas importantíssimas na pesquisa e produção acadêmica em Educação Profissional, destacam que foram investigadas 52 dissertações defendidas, de 2013 a 2018, no PPGEPIFRN. Ao utilizar o mecanismo de busca do *Acrobat Reader* e digitados os descritores “gênero” e “sexualidade”, das 12 dissertações defendidas no ano de 2018, apenas uma (R. M. SILVA, 2018) alude à diversidade sexual e de gênero, ao situá-las como temas discutidos nas reuniões pedagógicas. Ainda em se tratando de publicações do PPGEPIFRN, trabalhos recém-publicados por Sampaio e Lima Neto (2019) e Souza e Lima Neto (2019), com temáticas voltadas para as questões de corpo e gênero na Educação Profissional, revelam a existência de poucos trabalhos centrados nessa discussão, indicando escassez de estudos. No GT 09 da ANPED, dentre os trabalhos apresentados de 2008 a 2017, nenhum trabalho aludiu à

sexualidade ou à orientação sexual, o que reforça ainda mais a existência da lacuna até agora apresentada e a necessidade de esta temática ser trabalhada no campo epistemológico da Educação Profissional.

Notamos que, ao ampliarmos a busca para “Educação” neste estado da arte, encontramos uma produção que usa a Educação Profissional como lócus empírico, mas cujo autor não necessariamente se vê na posição de “pesquisador da Educação Profissional”, uma vez que, não raro, falta o descritor “Educação Profissional” no próprio resumo dos trabalhos. Constatamos, assim, que são feitas pesquisas, tanto empiricamente – porque escolhem instituições da Rede Federal como lócus de pesquisa –, quanto teoricamente – porque dialogam com os autores da área. Porém, por terem sido feitas nos programas de Pós-Graduação em Educação, não são enquadradas nos portais de periódicos e catálogos de teses e dissertações como Educação Profissional. Isso se configura numa descoberta importante do ponto de vista epistemológico, no que diz respeito às pesquisas envolvendo corpo e sexualidade na Educação Profissional.

É importante ressaltar que as publicações em que os descritores “Sexualidade” e “Educação Profissional” apresentam correlações começam a surgir a partir de 2017, em coletâneas de artigos construídas a partir das contribuições de alunos, professores e servidores que integram a Rede Federal e que participam de grupos de pesquisa ou coletivos dos próprios estudantes (coletivos negros, feministas, de lésbicas, gays, bissexuais e transgênero – LGBTQ+). Como efeito dos trabalhos realizados, entregam à sociedade e à escola esse resultado das construções que estão para além dos currículos formais. Nesse sentido, as publicações lançadas reforçam a existência e a pertinência de tratarmos das questões de sexualidade no interior da Educação Profissional. Aparentemente inexistentes devido à invisibilidade epistemológica, conforme demonstramos em nosso estado da arte, tais questões mostram-se cada vez mais presentes graças à articulação de pequenos grupos de pesquisadores e dos coletivos de estudantes.

Um importante pressuposto assumido nesta pesquisa é o fato de as condições de vulnerabilidade vivenciadas por adolescentes e jovens em seus contextos sociais se refletirem na escola, uma vez que essa é também parte integrante da sociedade. A Educação Profissional, como dispositivo de uma formação humana integral, visando à emancipação dos sujeitos, à vida digna e ao exercício pleno da cidadania, deve se propor a vencer as barreiras das violências, sendo protagonista de novas formas de resistência. No processo excludente que é próprio do sistema capitalista, configurado na disputa das classes sociais, estruturam-se formas perversas de poder nos diversos aparelhamentos sociais, seja na economia, na escola, na justiça ou na

religião. As instituições de Educação Profissional, neste contexto, devem estar voltadas para as demandas subjetivas, que também são coletivas e atravessadas pelas realidades de classe, para discutir tais questões emergentes, dentro ou fora das instituições de ensino.

Ao considerar a dimensão assumida pela Educação Profissional na configuração da política de educação brasileira, no seu compromisso em promover uma educação de qualidade na promoção da formação humana integral, compreendemos a pertinência da atual pesquisa, visto que revela lacunas existentes no campo epistemológico da Educação Profissional e questões envolvendo a produção subjetiva do corpo e sexualidade, mais precisamente das sexualidades dissidentes.

Por fim, ressaltamos que esses modos de produção de sentido das sexualidades homossexuais não aparecem como problemática do ponto de vista epistemológico no campo teórico da Educação Profissional, uma vez que não são problematizados nem integram as questões pedagógicas do currículo formal. Por outro lado, as demandas ocupam um lugar de visibilidade quando se apresentam por meio do currículo oculto. O estado da arte aponta, portanto, um campo de pesquisa profícuo a ser explorado, sobretudo a partir das descobertas realizadas ao expandir a realização do estado da arte para a área da Educação.

Dito isso, na seção seguinte, iremos conversar com o cinema para alargar nosso modo de olhar a partir das imagens em movimento, as quais possibilitaram uma melhor interlocução para compreendermos os processos educativos, que, claro, envolvem a educação, mas se expandem também a outras experiências de vida – como a sexualidade e o trabalho. Desse modo, o cinema nos educa a olhar as invisibilidades, mas também nos ajuda a construir diálogos, possibilitando expandir nossas experiências educativas, sejam elas em sala de aula ou em outros espaços da instituição ou fora dela, permitindo-nos pensar os sujeitos e suas relações com o mundo. É nesse sentido que apresentamos o cinema e a educação, olhando para as interlocuções possíveis ao pensar o corpo-máquina e a máquina do desejo, uma vez que trazemos os sujeitos de sexualidade dissidentes ao centro do nosso olhar – reconhecendo-os na sua subjetividade, um lugar que transcende a tela do cinema – e ao lugar das visibilidades possíveis, entre elas a da emancipação e reconhecimento dos sujeitos como políticos.

2.2 Do caderno às telas do cinema: um modo de escre(ver) a educação

Na expectativa de apreciar o filme, estamos cá nós, muitas das vezes, enfileirados em uma sala, com cadeiras hermeticamente alinhadas aos nossos corpos, a temperatura da sala, o som confortável, o cheiro da pipoca e os buchichos ao lado, é a cena que nos deparamos ao

entrar em uma sala de cinema. Essa sala agora passa a tomar um outro lugar, ela começa a ganhar espaço em nossas salas de estar, nos nossos quartos, nas nossas mãos, quando portamos aparelhos eletrônicos e também quando usamos as nossas salas de aulas para fazer uso do cinema. Por meio das tecnologias, essa reaproximação é possibilitada.

Trazer o cinema para a Educação é uma possibilidade de ampliar nossas experiências educativas. A pertinência do diálogo do cinema com a Educação vem sendo articulada por autores que contribuem na construção do campo epistemológico educacional brasileiro, por meio das pesquisas já desenvolvidas. São autores como Chaves (2019), Duarte (2009), Fischer (2001), Fresquet (2013), Nobrega (2015; 2020), Lima Neto (2018) e muitos outros pesquisadores, bem como pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório Ver na UFRN, que buscam no cinema modos de apresentar fenômenos educativos muitas vezes invisíveis ao nosso modo de ver a Educação.

Os filmes escolhidos na construção deste trabalho orientam nosso olhar para ver diferentemente o nosso objeto de pesquisa. As fichas construídas abriram espaço para que pudessemos melhor visualizar os cenários da Educação, os quais estão postos para além da sala de aula e das instituições escolares. Nesse sentido, as cenas retomam para nós caminhos a serem percorridos e aproxima de nós, telespectadores, lentes que desvelam um horizonte a se pensar como campo educativo e como estratégia para uma educação do olhar, como bem afirma Lima Neto (2018).

A lousa agora ganha uma nova modalidade, ela passa a ganhar movimento, cor, formas, ângulos e foco. As narrativas passam a interagir na construção de espaços outros, elas se deslocam, podem estar na sala de aula, nas praças, nas salas de cinema, como também nas casas dos estudantes. Nesse movimento, as narrativas vão compondo os cenários e histórias trazidas por seus produtores, bem como descortinando para nós, telespectadores, olhares que nos aproximam e que desvelam as (in)visibilidades vividas por nós educandos e educadores. Elas estão, como foi mencionado acima, para além das instituições educativas, apresentando caminhos possíveis na modalidade.

Dessa forma, isso implica nos cenários vividos por meio das realidades concretas dos alunos, como também para as instituições, gravando por meio das construções cinematográficas, em nosso campo perceptivo, aquilo que está ao nosso alcance, próximo a nós: os enredos trazidos pelo cinema. Vale ressaltar que, muitas vezes, o uso deste recurso cumpre como elemento disciplinador e normalizador, uma vez que seja usado nas estratégias de trabalho na escola, com as questões de droga, sexualidade, violência e outros eixos transversais que são trabalhados na escola. Mas, pelo cinema, podemos ampliar nossos olhares, construir caminhos

possíveis, que não seja apenas para fins didatizantes. Aqui, o cinema nos apresenta os processos de subjetivação dos sujeitos, em suas múltiplas realidades, sejam elas sociais, econômicas, de raça e de gênero. Aqui, mergulhamos nos corpos e trazemos por meio deles os sentidos que potencializam seu modo de produção de sentido de si, escrevendo para os cadernos novos cenários: a tela do cinema nos abre a olhar horizontes não percebidos.

Para amplificar as possibilidades cinema-educação, é necessário olhar para a lousa e captar elementos para o processo de educação. Transportamo-nos para junto de Chiron, ainda criança, à beira mar, sob a luz do luar. Pelas lentes da câmera, em um ângulo aberto, escutamos o barulho do mar. Vemos o azul do céu misturar-se ao azul do mar, e esse mesmo azul penetra no corpo de Chiron. Em um movimento de aproximação que a câmera faz, o telespectador é levado a ver a beleza da composição da cena, colocando-nos na identificação e construção de uma identidade e nos transportando para a sensibilidade da criança (*Moonlight*, 2017).

Imagem 5 – Corpo em projeção



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

A Imagem 5 nos coloca na posição de um olhar para o horizonte, como possibilidade de aprender e reaprender a ver o mundo, como bem é apresentado pelo filósofo Merleau-Ponty (1945/1999). É nesse reaprender a ver o mundo que, ao olharmos para as cenas de *Moonlight* (2017), podemos compreender a relação que Chiron estabelece com o mar, uma relação que redesenha para ele a vida. O movimento da água, o anoitecer e a luz da lua expressam em seu corpo afetos, aprendizagem, confiança, sentimentos e desejos, elementos estes necessários ao ato de educar. O corpo de Chiron é assinalado pelas marcas de uma história de vida, principalmente pela fragilidade dos vínculos afetivos familiares, mas que pode encontrar, na sua própria comunidade, os laços possíveis para estabelecer uma relação de confiança e afetividade.

Olhar para o mar está na gênese desta criança: olhar para as possibilidades de encarar a sua própria história, de aprender e construir saberes que estão para além do que se é discutido dentro da escola. A imagem anterior é retomada como última cena do filme, a história ganha seu enredo com todas as fases de sua vida, e, ao final do filme, o cineasta retoma a primeira fase de vida de Chiron. A imagem nos transporta a uma história de vida, o drama de quem vive na pele o preconceito, a violência e a vulnerabilidade – dimensões essas vivenciadas por Chiron. Assim, somos reportados à infância para nos educar a olhar o horizonte que existe dentro de cada um de nós, e aprender a construir os sentimentos, afetos e laços afetivos. Essa é uma alternativa possível, uma vez que, ao mergulhar no movimento das águas do mar, que, demarcadas pelo tempo, avançam sobre a areia da praia, também recuam, para estabelecer assim seu movimento (e porque não dizer: seu equilíbrio). O movimento da câmera, que vai aproximando o corpo de Chiron a nós, espectadores, é o movimento do mar, mostrando para nós a grandeza da criança, tal qual a grandeza e o infinito do mar.

A dimensão trazida na cena é uma posição assumida por nós muitas vezes. Experienciamos este olhar para frente, quando nos deparamos com nossa infância ou, ao longo da vida, diante dos cenários apresentados e vividos em sala de aula. O mar admirado por Chiron é o mar do aprender a ver. Para Lima Neto (2018, p. 98): “a imagem não somente deixa aparecer, mas também inquieta e transforma”. De certa forma, somos surpreendidos pelo cineasta ao retomar a imagem para a infância de Chiron, atitude essa de inquietação para o espectador. Isto porque assumimos um lugar diante da tela. Neste, fomos posicionados pelo movimento da câmera ao lugar de Chiron. Esta atitude nos coloca diante de uma história de transformação, pois o ato de transformar é um ato de educação, no qual, por meio dela, somos conduzidos a lugares da sensibilidade, da criticidade.

Lima Neto (2018, p. 129) ressalta que “interrogar a Educação enquanto cena significa, em primeiro lugar, a imersão de nosso esforço de compreensão no universo do visual”. Por meio das cenas, educamos nossa percepção e trazemos para nosso mundo as possibilidades de construir, a partir das narrativas não identificadas em nossos cotidianos. Nesse sentido, Lima Neto (2018) nos direciona a olhar as experiências de subjetivação e do conhecimento, bem como acompanhar, por meio do cinema, as dimensões da corporeidade, que muitas vezes passam despercebidas, pois o que está em jogo é a invisibilidade do visível.

Nesse movimento que acompanhamos e nos ângulos que a câmera vai nos conduzindo a visualizar, mergulham para além dos corpos em cena os nossos corpos como telespectadores. Assim, educamos nosso olhar, para além das imagens, porque nelas estão contidos outros elementos que formam, assim, o conjunto da obra. Lima Neto e Nóbrega (2014), ao nos

apresentar uma cartografia do ver, apontam linhas para nos auxiliar a estabelecer outras relações com as imagens.

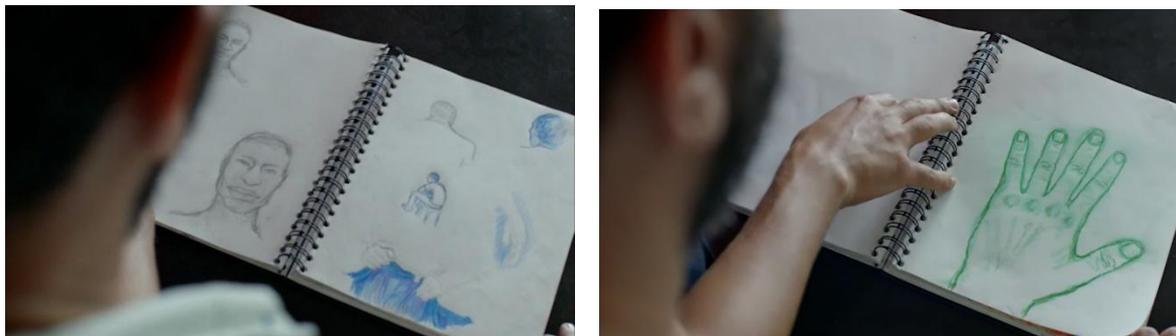
Por conseguinte, os autores apresentam o texto *O cinema e a nova Psicologia* (1983/2018), do filósofo Merleau-Ponty, no qual o autor estabelece a diferença entre a Psicologia Clássica e a nova Psicologia, recorrendo ao cinema para demonstrar a atualidade desta. A partir disso, os autores apresentam pistas para o exercício educativo do olhar do cinema como dimensão educativa, pois “uma imagem cinematográfica é um alinhamento de certas relações do mundo diante de nós, do nosso olhar” (LIMA NETO; NÓBREGA, 2014, p. 87). Nesse contexto, o filme nos oportuniza mergulhar, por meio da percepção, em nossos corpos, despertando nossa condição como sujeitos, por meio das sensações, reflexões, acontecimentos e emoções, elementos esses que dizem respeito a nossa condição de existir.

Para Lima Neto (2018, p. 136): “O cinema, em todas as suas etapas – enredo, montagem, decupagem, exibição – desencadeia uma potencialidade educativa”. Nas cenas de *Corpo Elétrico* (2017), embora o enredo não esteja diretamente ligado a um contexto de educação formal, e não tenha a instituição escolar como elemento a ser explorado, encontramos ao longo do enredo alguns deslocamentos que nos levam a perceber e a transitar pela educação, como um ato e processo de reescrever pelos corpos suas dimensões subjetivas dadas no trabalho, nos vínculos e pela sexualidade.

Nos primeiros minutos de *Corpo Elétrico* (2017), mergulhamos nossos corpos em meio aos sargaços da praia, eletrizados pela correnteza do mar. Em nosso corpo, somos tocados também pelo relato de Elias, personagem central do filme, em que, na cama com seu paquera, a perna que toca seu peito, acaricia seu corpo e o cigarro que vai se decantando a partir de uma fusão entre o sentimento do prazer e a realização dele. O som do mar é agora trocado pelo barulho das máquinas, de maneira que nossa percepção vai sendo educada a perceber que o tempo é tão elétrico quanto os corpos que entram em cena. Mais à frente, nosso olhar se dilata, percebendo as diversidades existentes no espaço do trabalho. A função que Elias ocupa na fábrica é trazida para além dos recortes de tecidos, pois encadeia-se junto a sua personalidade o drama de buscar, para além dos corpos, sua habilidade em transformar os tecidos em peças de roupas.

O caderno é apresentado como lugar que reescreve as percepções desses corpos, em um ato do desejo como percepção dos sentimentos sexuais, mas também como possibilidade de uma transformação. Passar do papel para a vida real. É nesse movimento que nos damos conta que, além da função de trabalho, o caderno passa a ser instrumento de registro dessas percepções subjetivas vividas no trabalho (Imagem 6).

Imagem 6 – Sequência com o caderno e as percepções do desejo



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Na sequência de cenas da Imagem 6, Elias mostra a um dos seus companheiros um caderno de desenhos que ele usa para fazer registros nos processos de criação do seu trabalho. Nesse caderno, estão cortes de tecidos, estampas, cores, corpos de pessoas que lhe surgem como interessantes. Em cada página do caderno, Elias encontra uma forma de contar as narrativas e recriar pelas histórias, trazidas em cada página, um modo de expressar afetos e desejos.

Esse caderno é também um modo de Elias deixar registradas as marcas da sua criação e imaginação, mas sempre tomado por um desejo. A câmera foca bem em cada página. Em uma página seguinte, Elias mostra a seu colega vários corpos rabiscados, outros apenas com os contornos no grafite e outros mais coloridos. Na primeira imagem, temos vários desenhos minimalistas, são rostos, partes do corpo separadas, mas também aparecem as posições que fazem referência aos movimentos dos corpos no trabalho. Na segunda imagem, temos uma mão pintada com uma caneta de cor verde, o desenho toma quase toda a página do caderno. É uma mão com traços fortes, grandes e destacando bem os contornos e marcas de expressões, bem como os detalhes das unhas. As mãos que pegam os tecidos são as mãos que também são vistas como desejo. Elas aparecem nas páginas do caderno de Elias e também na vida da fábrica, representada pelo trabalho.

Na Imagem 7, a primeira cena apresenta Fernando, um jovem refugiado que vive em São Paulo e é o mais novo empregado da fábrica. A cena apresenta três personagens masculinos, os quais são responsáveis por manusear as máquinas de corte. Fernando é apresentado a Gilberto para ser instruído a fazer o uso da máquina e dos demais processos de produção daquele setor. No processo de aprender os cortes, também emergem as falas, que em certo momento apresentam um discurso bastante machista. Gilberto: “Coloca a luva para garantir seu dedo até o final do expediente. Já viu essas máquinas, já? Máquina de cortes faça! Corta até 500 tecidos. Liga essa máquina aí! A mão com a luva, sempre na frente”. Gilberto ensinado a Fernando a afiar a máquina diz: “aperta forte como homem, hein!”.

Imagem 7 – Sequência com a máquina e seus estereótipos



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Elias, ao desenhar os corpos, posiciona e apresenta também as marcas dos processos discriminatórios que são construídos e vividos na fábrica. No caderno (Imagem 6), os desenhos das mãos e a delicadeza do tecido azul trazem as marcas dos estereótipos dados aos corpos. É importante perceber que as imagens do caderno de Elias subvertem as imagens dos corpos vivos. Entre as mãos de um operário gay e negro, a delicadeza; nas mãos de um de um homem hétero, o discurso machista. Além disso, no caderno estão os contornos e as delicadezas, um desejo em torno de um corpo masculino. Dessa forma, Elias mostra de uma outra forma esse corpo do masculino macho, um corpo instrumental, mas também um corpo autoerotizado. Para Albuquerque Júnior (2010b, p. 25): “O corpo masculino teme a fuga, teme o desejo, teme o afeto, teme tudo que o possa arrastar para fora de si mesmo, possa gerar o descontrole, a abertura, a fragmentação, a viagem [...] é um corpo censurado e instrumental, um corpo docilizado, um corpo com medo de corpos”.

A sequência de cenas na Imagem 7 nos direciona a olhar para essa relação em que os sujeitos são colocados na sua relação com o trabalho, com sua sexualidade e nas construções sociais em que estão inseridos, educando nosso olhar para a percepção das imbricações entre essas três dimensões da existência. Contudo, é também importante ressaltar que, acessar o caderno de Elias desperta em nós o olhar para as escritas que são postas nos cadernos de nossos alunos, em sala de aula. Esses registros não só estão compilados, mas projetam-nos a outras possibilidades, retirando-nos de posições das quais já estamos automatizados no nosso processo de escrita, função essa que deixamos, muitas vezes, ser mecanizada nas relações no ensino-aprendizagem.

O caderno é visto como dispositivo de vigilância e também disciplinar – dispositivos esses trazidos pelo filósofo Foucault em *Vigiar e Punir* (2014), e que aplicamos aqui transpondo essa ótica do caderno, aplicando-o a essa relação do modo de produção da subjetivação. Para o filósofo, o momento histórico em que nascem as disciplinas é um momento em que nasce a arte

do corpo, e nessa arte nasce a manipulação dos seus gestos e comportamentos. Nesse sentido, a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”, mas que podem viver e exercitar a resistência. Nos cadernos também estão as escritas dos corpos, como também encontramos, em suas páginas, os processos disciplinares que, de modo involuntário, torna-se exercício das nossas práticas pedagógicas.

Na condição de professor, deixamos de revisitar os cadernos, e, desse modo, passar de modo despercebido, as inscrites de si, de cada aluno. Nelas, seus processos de subjetivação reaparecem e, assim, perdemos a oportunidade de reescrever novas abordagens pedagógicas, teorias a serem trabalhadas em sala de aula, e reconduzir essas práticas de um currículo oculto para serem discutidas em sala de aula. No caderno, e por meio dele, os alunos conduzem seus processos de escrita e subjetividade, algo que podemos também chamar de educação.

Quando não fazemos esse esforço educativo de deixar que, por meio da sensibilidade, haja aproximação e construção do vínculo – que se faz a partir da sala de aula e demais espaços na escola –, também não nos aproximamos dos cadernos dos alunos. O contato com o caderno de Elias desperta em nós, espectadores educadores, olhar também para os cadernos de nossos alunos, na tentativa de fazer ver as escritas, rabiscos, percepções e criatividade, que são desencadeadas pela subjetividade de cada um. O caderno de nossos alunos também perpassa este lugar. Ele vem carregado de significados antes mesmo do início do ano letivo. Idealizamos, como educadores e educandos, a sua dimensão educativa, social e econômica, mas, para além disso, é nele que ficam os registros de subjetividade de cada sujeito, porque o processo de educação não está dado nas objetividades para uma construção de uma aprendizagem. É mais que isso, passa pela nossa intimidade, pela nossa subjetividade, afetos, desejos, sexualidade, medos e sofrimento.

No caderno captado pelo professor de Tati no filme *Ferrugem* (2018), havia, além das anotações acadêmicas, as questões de sofrimento. O caderno de Tati reaparece com o pai de René, que era professor da turma. No caderno, estava escrita parte de uma música do René – forma que Tati encontra para dizer e deixar implícito quem poderia ser o responsável pelos vazamentos de suas imagens (Imagem 8).

Imagem 8 – Das páginas do corpo às entrelinhas do sofrimento



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

A câmera posicionada entre os bancos, na parte traseira, e os pais de René, que estavam ocupando os assentos da frente, seguindo na estrada e discutindo a relação e a condução da educação dos filhos, são assim posicionados em um ângulo fechado, de costa para as lentes, e contra a iluminação, impedindo uma melhor visualização dos seus corpos. Neste apagamento dos corpos, sobre o efeito das lentes, há também a ausência que os pais ocupam na vida da família e na formação e educação dos filhos. Não só nós espectadores que vemos assim, esse também é o modo como René vê os pais (Imagem 8).

O caderno, que ocupa a centralidade da cena, posto entre o pai e a mãe do adolescente, destaca-se. Sobressaindo-se aos corpos, ele é o que ganha luz e se apresenta como lugar de proteção e ausência – marcas bem presentes ao longo do filme na vida dos personagens. O pai de René, que ocupava na escola a função de professor, pega a bolsa de Tati sem que alguém perceba o caderno da adolescente. Ele, ao ser questionado pela mãe de René em diálogo no curto período de tempo em que saíram para procurar René – que saiu de casa por não suportar a presença da mãe –, chega para mediar a situação. Nesse itinerário, a mãe de René questiona o Pai com relação à atitude cometida por ele, ao pegar o caderno da adolescente. O pai responde: “Eu peguei, peguei e ninguém sabe de nada, entendeu, no que eu tô querendo te dizer!”. Mãe: “Como que ninguém sabe de nada, Davi? Você sabe de alguma coisa, e você tá escondendo. Quê que o René fez? O que você tá fazendo com o nosso filho?” Pai: “Fazendo com o nosso filho? Eu estou protegendo o menino!” Mãe: “Protegendo o menino?”.

Conforme discutido nos parágrafos acima, as cenas compõem um cenário que se apresenta em uma vivência e experiência educativa. Se o caderno, na Imagem 6, surge como um elemento de representação do corpo do trabalho; nesta última cena (Imagem 8), reaparece como parte diretamente ligada ao processo de educação. Em ambas as imagens se inserem

cenários educativos diversos, mas também é mostrada a potência em denunciar os corpos que estão muitas vezes invisibilizados pelas negligências que corroboram processos não educativos. Assim, é necessário ver para além dos atos concretos, visíveis e reais que acontecem na escola, os atos que estão postos nas entrelinhas e páginas dos cadernos escolares, os quais denunciam práticas de violência, sofrimento e negligência institucional, atos que violam e levam ao desaparecimento dos sujeitos.

Agora, trocaremos as páginas do caderno para determinarmos a figura do professor. Se em *Ferrugem* (2018), esse professor é tomado pela ausência de se posicionar como professor, pai, amigo e companheiro, em *Corpo Elétrico* (2017), o professor aparece como aquele de uma presença que marca os laços afetivos, em um drama homossexual vivido por Elias. Além disso, o professor se apresenta como aquele que acolhe, respeita e dá abertura à diversidade, escutando e cuidando (Imagem 9).

Imagem 9 – O armário dos afetos



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Em primeiro plano da Imagem 9, o professor; e Elias, em um segundo plano, debruçado na estante de livros de sua paquera. Na cena, percebemos que a imagem do professor é de um homem bem mais velho que Elias, com uma maior maturidade. Enquanto Elias eletricamente passeia pelos livros, o professor se debruça em leituras. O ângulo aberto da imagem traz esses corpos, além da cama, agora dispostos em um outro lugar do conhecimento. Elias também se mostra interessado em conhecer outros mundos, os quais podem ser percebidos e conhecidos por meio da literatura.

A figura do professor, no enredo do filme, não só se limita a esse recorte da imagem, o cineasta mostra a diferença dos corpos pela idade, mas também joga o desejo em cena. Constrói um espaço em que a sexualidade, aqui vivida pelos dois, pode ser construída em uma abertura, com respeito, confiança e companheirismo. A figura do professor não esbarra em sua

sexualidade, mas dilata essa experiência nas atitudes para com o outro. Elias cria uma intimidade, compartilha seus dramas e tramas de vida, sem pudor e com maturidade. A cama, quando seus corpos são tomados pela natureza instintiva do sexo, conjuga-se nas demais cenas trazidas em *Corpo Elétrico* (2017).

A casa de praia do professor é a casa que se abre aos amigos de trabalho de Elias. Lá, mais ainda, a diversidade reaparece e as lentes se dilatam para dar lugar aos corpos, deixando-os que possam desbravar e sentir a correnteza que está dentro de cada um. Entretanto, é importante ressaltar que a abertura para se viver uma sexualidade e o respeito que deve ser conduzido e vivido não se reduzem aos corpos homossexuais. O respeito à diversidade sexual alarga-se quando o processo educativo passa a ser um ato de educar nossos corpos ao respeito e ao reconhecimento do outro, para que se possa desmistificar, e até mesmo retirar, os sargaços do preconceito trazidos pela correnteza da cultura machista e misógina, advindas dessa cultura patriarcal.

Os dois personagens professores trazidos nos filmes mostram as diversas formas que essa profissão é colocada na Educação. Embora os espaços educativos sejam construídos a partir de uma relação que fomenta a aprendizagem como lugar a ser cultivado, o professor também é chamado a desconstruir as formas rígidas como esse corpo chega ao espaço de aprendizagem, para poder articular novos modos de ver e o mundo. Nesse sentido, o cinema nos convoca a olhar para esses corpos e reconstruir novas percepções e modos de educar nosso corpo.

As sexualidades dissidentes, corpos esses visibilizados em nossas construções, é um lugar que nos impele a olhar e reconstruir sempre, nosso modo de ver, sentir e educar nosso corpo, uma educação que atravessa a concretude do exercício político da vida, da qual possa ser trazido a esses corpos, suas identidades, uma vez que são e continuam sendo despedaçados pela cultura do ódio. Assim, as configurações das sexualidades, afetos e desejos, para Chaves (2019), imprimem um desafio de conceber a partir do corpo essa condição de ser e estar no mundo, requerendo uma reconvocação deste por meio das experiências educativas. A experiência formativa deve passar por essa experiência corpórea, identificando os sujeitos como seres de sexualidade, de afetividade, da sensibilidade, seres de relação, conectados, emaranhados, tecendo entre si a conjugação desses elementos como processos de reconhecimento para a educação emancipatória do sujeito.

Retomemos agora a imagem com a qual abrimos este capítulo (Imagem 5). Nela, os significados retomam a construção da nossa relação e aproximação com o mar, mas também nos colocam a possibilidade de ver o outro. Esse outro remete ao processo da percepção, mas

também dos afetos, do reconhecimento de nós mesmos e na identificação com os demais sujeitos, e o cinema nos dá essa oportunidade da experiência e de experimentarmos, por meio das imagens, essa relação outra do corpo-mundo como possibilidade de conhecimento. Nesse caso, segundo Chaves (2020, p. 168), esse outro pode ser o cinema, “que nos coloca em face de experiências e movimentos do corpo e do desejo, dos personagens, do encontro com o outro e da relação com o mundo”.

Percebemos na Imagem 10 o movimento que Chiron faz em direção à câmera. Esse novo olhar, o da criança Chiron, também nos remete a olhar para nossa história, a olhar e reconhecer as identidades que estão ao nosso redor. Chiron olha, para que nós, como espectadores, olhemos para sua história, para uma identidade construída que não espraia a sobra da luz da lua, mas os afetos, os quais demarcam uma trajetória de um corpo que se educa, que se é negligenciado, mas que se reestrutura em uma condição de aprender a enfrentar o mundo.

Imagem 10 – Corpo e Educação



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

A Imagem 10 é usada na película para sinalizar um fim, não como uma dimensão de algo que se encerra, mas que se dá uma continuidade, uma retomada. Evoca-nos a condição de educandos e educadores, a retomar, sempre que necessário, as construções subjetivas que fazemos no processo educativo e na nossa própria vida. Nesse sentido, o cinema nos ensina a olhar, a perceber para além do horizonte aquilo que está à nossa volta, como ato de recapturar os sentidos da nossa existência.

Ao longo desta seção, o cinema nos ajudou a perceber os processos de subjetivação dos sujeitos em suas múltiplas realidades, identificando, por meio do corpo, as diversas formas em que são produzidas as suas performatividades. Por meio do cinema, abrimos nosso olhar para horizontes não percebidos. Esses horizontes estão distribuídos pelos processos de trabalho, de sexualidade, gênero e educação. Assim, as cenas trazidas, ajudam-nos a pensar as nossas

práticas pedagógicas, mas também a perceber, para além dessas práticas, o outro; ajuda-nos a identificar as invisibilidades dos corpos ao nosso redor. Nesse sentido, reconfiguramos nossa máquina-corpo para uma máquina de desejo, no que toca a esse reconhecimento do corpo e da sexualidade nos cenários educativos. Desta forma, o farol torna-se sempre a projeção para que possamos construir práticas que reconheçam, a partir dos sujeitos, um humano que é habitado por formas diversas de amar e desejar.

Desse modo, trazemos, na próxima seção, as aproximações entre o corpo-máquina e a máquina do desejo, para uma relação entre trabalho e sexualidade, emergindo, por meio do cinema, as possíveis visibilidades e potencialidades dos sujeitos através da participação no trabalho. Nesse sentido, olhamos, por meio do cinema, as sensibilidades e os modos de relação desses sujeitos de sexualidades dissidentes, e as interfaces com o trabalho, percebendo como essas duas categorias estão relacionadas.

2.3 Do corpo-máquina à máquina do desejo: sexualidade e trabalho no cinema contemporâneo

*Eu tenho uma coisa muito próxima do mar, sabe?
Como eu penso muito, às vezes eu preciso
descarregar um pouco, sabe? Desligar, assim, a
máquina. Aí, o mar era o lugar que eu conseguia
fazer isso assim!*

A epígrafe acima é uma fala de Elias, personagem principal do filme *Corpo Elétrico* (2017). A tela projeta para nós a luz azul que cai sobre dois corpos, e o som do mar começa a se misturar na narração de Elias com um parceiro na cama. Elias aproxima-nos do corpo, das sensações da água do mar e, além disso, vai nos lançando a percepções do corpo, trazendo, por meio de um encontro entre dois homens em uma cama, um modo de viver a sexualidade. A aproximação do personagem com o mar desloca-se em um movimento, que, para além de um modo de desejo, também é a linguagem do trabalho em cena pela linguagem do corpo, como modo de “descarregar” e “desligar a máquina”.

Assim, o corpo passa a criar novos itinerários – os quais deslocam nossos sentidos – e percebe neles não só uma função mecanicista, mas um lugar de produção de desejo. Nesse sentido, a sexualidade aparece nas cenas de *Corpo Elétrico* (2017), no modo de vida de cada sujeito, nos recortes de tecidos, cores, linguagens, máquinas e mar. Os corpos são máquinas de desejo, e nesse desejo está também um modo de transformação de vida. Essa transformação ocorre pela busca do reconhecimento, como sujeito, pelo trabalho, em que se estabelecem as

relações sociais e materiais, como também pela vivência e construção da própria sexualidade, uma vez que esse corpo produz seus sentidos para além de um discurso binário do sexo.

Corpo Elétrico (2017) apresenta as narrativas de trabalhadores jovens, e narra a história das práticas de corpo, bem como insere as sexualidades dissidentes em um contexto de trabalho e nas relações construídas dentro e fora do espaço de trabalho, evidenciando como essas relações são dadas e expandindo as experiências desses corpos, seja pelo trabalho ou pela sexualidade. Nesse sentido, a máquina que corta os tecidos e faz a costura desses, ligada a uma eletricidade que é produzida pela vida dos trabalhadores daquela fábrica, acompanha, assim, a montagem do filme e das peças fabricadas pelos personagens: a história de vida dos trabalhadores, seus processos de subjetividade que estão ali expressos.

De certa forma, como nos propomos a pensar sobre o corpo-máquina e a máquina de desejo, o cinema nos ajuda a perceber, por meio de *Corpo Elétrico* (2017), as construções subjetivas que estão postas nas relações de trabalho, como também na relação com o trabalho. Assim, a máquina aparece como elemento metafórico para trazer o sentido produtivista que o trabalho engendra e ganha espaço na vida dos sujeitos, provocando neles o apagamento de suas idealizações, sociabilidade e condições de vida que garantam um bem-estar social. Esse filme também nos ensina a perceber os sujeitos de sexualidades dissidentes para além do preconceito, da vulnerabilidade e da marginalização, pois esses sujeitos estão inseridos em uma relação de trabalho, conduzidos em uma só realidade em que o sistema de trabalho é imposto. Contudo, é importante ressaltar que esses corpos dissidentes encontram, para além do trabalho, outras formas de fazer emergir seus desejos.

A importância dada ao cinema nesta pesquisa advém dessa ajuda para que possamos perceber este corpo-máquina, em um movimento possível de aproximar as construções subjetivas desses sujeitos, em um processo que se desvela para nós, espectadores, a partir dos enredos, das performances de corpo e sexualidade, em que as construções de identidades, laços de solidariedade, sofrimentos e dificuldades são construídas na relação com o trabalho. Desse modo, os roteiros cinematográficos visibilizam os corpos em diálogo com as realidades (in)visíveis de jovens inseridos na modalidade da Educação Profissional. Uma vez que não acessamos de modo direto esses sujeitos para esta pesquisa, os filmes fazem emergir e dá corpo ao debate sobre as sexualidades dissidentes na educação e no trabalho. No filme *Corpo Elétrico* (2017), os corpos e máquinas também se juntam a uma categoria: a classe trabalhadora. Nela estão seus diversos recortes de raça, de gênero e de sexualidade. A sexualidade, por sua vez, vem ganhando espaços cada vez mais políticos no cinema; e aqui focaremos nossa atenção às sexualidades dissidentes, corpos esses que, ligados a um modo próprio de sentir prazer,

potencializam formas de se reinventar dentro da nossa condição de corpo: um corpo de desejo. Nesse sentido, os corpos agora passam a ser visualizados dentro de uma condição afetiva.

Lopes (2006) identifica o quanto a arte gay esteve representada na história do cinema por sujeitos silenciados, passando por segmentação do mercado por meio de criação de festivais, e por uma construção de uma sexualidade promíscua, o que agora se percebe nas estratégias de politizar essas relações de identidade, dando a esses corpos uma concretude, uma história. Isso porque, uma vez que esses corpos se apresentam em um movimento de inserção e participação no mundo do trabalho, no respeito das relação entre os sujeitos não homossexuais, e que se mostram em uma condição de não limitação das práticas de trabalho pela sexualidade – mas que são reconhecidos como aliados na obtenção do fazer produtivo –, o cinema vai deslocando esses sujeitos, e nos fazendo perceber que, para além das condições complexas que constituem o espaço do trabalho, este é também espaço para relações de gênero e sexualidade. Essas relações são cada vez mais tensionadas, uma vez que os sujeitos de sexualidades dissidentes lutam pelas conquistas de espaços de trabalho, como também espaços sociais. Desta forma, é necessário reconhecer esse movimento como lugar de lutas pelo reconhecimento de um espaço de pertencimento, resistência e diferença.

Se a indústria, por meio da cultura do consumo, transforma esse corpo em máquina, em *Corpo Elétrico* (2017), os corpos operam as máquinas e subvertem a lógica do trabalho por uma lógica do desejo, ou seja, os corpos que ali trabalham vivem suas experiências de desejo para além da heteronormatividade, pois os jovens gays conduzem as correntes da força do trabalho para a leveza da vida, mostrando, para além dos tons de tecidos, a diversidade dos modos de viver a sexualidade. Os corpos, que são explorados pela máquina industrial, começam a explorar seus próprios corpos, mostrando no próprio grupo de trabalho a possibilidade de se redescobrir e encontrar os afetos, sejam em laços amigáveis ou pela vivência da sexualidade.

É importante pensar, nesse sentido, as contribuições que Gleyse (2018) nos aponta, uma vez que esse corpo submetido a uma racionalidade médica, higiênica e educativa (essa instrumentalização do corpo) muda as formas como o percebemos, de modo que trazemos aqui o corpo do homem industrial, que é substituído pela máquina e pela tecnologia, produzindo uma lógica educativa do corpo como instrumento de produção. Para Gleyse (2018, p. 290): “A instrumentalização racional do corpo não pode se implantar a não ser instrumentalizando o afeto e o hedonismo”.

A cena em que Elias e Artur, ambos trabalhadores, aparecem juntos, após suas jornadas de trabalho, mostra esta construção dos afetos. Elias é um jovem nordestino, gay, que sai da Paraíba e vai para São Paulo em busca de oportunidade de trabalho. Artur é um professor bem

mais maduro que Elias. Os dois se encontram e agora seus corpos não dividem o trabalho, mas a cama, em uma troca de afetos, permitindo-lhes viver as suas sexualidades (Imagem 11).

Imagem 11 – Máquina, corpo e produção de desejo



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Em um plano médio, Elias retoma ao primeiro plano da tela deitado na cama, na casa de sua paquera, Artur. Mais uma vez, Elias começa a narrar acontecimentos que permeiam os dramas vividos com outros homens, momentos esses que se dão, muitas vezes, na própria região onde trabalha. Na Imagem 11, Elias retoma acontecimentos vividos, que se manifesta mais uma vez na cama, depois de manter relações sexuais – um modo que Elias encontra para continuar a cena do prazer no corpo. Elias se contorce, respira, fecha os olhos e segue falando, conta os detalhes, excitando e provocando seu companheiro a querer saber mais sobre suas relações – como, por exemplo, as histórias vividas por ele no trabalho. Artur provoca Elias a falar sobre o trabalho: Artur: “Conta aquilo que você disse que ia falar da fábrica!”. Elias: “Não, vamos tirar um cochilo; depois, eu conto!”. Artur: “Conta, fiquei curioso!”. Elias: “Há nada demais! Só que a gente chegou a se aproximar, tá chegando final de ano, e tem muito pedido; aí, quando sair, tá todo mundo de cabeça cheia, e aí, todo mundo só quer desaguar”.

Na fala de Elias, percebemos o quanto seus corpos são tomados pelo trabalho, o “desaguar” é o modo que os trabalhadores encontram para viver outras experiências fora do trabalho. A de Elias é não ser tomado pela eletricidade do corpo nas suas formas de sentir prazer. É importante destacar essa simultaneidade do prazer nele a cada dia. Elias vai mergulhando em outras praias e vivendo sua sexualidade, não deixando seu corpo ser apagado pela máquina da fábrica. Ele busca sempre novos enredos a serem vividos, experiências novas, aproveitando os mínimos detalhes, como se aproveita os recortes de retalhos não mais usados pela fábrica. É assim que esse corpo vai se moldando às suas relações de prazer e criando espaço para sua sexualidade.

Em um depósito no qual se colocavam as sobras de tecidos e retalhos que não serviam mais para as costuras, Weliton e Elias aparecem em um ângulo aberto, buscando tecidos para levar na casa dos amigos *drags* de Wellington. No espaço, um amontoado de sacos, com sobras de tecidos, de diversas cores. Os dois jovens ocupam a centralidade da cena por cima dos sacos, buscando os melhores retalhos, nos cortes e estampas. Elias se detém a buscar as estampas, e Wellington está com uma sacola onde colocava os tecidos sobre os ombros. Sobre os sacos, caixas com outras peças mais nobres. A Imagem 12 nos reporta a visualizar esses sujeitos na captura de reinventar a partir desses retalhos as suas performances, mas também a se aventurar na construção de novos enredos que vão se construindo a partir de seus corpos.

Imagem 12 – Retalhos de uma sexualidade



Fonte: DVD, *Corpo Elétrico* (2017).

A Imagem 12 prende nossa atenção à quantidade de retalhos amontoados em um depósito e à vibração das diversidades de cores ali empacotados. Nos retalhos, podem estar também os corpos e as sexualidades presas, reprimidas, ensacadas e encaixotadas. As qualidades dentro da caixa, pedaços de outros corpos que não redesenharam ou buscaram viver ainda novas experiências. Para além disso, a cena nos mostra o quanto os jovens gays se aventuram e buscam tecidos para costurar e reinventar as suas redes de amizades, lugares seguros para produzirem suas identificações diante da sexualidade. As cores de cada tecido são a representação do colorismo da vida destes jovens de sexualidades dissidentes. No entanto, a fala de Elias – “Ai, bixa! Isso é tudo peça que deu defeito!” – também denuncia o discurso usado por algumas parcelas da sociedade para desqualificar ou até mesmo violar os sujeitos não heterossexuais.

Apesar da objetificação das peças de tecidos, seus corpos são peças fundamentais para o caimento destes. Os tecidos tocam seus corpos não como uma simples prova de como ficará o caimento da peça; eles tocam os corpos para passarem a existir, ganharem formas e

vivacidade. Os corpos de Elias e Wellington, na cena, são demarcados pela distância de um para com o outro no enquadramento da câmera. Eles se distanciam para demarcar as diferenças de classe e raça existentes nas divisões do trabalho, colocando-os, muitas vezes, em condições subalternas.

Elias é um jovem gay e branco; Wellington, um jovem gay e negro. Interessante perceber as diferenças de raças que são apresentadas. Para além disso, o discurso de Wellington para Elias é uma fala de medo, carregada pelo peso dos estereótipos que marcam a sua vulnerabilidade social; de um medo que lhe condena pelas marcas do preconceito e das diferenças de classe existentes na sociedade – algo que se reflete no mundo do trabalho. Entre Elias e Wellington existe uma intimidade, mas eles se distanciam nas oportunidades e cargos no trabalho. Nesse sentido, o diálogo entre os dois denuncia esse modo como os corpos são vistos nas relações de confiança, seja no trabalho ou na sociedade. Wellington afirma: “Elias, será que não tá bom?”. Elias: “Wellington, relaxa! A gente não pegou nada ainda!”. Wellington: “Se a galera der falta aqui!”. Elias: “Não, ninguém vai dar falta, viado! Tudo é resto de tecido e coisa que não deu certo. Relaxa!”. Wellington: “Mas só sou uma serviçal! Depois, eu que me fodo!”. Elias: “Viado, relaxa!”.

Prossigamos nas pistas que o roteiro nos dá para perceber esses corpos de sexualidade dissidentes. A produção dos sentidos para suas vidas está para além das fábricas. Um dos modos de potencializar a fabricação de seus corpos é quando percebemos, por meio das imagens do filme, Elias e Wellington buscando as peças de tecidos no depósito da fábrica. Essas peças são restos não mais usados para fabricar novas peças de roupas; são descartadas. Desse modo, os dois jovens, a partir desses pedaços de tecidos, conseguem ver outras possibilidades, novas estéticas a serem construídas, e dar vida, por meio dos pedaços de tecidos a novos corpos – corpos esses que ganham performance nas noites em casas de shows, mas que, para além dos bailes, constroem também as identidades dos sujeitos de sexualidades dissidentes. Se esses tecidos estavam obscurecidos no vão da fábrica, reaparece no colorido das roupas, cabelos e maquiagens destas personagens. É assim que nos deparamos na casa dos companheiros de Wellington (Imagem 13).

Imagem 13 – Um corpo diverso e a sexualidade em cena



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Elias agora passa a conhecer uma outra realidade na vida LGBTQ+ da cidade onde foi morar. Na Imagem 13, ele chega à festa, cumprimenta os amigos de Wellington e é apresentado como o estilista da fábrica – local onde ambos, Elias e Wellington, trabalham. Pelos retalhos de tecidos, o espaço construído no trabalho reaproxima Elias de conhecer essas outras realidades inseridas na diversidade das sexualidades dissidentes. Entre corpos diversos, uma só aproximação. Esse também é o sentido do enquadramento que o cineasta nos apresenta por meio deste ângulo fechado. Nos corpos destes sujeitos, encontramos agora o brilho de suas roupas coloridas e de suas maquiagens. Os brincos e cabelos coloridos trazem para a estética da vida desses jovens as possibilidades de viverem suas sexualidades, na direção de se reinventarem em suas intimidades. Neles, também se configuram novos cenários de trabalho. A pista das baladas desloca esses corpos para fazer dos lugares proibidos a liberdade de se encontrarem entre os iguais. Como se não bastasse, a imagem nos desloca a ver também os estereótipos de classe e raça, que estão conjugados em um mesmo grupo, e são diversos no modo de produzir seus corpos e suas identidades.

Rubin (2017) reconhece que os processos migratórios que descolam esses jovens de sexualidades dissidentes para a vida metropolitana motivam concentrações de agrupamentos de parceiros, amigos e sócios em potencial, possibilitando que possam viver em uma rede de afinidades. Porém, para eles, existem barreiras a serem superadas, como a questão da moradia, custo com transporte, dificuldades em encontrar trabalho e acesso à educação. É nesse cenário que *Corpo Elétrico* (2017) vai trazendo para nós telespectadores a vida de jovens que passam por processos migratórios, saindo de cidades pequenas e indo às grandes metrópoles. De um lado, temos a vida de Elias, que encontra em uma fábrica de costura um modo de começar a sua vida; de outro lado, temos a vida de Fernando, um jovem refugiado que também passa a

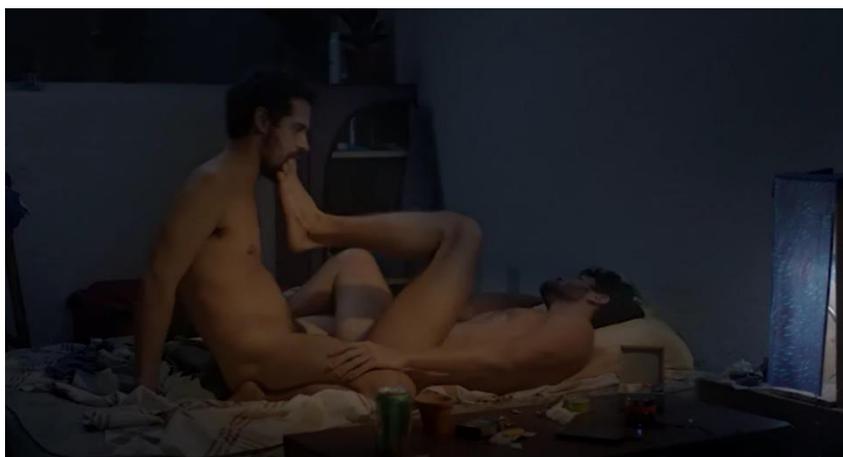
trabalhar no mesmo contexto. As vidas deles se cruzam por uma condição de classe e raça, mas se diferenciam em suas sexualidades.

Esses deslocamentos migratórios vão ser encontrados na vida de vários daqueles trabalhadores da fábrica. As condições de vida se aproximam entre os personagens, o palco da vida entre os trabalhadores é compartilhado na condição de desaguar o cansaço do corpo, produzido pelas longas e exaustivas jornadas de trabalho. Já os corpos dos sujeitos de sexualidades dissidentes, esses prolongam seus percursos diários, na oportunidade de encontrar um parceiro para desaguar o prazer de sua sexualidade. Rubin (2017) também ressalta a importância das rotas que esses sujeitos podem encontrar por intermédio das comunidades eróticas, as quais proporcionam algum apoio econômico ao longo do processo migratório.

Ao sair do trabalho, no final da tarde, já escuro, Elias anda nas ruas já quase sem trânsito e movimento de pessoas. As portas de ferro das lojas já estavam fechadas, e, com sua lata de cerveja em mãos, ele se dirige a um estacionamento onde uma de suas paqueras trabalha. Elias fica ali, ajuda a fechar o local, e logo eles saem em direção a sua casa. Ao andar pelas ruas em um fim de trabalho, Elias, assim como uma máquina, continua a se exercitar. Dessa vez, ele se joga na cama com seu parceiro e eles entregam seus corpos ao desejo, reinventando, assim, novos modos de pôr a máquina-corpo a trabalhar.

Gleyse (2018), ao pensar sobre o trabalho e as variações do prazer, chama atenção para a importância da busca da construção da satisfação das nossas necessidades naturais, para obtenção do prazer e de novas formas de gozo. Nesse sentido, ao olharmos a vida de Elias, assim como para os demais trabalhadores trazidos em *Corpo Elétrico* (2017), há o apagamento dessas formas naturais de satisfação em sentir o prazer, que é substituído pela indústria do trabalho, transformando seus corpos em máquinas elétricas, substituindo as verdadeiras exigências do organismo e impedindo-os de desfrutar as sensações instintivas que lhes façam sentir prazer. Nesse caso, Elias subverte com seu corpo a lógica da máquina, entrando em cena a máquina do prazer e do desejo (Imagem 14).

Imagem 14 – Corpo e máquina de desejo



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Em um ângulo aberto (Imagem 14), eis que surge uma luz que foca dois homens e seus corpos nus em uma cama, quarto escuro, ambiente simples. Elias, em movimento, deitado com respiração ofegante, pernas tocando o abdômen do seu parceiro, eleva sua perna esquerda à boca de seu parceiro sexual. Assim, os corpos começam a gerar correntes elétricas de prazer. A linha escorrega sobre seus dedos, enquanto a mão esquerda de Elias segura firme na parte superior da perna de sua paquera, apoiando ambos os troncos um no outro. Os corpos agora se encontram em um movimento de descarregar e recarregar as energias, o corpo-máquina de prazer ganha espaço para a cena do desejo, motor esse que aquece e redimensiona as formas humanas de viver a sexualidade.

O corpo-máquina de trabalho é agora tomado pela máquina do desejo. Nesse momento de análise, é evidente que a nossa compreensão de máquina do desejo é aquela apresentada por Deleuze e Guattari (1972/2010), em *O Anti-Édipo*: “É aí que aparece a identidade da máquina social com a máquina desejante: o seu limite não é o desgaste, mas a falha, ela só funciona rangendo, desarranjando-se, arrebentando em pequenas explosões” (p. 202).

A língua salivante toca agora outras partes do corpo de Elias. Seus mamilos, agora excitados e tocados pela língua, exalam as energias libidinais do seu corpo. A boca sussurra, extravasando o êxtase do corpo tomado pelo prazer. A máquina corporal assume um lugar de menos intensidade, mas continua a trabalhar por meio das narrativas que Elias retoma ao falar de suas relações amorosas e sexuais. Recuperar esta cena é, sem sombra de dúvidas, uma luz que se joga sobre os corpos, como bem faz o cineasta: alarga nossas experiências e eletriza nossas percepções ao perceber as formas de se viver a sexualidade. Para além disso, Gleyse (2018) nos deixa claro que é preciso que reconheçamos, na Modernidade, o quanto o corpo foi tomado por uma racionalidade, sem pulsão, instrumentalizado, produtivo e produtor de trabalho

e rendimento. “É um corpo para o qual a desconfiança em relação ao lúdico e ao hedônico é total. O mundo da tecnociência não pode se satisfazer com corpos sujeitos, irregulares, incertos, incontroláveis e incontrolados” (GLEYSE, 2018, p. 295).

A luz que evidencia esses corpos homossexuais é a luz que reflete sobre a existência desses corpos nas relações cotidianas da vida em sociedade: as sexualidades dissidentes. Essas se manifestam para além do apagar da luz em um salão de dança, nas casas noturnas onde a comunidade homossexual se articula em seus guetos para viverem sua sexualidade. A luz que esses corpos recebem está interligada ao modo que encontramos na vida, a direção dos nossos desejos, que transforma e recria relações possíveis para além do trabalho. Nesse sentido, é preciso retomar os sentidos trazidos entre a sexualidade e o trabalho, relações essas que não se reduzem à banalidade que é dada ao corpo dos sujeitos de sexualidades dissidentes, os quais fazem de sua sexualidade mercadoria, servindo ao mercado da prostituição, e colocando os seus corpos em processos de marginalização e extrema violação. Isso porque o que está posto pelas narrativas do cinema em *Corpo Elétrico* (2017) é a condição de relações desses sujeitos muitas vezes não percebidas por nós, condição que deságua em modos de construir enredos que façam emergir os corpos desses sujeitos nos contextos de trabalho e nas relações construídas por meio destes.

A construção de uma identidade de corpo e sexualidade, apresentado pelo cinema durante muito tempo, foi o da indústria pornográfica, limitando o sexo ao ato sexual repetitivo e genital. Gerace (2015) reconhece que muitas cinematografias, inclusive o cinema contemporâneo brasileiro, estão construindo novas ousadias estéticas, na luta libertária contra o discurso disciplinar e normativo, trazendo tramas libertárias e novas estéticas de representação do sexo. Assim, é possível de se perceber a potência que os sujeitos ganham em *Corpo Elétrico* (2017): seus corpos passam a mostrar, para além da sexualidade, um lugar político dos afetos, do prazer e do trabalho, os quais redimensionam novos contextos contemporâneos nos quais essas sexualidades estão inseridas, bem como abrem a nós novos cenários possíveis para percebermos e pensarmos a pluralidade e a performatividade do sexo, do gênero e da sexualidade, diante das percepções já legitimadas pela heteronormatividade.

Transpor as barreiras em que esses corpos muitas vezes invisibilizados são postos equivale a considerar também como esses sujeitos estão inseridos nas relações de trabalho, nas relações sociais e nas relações de gênero. Esses, por sua vez, estão submersos na lógica do heterossexismo, presente no interior do patriarcado, que provoca nesses corpos dissidentes a cultura da não visibilidade, não dando a esses a oportunidade de se apresentarem como sujeitos sociais. Em *Corpo Elétrico* (2017), os corpos desses sujeitos de sexualidades dissidentes estão

inseridos e visibilizados em práticas culturais marcadas ainda em nossa sociedade pelo fazer feminino. Encontramos em Elias a delicadeza e o cuidado minucioso nos detalhes para uma boa peça de roupa, o que, na sua função de estilista, é um atributo para tal função. Da mesma forma, encontramos em Wellington as mãos delicadas necessárias para uma boa costura. Os corpos desses sujeitos são agora inseridos em uma realidade de trabalho que deixa costurar entre as máquinas os modos de afeto e respeito.

O trabalho formal talvez seja uma rota para perceber esses sujeitos de sexualidade dissidentes na luta por uma emancipação dos seus corpos. Contudo, é também necessário que se construam rotas em outras camadas e setores da sociedade, sendo uma dessas por meio da Educação. As pistas que o cinema nos apresenta é visibilizar os corpos, dentro de seus recortes de classe, gênero e sexualidade, e as diversas maneiras como eles estão imersos nessas relações. Uma vez que esses sujeitos estão inseridos nos seus contextos de trabalho, eles passam a ocupar um lugar para a transformação dessas relações, ajudando-nos também a criar políticas de identidade, e reconhecendo-os na construção dos seus direitos e deveres. Isso quebra os discursos da discriminação, que levam a lógicas perversas e ao apagamento e não reconhecimento desses sujeitos. Assim, o cinema produz sentidos de afetos, de relacionamentos, de intimidades, desejos, saberes, práticas e discursos que desvelam sentidos a serem explorados como perspectivas de uma educação para o trabalho. Na Educação Profissional, faz-se necessário evidenciar, por meio dela, esses sujeitos que estão imersos nos mais diferentes contextos e modalidades de cursos, e que os Institutos da Rede Federal são habilitados a formar esses sujeitos para o mercado de trabalho.

A Educação Profissional traz, em sua proposta, fundamentos de uma educação integral. A sua compreensão de educação supera a lógica do currículo formal da escola, tocando as realidades materiais de vida. É importante trazer os corpos desses sujeitos de sexualidade dissidentes, na relação com o trabalho, para desvelar esses sujeitos como parte da realidade concreta da educação e também do trabalho. Dessa forma, o nudismo das cenas entre Elias e seu parceiro sexual nos revela o sentido que esses sujeitos produzem em suas vidas. A cama reescreve-os em um cenário de prazer, em uma vibração de poder se libertar das máquinas produtivistas impostas pelas condições subalternas de trabalho.

O cinema contemporâneo escancara, por sua vez, as potencialidades do corpo, das sexualidades e do trabalho, mostrando as suas metáforas discursivas, por meio dos recortes e desempenhos em que os personagens são colocados. Neles, as relações se conjugam a um esforço de deixar visível uma dialética possível a ser construída, quando trazemos esse corpo para centralidade do nosso trabalho. Assim, os capítulos que se seguem, por meio das cenas,

desvelam sentidos, modos de aprendizagem e de responsabilidade para com os sujeitos de sexualidades dissidentes presentes na Educação Profissional. Entendemos que a construção desses percursos retoma o movimento do mar. Ele, por sua vez, mostra-nos, pelo compasso do tempo, o nível da água, que, por vezes, se dá pela sua “maré alta, maré baixa”. É nesse ensejo que, diante do movimento da maré, buscaremos evidenciar esses corpos.



3º Capítulo

*Maré Alta, Maré Baixa
O que (não) Vemos*

3 MARÉ ALTA, MARÉ BAIXA: O QUE (NÃO) VEMOS

*Amando-as me verás nas puras vagas.
Eu te verei nos ventos de outras plagas:
juntos – o mar em nós será caminho.¹⁶*

¹⁶ Poema *Salinas*, de Zila Mamede (1958).

3.1 Um curto-circuito na Pedagogia Histórico-Crítica

Ao tomarmos o corpo e a sexualidade como categorias centrais neste trabalho, situá-los no contexto da Educação Profissional nos provoca a problematizar a importância de pensarmos essas categorias dentro de uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, é válido lançarmos luz a uma reflexão filosófica que busque situar a importância da temática em questão em uma transversalidade do fazer concreto da Educação Profissional, apontando para aspectos singulares que visibilizam o corpo e a sexualidade como categorias históricas, sociais e culturais do sujeito na sociedade.

A projeção de um filme em uma tela ocorre em um curto-circuito: sequências de ondas de luz vão dando a animação da imagem, colocando-a em movimento e em uma projeção, abrindo espaço para uma narrativa. Assim, a nossa proposta é trazer para o diálogo, no campo da Educação Profissional, novas formas de alargar as perspectivas epistemológicas neste campo, uma vez que as questões concernentes à sexualidade precisam ser melhor discutidas e visibilizadas neste campo epistemológico da Educação Profissional. Assim, o esforço é de um diálogo, e não um apagamento destes fundamentos, pois reconhecemos os campos epistêmicos como essa possibilidade de projetar novos enredos a serem construídos. Um deles é o campo da sexualidade, no qual emergem questões que estão para além das relações de trabalho, o que requer um esforço de identificar, a partir dos sujeitos, novos cenários que são trazidos quando o movimento da maré se dá.

Pensar a dialética do corpo, a partir da processualidade da história, como lugar de movimento e realidade objetiva, e sendo a sexualidade uma dimensão do sujeito, os alunos inseridos na Educação Profissional, integram-se a essa dialética, a partir das suas dimensões concreta de suas existências e como sujeitos históricos. Dessa forma, a dialética se apresenta como dimensão objetiva do corpo e da sexualidade. Portanto, realizamos uma aproximação inicial dessa categoria com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a centralidade desta no contexto da proposta pedagógica da Educação Profissional. Ao longo de toda a dissertação, porém, a nossa abordagem em relação à sexualidade a compreende como lugar de desejo, a partir do aporte de teóricos pós-estruturalistas, conforme apresentado na introdução.

A Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2013), tem seus fundamentos desenvolvidos a partir do materialismo histórico, buscando a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, das condições materiais da existência humana, captando os sentidos das contradições históricas produzidas também pelo capitalismo, e vindo a ser, nesse

sentido, um elemento que impulsiona a transformação da sociedade em uma análise crítica-dialética. Isso porque a Educação tem suas bases em uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência e compromisso é a transformação da sociedade, e não a sua manutenção, a sua perpetuação.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem seus fundamentos na Filosofia da Práxis. A práxis é categoria central na filosofia marxista, a qual concebe essa noção como guia de transformação do mundo, implicando uma atividade material do homem social, aproximando-nos a uma consciência mais elevada e profunda da educação nas propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e da simbolização (arte), elementos essenciais na Educação que precisam ser assinalados pelo indivíduo na busca da transformação desse mundo humano. É esse mundo humano que adentramos quando pensamos em uma dialética do corpo, que se funda nas relações materiais e históricas, em um movimento que possibilite a transformação da consciência crítica e política.

Para Sánchez Vázquez (1977), a consciência da práxis ocorre por meio de uma historicidade do homem como ser ativo e prático, aperfeiçoando-se o pensamento em um processo histórico. Desse modo, a consciência é alcançada quando o homem passa a superar sua concepção espontânea e irreflexiva da atividade prática e ascender a uma verdadeira concepção filosófica da práxis. Nesse aspecto, ele passa a superar em sua história o pensamento da transformação das coisas, da prática material produtiva. A ideia de que o homem se faz a si mesmo e se eleva como ser humano através da atividade prática, tendo o trabalho como elemento de transformação do mundo material, está fundada em uma concepção da Filosofia Moderna, em que o homem se separa da teoria, de uma atividade contemplativa e intelectual e passa agora a inserir-se em uma atividade prática material.

Limitar o conceito de práxis a uma realidade material transformadora da realidade natural fica, nesse sentido, reduzido a um conceito mais econômico. O filósofo Hegel ajuda a pensar a práxis como uma descoberta do trabalho humano como fonte de valor e riqueza, um caráter propriamente humano da práxis material, em que se possa elevar uma consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático.

A concepção de Práxis em Hegel pode ser compreendida tanto como a atividade absoluta e universal do Espírito¹⁷ quanto como a atividade do Espírito sob a forma específica

¹⁷ Hegel entende por Espírito absoluto o mundo da arte, da religião e da filosofia, pois essa concepção está pautada em um sentido cartesiano, uma vez que o Espírito deixa de ser atividade subjetiva para tornar-se realidade histórica, mundo de valores. No Espírito Objetivo, é o mundo das instituições jurídicas, sociais e históricas que culmina na *eticidade* (que compreende as três instituições históricas: família, sociedade civil e Estado). Nele,

de atividade humana no trabalho. A consciência é apresentada como uma atividade na qual se evidenciam sua liberdade e autonomia e se reconhece, na atividade prática material, o trabalho humano, proporcionando um tratamento filosófico profundo da práxis humana, como atividade transformadora e produtora de objetos materiais. No processo de transformação da consciência do homem, o desejo é apontado por Hegel como um elemento que muda o sentido que é dado ao processo da transformação da matéria, como elemento que implica a construção do sentido de transformação enquanto atividade do trabalho, em que põe em jogo a produção da atividade. Nesse sentido, ele faz a distinção entre o desejo animal e o desejo do homem.

Para Kojève (2002, p. 11), o desejo animal, dirigido ao objeto no sentido de destruí-lo, ao negá-lo, ao modificá-lo, ao fazê-lo seu, não consegue ser superado pelo animal, pois o desejo biológico só se preenche pela ação biológica dele decorrente. O animal quando come uma planta, ele depende dessa e, por isso, ele não chega a superá-la de fato, chegando ao sentimento de si, mas não à consciência de si. Já o homem, quando sente um desejo (por exemplo, quando ele sente fome e quer comer), ele necessariamente toma consciência de si, pois, na revelação do desejo, este se revela como meu desejo; e para revelar o desejo é preciso utilizar a palavra “Eu”. No desejo animal, não encontraremos a transcendência de si mesmo como um dado, como corpo, ou seja, um animal não realiza a dialética do corpo e do desejo.

Nas relações de trabalho estabelecidas pelo modelo produtivista, a Economia é a centralidade desse processo, e o trabalhador passa por uma despersonalização da sua condição humana, assumindo um lugar de uso. Esse lugar dado ao trabalhador experimenta, muitas vezes, um apagamento de sua identidade, agregando-lhe uma condição de não racionalidade, uma não consciência de si. A condição física é tomada como mecanismo de produção, o que ajuda nesse processo de despersonalização do indivíduo como sujeito de desejo, não chegando ele, por muitas vezes, a tomar consciência de si – seu Eu é, dessa forma, tomado pela ética do lucro.

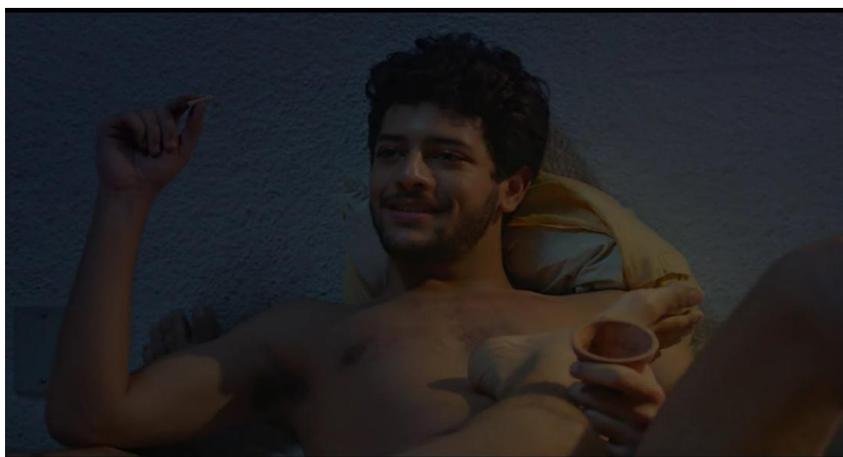
No filme *Corpo Elétrico* (2017), o qual se passa em um contexto de fábrica têxtil no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, a presença do corpo e do desejo em cena apresenta de modo associativo essa relação do corpo/máquina e corpo/desejo, representado pelos enredos que ganham as diversas representações de corpo naquele espaço de trabalho. O barulho das máquinas cadencia a sincronização em que o corpo é apresentado, mostrando sempre a relação e condição de como o corpo é tomado na sua condição de existir. São corpos periféricos, inseridos no espaço do labor, pondo em evidência a relação entre trabalho e desejo.

é o mundo da Autoconsciência que se revela a si mesma nas produções superiores, que são a arte, a religião e a filosofia (ABBAGNANO, 2007).

Na primeira cena do filme, um corpo nos é apresentado, tomado por um enredo em que vêm à tona as sensações, prazeres, afetos, sexo e desejo. É assim que Elias aparece como ator principal, narrando uma história vivida em seu corpo, uma consciência viva da experiência com o mar. A cama, lugar do repouso, do sonho e do prazer, toma espaço para viajar nas correntes elétricas do corpo; o mar também é este lugar fluido, do movimento, da correnteza, do relaxamento, do prazer e da liberdade. É deitado na cama que Elias aparece em um primeiro plano da tela, com seu corpo entrelaçado por um outro corpo e um cigarro na mão, narrando um encontro com o mar (Imagem 15).

O sargaço ganha metáfora no seu enredo como marca do desejo corpóreo, aquilo que toca seu corpo, que vem sem destino, que passa – às vezes fica –, mas que continua sendo levado pelas correntezas da água. É assim que esse corpo se apresenta, em uma atemporalidade, em uma sincronia rápida, como a corrente elétrica, como máquina. Uma vez os corpos tomados por esta eletricidade, os sonhos, prazeres e desejos não se tornam uma meta a longo prazo; é o agora que está em jogo. Nos corpos, esta corrente é transformada em um desejo de devorar, de consumir, de gozar naquela oportunidade, sem esperar um outro tempo futuro, uma outra oportunidade.

Imagem 15 – Corpo e sexualidade em trabalho



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

O corpo como lugar do desejo ganha o enredo das cenas, bem como o corpo do trabalho se configura como espaço que constrói as relações e contradições no mundo do trabalho. No trabalho, os corpos se subvertem pela superação da animalidade do desejo, superando uma imediatividade que lhes é imposta, que faz da atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Em conformidade com Safatle (2018a), é no homem que encontramos essa transformação, por meio do processo da atividade, da tomada de consciência, fazendo do trabalho um modelo de expressão subjetiva e fonte de reconhecimento social.

Na Imagem 16, os trabalhadores da fábrica, com seus fardamentos de cor cinza, tomam café no final de mais uma jornada de trabalho. Seus corpos são apresentados em um plano fechado, em tons neutros. A cena não se resume a um espaço de socialização, mas também aponta para uma relação de trabalho em que esses corpos estão postos. Enquadrados pelo dono da fábrica de maneira bem cordial, falando do esforço da equipe nas metas cumpridas da produção para o final do ano, os trabalhadores não são poupados quanto a sua jornada de trabalho, vida familiar e pessoal, sendo convocados a continuarem com a mesma rotina de trabalho para atender às metas de lucro da empresa. Nesta ocasião, muitos aceitam, sem questionar, seduzidos pelo lucro; outros, por não terem um posicionamento de negociar, ficam enquadrados pelas relações de trabalho – e, com as mãos ocupadas por um copo de café, que lhes tira a mobilidade para uma ação de diálogo com o chefe.

Imagem 16 – O Corpo invisível do trabalho



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

A figura feminina sobressai na cena: ar de reprovação e questionador. Isso toma um protagonismo principal, colocando-se a questionar e a negociar com o seu chefe uma flexibilização nos horários, tendo em vista seu deslocamento de casa ao trabalho, como também suas atividades pessoais, pois se ressalta a vida para além do trabalho. Vemos o protagonismo da mulher nas relações de trabalho e nas relações de gênero. Na cena, a mulher reconhece o seu valor e quer ser reconhecida em sua dimensão de ser pessoa.

Nessa relação, ela estabelece o que Kojève (2002) nos apresenta como a superação do desejo humano se sobrepondo ao desejo animal. Dessa maneira, ele coloca em movimento a relação que o desejo tem com o valor, uma vez que “todo desejo é desejo de valor”. O desejo do animal é conservar a vida e o desejo humano deve superar essa conservação, ou seja, a sua satisfação está relacionada ao desejo que busca outro desejo: “desejar um desejo é pôr-se no lugar do valor desejado por esse desejo” (KOJÈVE, 2002, p. 14). Dizendo de outro modo:

desejar o desejo do outro é buscar que ele reconheça meu valor como seu valor, mas que prevaleça, nessa busca, o reconhecimento de um valor autônomo, pois o desejo antropogênico é, afinal, um desejo de reconhecimento¹⁸.

A Filosofia é caminho para a consciência do proletariado e traz implicações para a construção da realidade concreta e material desta classe. Como instrumento de libertação, a Filosofia encontra no proletariado espaço para se realizar e é instrumento que permite vingar na realidade. No desenvolvimento da história, encontraremos o processo por meio do qual o homem produz sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, e no trabalho, o homem vai construindo o mundo histórico, cultural e humano, e é aí que a educação tem suas origens. Para Saviani (2013, p. 81): “No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar”.

Vemos que o trabalho é o lugar onde se produzem as relações sociais, estando o ato de educar presente nesta produção material, revelando seu valor como produção social, não o fazendo como alienante, mas como lugar da construção da consciência. A teoria da alienação permitiu que Marx fizesse uma profunda crítica ao sistema capitalista, pois ele chega a uma noção mais clara e precisa do papel determinante do trabalho, da atividade prática, no desenvolvimento da vida humana e da história. Sánchez Vázquez (1977) ressalta que o trabalho não só produz objetos e relações sociais neste caráter de alienação, mas deve ser visto também como produtor do próprio homem. Na práxis material e trabalho humano: o homem para ser homem não pode ficar em sua subjetividade; tem de objetivar-se. Mas ele está presente nessa objetivação como ser social. Essa afirmação que o autor aponta para se pensar a alienação do homem e sua relação objetiva em uma práxis material e trabalho humano, vem também elencar o que já era apresentado na *Fenomenologia* de Hegel. Nela, o filósofo enfatiza que é pelo

¹⁸ Na impossibilidade de explorar adequadamente a noção de *reconhecimento* no presente texto, noção esta que possui grande relevância nos debates contemporâneos acerca dos Direitos Humanos nas sociedades capitalistas, limitamo-nos a apresentar a sua definição. Para Sobottka e Saavedra (2008), reconhecimento é identidade e autenticidade; a identidade, aqui é apresentada como compreensão de que se é uma descoberta de própria diferença ou autonomia, analisando a possibilidade mais ampla de sociedades democráticas liberais reconhecerem diferenças constitutivas de identidades específicas em seu interior, pois há uma luta política por reconhecimento e sobrevivência de identidades culturais coletivas, na qual a identidade é formada e reconhecida em diálogo em uma luta com outros significativos, e uma esfera pública, na qual se desenvolvem políticas de reconhecimento. Já para Nancy Fraser (2006), um dos grandes nomes das teorias filosóficas do reconhecimento, trata-se de expressar as bases normativas das reivindicações políticas atuais que ocupam dois tipos distintos de reivindicação por justiça, irredutíveis entre si: uma redistribuição mais justa dos recursos e da riqueza e reconhecimento da diferença, de modo que a integração social não sacrifique o respeito igual, pois as lutas pelo reconhecimento ocorrem em um mundo de exacerbada desigualdade material – desigualdade de renda e propriedade; de acesso a trabalho remunerado, educação, saúde e lazer.

trabalho que o homem humaniza a natureza e humaniza a si mesmo, na medida em que se eleva como ser consciente sobre sua própria natureza.

Em *Corpo Elétrico* (2017), as cenas apontam para os modos de construção dessas relações, não ficando restritas apenas ao espaço da fábrica. Essas relações estão para além do espaço de trabalho. Os operários humanizam suas relações para além daquele espaço, eles ocupam um lugar das construções dos laços afetivos, paixões e desejos. A saída da fábrica ganha lugar para o lazer, para trocas de experiências de vida compartilhadas por meio de suas histórias de vida, criando intimidades a ponto de dividir o lugar da casa para se confraternizar (Imagem 17).

Imagem 17 – As tessituras das relações para além do trabalho



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

O enredo ganha vida em um espaço urbano. Uma rua comercial, deserta, agora é tomada pelos funcionários da fábrica. O cineasta abre espaço para os personagens, brincando com o movimento dos ângulos, e reconfigura nesse movimento as relações sociais e os compartilhamentos de experiências de vida, em uma série de quadro-dentro-do-quadro, evidenciando cada personagem e, assim, gerando as tessituras das relações. Mostra-nos que as relações de trabalho não estão estabelecidas e fechadas em um pequeno grupo, mas são ampliadas, respeitadas e levadas para vida. Nesse cenário, a identidade sexual dos dois jovens homossexuais não se mostra segregada em um subgrupo, mas é inserida no grupo, mostrando que há espaço para a diversidade.

Nas formas de produção das relações que se humanizam pelo trabalho, também se inscrevem as condições históricas do trabalhador. Nelas, estão inscritos seus processos de subjetivação. Por processos de subjetivação, entendemos o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou melhor, sua subjetividade, o modo como é construída essa relação consigo, na direção de constituir-se como sujeito de sua própria existência. Foucault

(1983/2004), no texto *A escrita de si*¹⁹, ao falar da escrita e quando parte para a relação da escrita privada entre a Antiguidade Clássica e os primeiros séculos da Era Cristã, trata de compreender as modalidades de uma relação consigo, que envolve a realização de uma prática contínua de procedimentos de escrita de si e para si. Esse movimento é procedimento de subjetivação.

Já em *O uso dos prazeres* (2018b), segundo volume de sua *História da Sexualidade*, Foucault aponta a subjetivação como a maneira em que o sujeito se reconhece como sujeito de uma sexualidade. Parte do uso dos prazeres para distinguir os modos de subjetivação, fazendo referência a substância ética, tipo de sujeição, formas de elaboração de si e de tecnologia moral. Nessas formas morais, acentua-se o elemento dinâmico dos modos de subjetivação: as formas da relação consigo mesmo, as técnicas e os procedimentos que elaboram essa relação. Nelas, estão contidos os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento e as práticas que permitem os sujeitos transformarem seu próprio ser. Eribon (2008) compreende que a subjetivação é um gesto a ser recommençado indefinidamente, e seu conteúdo não pode ser prescrito de antemão, alertando-nos para uma concepção política para libertar o movimento gay de seus velhos demônios, essas querelas que preconizam a sexualidade aberta ou enaltecem o casal e o casamento. Para o autor, “se a ‘subjetivação’ é a reinvenção de si mesmo, esta só pode ser pensada na multiplicidade e na pluralidade” (p. 410).

Os processos de subjetivação vividos pelos personagens de *Corpo Elétrico* (2017) redesenham, em seus corpos, lugares de produção das subjetividades e nelas as expressões de sofrimento, como também os efeitos e suas consequências para o apagamento do indivíduo e a sua natureza como ser social. As formas de viver as fragilidades afetivas não se reduzem a um paradigma de família, mas estão para além disso: o reconhecimento de cada ser humano como ser que transforma faz da história o seu próprio produto.

Pelo trabalho, o homem é inserido em um processo de produção da sua subsistência material. Para Saviani (2013), isso implica a produção da ideia aos objetivos desta ação, dada pelas representações objetivas reais, o que inclui o conhecimento das propriedades do mundo real, por meio da ciência, da valorização (ética), da simbolização (arte), capaz de produzir continuamente a sua própria existência.

O trabalho é uma categoria fundamental no pensamento de Marx, e nele encontraremos as condições de alienação do homem, bem como as relações educativas que se revelam pelo seu caráter contraditório. Os processos que demarcam a criação das suas necessidades e os

¹⁹ Coleção Ditos & Escritos V sobre Ética, Sexualidade, Política.

modos de se relacionar com suas necessidades e a produção modificam também essas relações. No entanto, o homem se apresenta como um ser de necessidades que inventa e cria, e, na medida que ele cria, ele se produz a si mesmo, sendo o caráter da produção essencial e fundamental para vida social. Assim:

Produzir é, por um lado, projetar-se, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho; produzir é, igualmente, integrar a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, em si, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem. Como a natureza de per si não tem um caráter antropológico, o homem tem de ajustá-la ao seu mundo humano, através da transformação a que a submete com seu trabalho. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p.144).

A práxis revolucionária como unidade de transformação do homem passa também pela transformação da sociedade. Essa concepção de transformação da sociedade destacada por Sánchez Vázquez (1977) acarreta a ideia do homem que se deixa ser modelo pelo seu meio ou por outros homens, trazendo a atividade pedagógica como atividade do desenvolvimento da humanidade. Isto, na direção de uma dialética entre educador e educando, em uma perspectiva da transformação em que o educador educa e, ao mesmo tempo, é educado, pois “jamais poderá haver educadores que não necessitem, por sua vez, ser educados” (p. 160).

O projeto de homem trazido por Marx, como construtor de uma práxis político-educativa, abre-se a um reconhecimento de um espaço social e um novo horizonte de transformações afetivas. Para Safatle (2018b, p. 24), “o proletariado não é apenas um conceito sociológico que descreve determinada classe de trabalhadores, mas também um conceito ontológico que descreve um modelo de emergência de sujeitos políticos com afetos bastante específicos”.

A Pedagogia Histórico-Crítica, na base da proposta pedagógica da Educação Profissional, questiona as contradições existentes na sociedade de classe, em que os interesses opostos contrariam o processo de valorização da escola, objetivando reduzir seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essas marcas da sociedade burguesa estão ainda presentes hoje no acirramento da produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classe, pois, ao considerar que a escola é um meio de produção de saber, ela também é atravessada pelas contradições.

Segundo Saviani (2013), a escola é atravessada por uma ambiguidade social, de modo que a Pedagogia Histórico-Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da Educação e o grau que essas contradições da sociedade a marcam, devendo o educador se posicionar diante dessas contradições. Chamados a questionar essas visões ambíguas, não podemos deixar que a educação seja tomada por certos modismos que atendam às demandas de uma camada elitista,

que dita formas e padrões para o processo de formação escolar, perpetuando, assim, as desigualdades.

Nessa perspectiva, a escola é vista como elemento necessário ao desenvolvimento da cultura, concorrendo para o desenvolvimento humano geral. A escola deve ser compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade, favorecendo um reconhecimento dos seus dilemas e atravessamentos, nos quais os sujeitos estão inseridos, possibilitando um olhar para as suas condições materiais e sociais, em que os processos de identidades são construídos. Pensar nessas condições materiais é evidenciar o sujeito político e, nele, os mecanismos em que o corpo e a sexualidade vivenciam suas práticas de subjetivação, uma vez que são marcadas por conflitos, questões econômicas e tecnologias de controle, os quais são submetidos a partir dos dispositivos da burguesia a aparelhos administrativos e técnicos para esta classe.

Entende-se, assim, a necessidade de levar em conta a dialética do corpo no contexto das relações de classe. Nele, trabalho e educação estão entrelaçados, e as homossexualidades encontram um espaço específico para o exercício do desejo. Desse modo, ao mergulharmos nas ondas do mar e sentir os sargaços que tocam o corpo de Elias, despertamos para as percepções que tocam também nossas relações de trabalho e nossa relação com a sexualidade – uma vez que somos tocados pelos afetos e, a partir deles, fazemo-nos homens políticos. Neste sentido, a sexualidade é percebida quando ela passa a ser campo dos desejos, mas também espaço político do corpo. Conseqüentemente, é necessário pensar o corpo e suas relações de sentido na produção de uma liberdade, rompendo com os paradigmas patológicos que tentam, de toda forma, atribuir rótulos ao modo de se viver as vicissitudes do corpo, desejo e sexualidade na relação com o outro.

Ao pensar as potências que o corpo expressa na relação com o toque, com o seu lugar na sociedade e nas relações de trabalho, o diretor do *Corpo Elétrico* (2017) lança os corpos dos sujeitos da fábrica ao lugar das relações humanas afetivas, a máquina-corpo. Elias e Wellington, ao saírem do trabalho com os demais colegas da fábrica, para casa de um dos amigos de trabalho, na sintonia dos corpos e na aproximação dos afetos, eles aproveitam a oportunidade para viver a eletricidade de seus corpos. Em uma cena de sexo dois na cama (Imagem 18), a câmera foca os movimentos da mão uma sobre a outra em um exercício de alongamento, mas também de erudição sexual. As mãos que se cruzam e se tocam são as mesmas mãos que manuseiam as tesouras para corte dos tecidos na fábrica, que desenham as novas peças de roupas. São as mãos que surgem como luz. Elas operam os diversos sentidos e contradições em que o corpo é pensado. A mão não escapa do corpo, não foge ao desejo nem desaparece do

trabalho. A mão integra as relações entre os humanos, como também reconstrói a força que o corpo precisa, para lutar contra as contradições que querem sua amputação e sua não existência.

Imagem 18 – Corpo e trabalho



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Os corpos, cada vez mais, ocupam um lugar de transitoriedade e vêm sendo lidos e compreendidos de formas distintas em diferentes culturas. Seu lugar na sociedade também se apresenta como espaço de disputas, de classificações, de regulação e de modos de disciplinamento para sexualidade. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) afirma que, durante a Época Clássica, investe-se no corpo como alvo de um poder disciplinar. Corpos que se manipulam, modelam-se, treinam-se, que obedecem, respondem e se multiplicam. Corpos presos no interior de poderes, os quais impõem limitações, obrigações e proibições.

Nos séculos XVIII e XIX, a expansão dos centros urbanos e o desenvolvimento industrial geraram mecanismos de controle demográfico e de vigilância, usados com fins de sujeição, levando a afirmar a existência de uma sexualidade burguesa e de classe produzida nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais por uma tecnologia política.

Se é verdade que a “sexualidade” é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, deve-se reconhecer que esse dispositivo não funciona simetricamente lá e cá, e não produz, portanto, os mesmos efeitos. Logo, é preciso voltar a formulação há muito tempo desacreditada, deve-se dizer que existe uma sexualidade burguesa, que existem sexualidades de classe. Ou, antes, que a sexualidade é originária e historicamente burguesa e que induz, em seus deslocamentos sucessivos e em suas transposições, efeitos de classe específicos. (FOUCAULT, 2018, p. 139).

O pensamento de Foucault (2018) é contemporâneo e atualizador quando nos deparamos com os discursos da moral e dos bons costumes produzidos no cotidiano da vida social. Estão integrados nesses dispositivos o modelo de família atravessado por um pensamento religioso e

político, produzindo ideologias que ameaçam a convivência das pessoas, nas suas redes de relações, sejam elas comunitárias ou institucionais.

A sexualidade geralmente engendrada por pensamento heteronormativo na produção de corpos binários, ligando a sexualidade ao dispositivo da religião ou ao casamento, deixando de ser uma ordem da subjetividade. A sexualidade pode ter dimensões outras de viver a experiência do que lhe é particular. Então podemos trazer para nosso campo, as práticas homossexuais, e sua dimensão enquanto da política do corpo, que para Preciado (2014) essa dimensão, também se dá, a partir de uma arquitetura, em que o corpo é pensado, os quais, naturalizam as práticas que reconhecemos como sexuais e operam em uma divisão e fragmentação do corpo e da sexualidade.

Os enquadramentos nos quais o corpo e as sexualidades homossexuais são postos em nossa sociedade fragmentam suas experiências de vida, situando-os em lugares subalternos da vida em sociedade. Em uma das cenas do *Corpo Elétrico* (2017), a câmera posicionada dentro de um banheiro, em um ângulo lateral, enquadra os três atores na moldura do espelho. O espelho também reflete como a sociedade olha para essas pessoas. O banheiro, lugar do dejetivo, é lugar para muitas experiências homossexuais, lugar de “pegação” entre gays, mas também para homens que não se aceitam gays e fazem do banheiro espaço do fetiche para expelir seus desejos – não só no ato de se masturbar, mas também como experiência prática no corpo. Na Imagem 19, temos a participação da *performer* trans Linn da Quebrada. Seu corpo assume o primeiro plano da tela, e ela começa a fazer uma performance em ritmo de funk para mostrar a dimensão política do corpo e da sexualidade: “ser bixa não é só dar o cu²⁰, é também poder resistir”.

²⁰ Em *Manifesto Contrassexual*, Preciado (2014) refere-se ao “cu” apresentando três características fundamentais: como centro erógeno universal situado além dos limites anatômicos impostos pela diferenciação sexual; como uma zona primordial de passividade, um centro produtor de excitação e de prazer que não figura na lista de pontos prescritos como orgástico; como espaço de trabalho tecnológico, uma fábrica de reelaboração do corpo contrassexual pós-humano.

Imagem 19 – Entre os reflexos do olhar e do prazer



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Os desafios que o homem passa a enfrentar na sociedade moderna perpassam uma lógica do capital, que o coloca como objeto de lucratividade. Sem a preocupação de seus efeitos nas relações sociais, o corpo e a sexualidade são postos como espaço das disputas de interesses e passam a ser colocados como territórios da negação. A disputa pelo gênero, pela lógica heteronormativa e sexista é tomado como relações de valor. Para Rubin (2017, p. 79): “A sexualidade é tão produto da atividade humana como o são as dietas, os meios de transportes, os sistemas de etiquetas, as formas de trabalho, as formas de entretenimento, os processos de produção e os modos de opressão”.

Conforme apresentado acima, as contribuições da Filosofia da práxis provocam o pensamento sobre a existência do homem e a produção da consciência por meio do trabalho, sem perder de vista a expressão subjetiva e a fonte de reconhecimento social. Safatle (2018b) reconhece que há no trabalho uma individualização que se impõe através da funcionalidade brutal da personalidade e da repressão de um mundo de pulsões e capacidades produtivas. É por meio dessa individualização que se constitui uma integração dos sujeitos a um corpo social do trabalho.

As condições de existências subjetivas estão em um processo de estabelecer ao sujeito um lugar que o integre em uma perspectiva das afirmações dos corpos e conseqüentemente de suas sexualidades, como forma de existir dentro de um sistema captado por uma ótica de valor de poder. Para Safatle (2018b, p. 137): “o neoliberalismo não é apenas um modelo de regulação dos sistemas de trocas econômicas [...] mas é um regime de gestão social e produção de formas de vida que traz uma corporeidade específica, uma corporeidade neoliberal”.

A fim de trazer a centralidade de uma dialética do corpo em suas relações com os processos educativos na Pedagogia Histórico-Crítica, retomamos as problemáticas vividas por

adolescentes e jovens em seus percursos formativos. Por isso, é relevante pensar os cenários que configuram a lógica do trabalho, uma vez que neles estão presentes as dimensões do corpo e da sexualidade, unidas as suas condições sociais e históricas enquanto sujeito.

Diante de uma ótica do materialismo histórico-dialético, subjaz as políticas do sexo, as quais, sua vez, são compreendidas dentro dessa relação dialética, pondo em xeque as evidências e lugares mais realistas que essas políticas possam alcançar. Rubin (2017) destaca que será possível uma política do sexo, se olharmos para essas relações dentro de um fenômeno como população, vizinhanças, padrões de assentamento territorial, migração, conflitos urbanos, epidemiologia e tecnologia política.

A Modernidade, que se caracteriza na sua estrutura econômica pelo funcionamento do sistema capitalista, mercantilizando nossas experiências de vida, emerge desse sujeito que põe em visibilidade a dialética do corpo e da sexualidade. Compreendemo-la, como demonstramos ao longo dos parágrafos precedentes, como modo de produção de sentido nas relações sociais, de trabalho e, evidentemente, na educação.

No filme *Moonlight* (2017), a relação entre Chiron e Juan se constrói pela confiança que os afetos foram estabelecidos, movendo-os na direção da construção da confiança e afeto. Na sequência de cenas em que Juan entra no mar e chama Chiron para ir ao seu encontro e tomar banho junto com ele (Imagens 20 e 21), aponta-se para um momento de troca de confiança que vai se estabelecendo entre os dois. A ação, na verdade, vai além do mero ato de banhar-se. Trata-se, na verdade, do nascimento de um ato de confiança, de trocas de afetos e de aprendizagem, de identificação e – por que não afirmar (?) – de um processo de renascimento.

A câmera, posicionada em um plano médio, acompanha lentamente a entrada de Chiron na água e seus movimentos até chegar em Juan. Em seguida, Juan pega em seus braços e pergunta ao *Pequeno* se sabe nadar, e, a partir desse momento, os afetos que Juan troca com a criança acompanham um ritmo cadenciado, respeitando o ritmo de Chiron – aquela criança que se apresenta sempre frágil e tímida, fechada ao diálogo e às sensações e sentimentos de afetos. A tela da câmera acompanha esse sentimento, pois o movimento da água é sentido na sua cadência de idas e vindas, turvando a tela e abrindo-se para o acontecimento, o movimento da vida. No ato de ensinar Chiron a nadar, também estava o ato de ensinar a se lançar ao mundo e enfrentar os conflitos que recaem sobre a vida.

Imagem 20 – Da confiança aos afetos: um corpo em construção



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Nessa segunda imagem (Figura 21), a câmera, posicionada em um plano fechado, acompanha agora o movimento de Chiron. Juan assume uma posição afetiva e ensina o Pequeno a encarar a veracidade da vida. Estabelecemos, assim, nessas duas cenas, aqui expostas, a sua relação com o desejo. Certamente, o ato simbólico de nadar é, para além disso, uma expressão do quanto somos tocados pelo desejo do Outro. No espaço em que as relações são tocadas, o corpo e a sexualidade estão postos não só como elemento da produção do prazer, mas também como espaço para criar sentidos políticos e afetivos, uma vez que a sexualidade se manifesta também nesse lugar de corpo; ela também realça nossa relação com o outro e com a existência. Para Nóbrega (2016): “a afetividade não é um mosaico de estados afetivos fechados em si mesmo, mas de uma abertura ao mundo das relações”.

Imagem 21 – Afetividade e abertura ao mundo das relações



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Juan passa pela vida de Chiron deixando marcas simbólicas. Se na vida de Chiron encontramos um pai ausente, uma mãe que traumatiza os vínculos, eis que em Juan ele se depara

com um outro lugar: o lugar do enfrentamento. Isso porque, ao sair da água, Juan continua a ensinar a essa frágil criança os modos de experimentar o seu pertencimento étnico-racial e de se colocar no mundo como um sujeito que carrega, no corpo, as marcas de sua história. A relação de desejo não é estabelecida apenas por um sujeito, ela é também uma relação entre outro que também deseja. Para Zizek (2010, p. 55), “o sujeito só deseja na medida em que experimenta o próprio Outro como desejante”. Nessa dimensão, o corpo é ligado ao outro pela amizade, amor, ódio, rejeição, afetos e laços. O que está em jogo é resgatar os aspectos da existência sem reduzir o corpo e a sexualidade a um automatismo.

Para se pensar essa constituição do Eu na contemporaneidade, é preciso reconhecer o quanto esse Eu, está tomado por uma ótica neoliberal, que vincula à imagem do corpo próprio, à uma indústria do consumo, passam por mutações profundas que afetam nessa produção de ideais de corpo, pois para Safatle (2018b, p. 148): “o corpo dado pela indústria cultural e pela retórica do consumo aparece cada vez mais como matéria plástica, espaço de afirmação da multiplicidade”. Essa ideia leva à compreensão da produção de uma lógica de consumo que integra uma cultura do empreendedorismo.

Nesse contexto, o corpo é visto como propriedade de ser cuidado a partir de uma lógica do investimento e da rentabilidade, locus de aplicação ideal para construção de uma cultura da individualidade, reduzindo a uma incapacidade de apropriação reflexiva do próprio desejo sob a forma de um projeto consciente. Safatle (2018b, p. 149) chama atenção para o seguinte: “para o modo de vida neoliberal, é possível dissolver o Eu em sua vinculação à estabilidade da imagem do corpo próprio desde que as condições gerais da experiência estejam garantidas em sua estabilidade formal”, pois estamos diante de uma indústria cultural que incita a reconfiguração contínua e construção performativa da nossa identificação.

Os tempos estabelecidos em *Moonlight* (2017) demarcam um processo de mudança de identidade. O corpo entra em cena como lugar que habita nossas transformações físicas, biológicas e afetivas. Chiron, ganha identidades que são construídas a partir das relações históricas e sociais. Nesse sentido, Chiron carrega no corpo as marcas de uma criança, um adolescente com seus dilemas e conflitos com a sexualidade e com a violência sofrida por colegas. Em um terceiro momento, encontraremos Chiron com uma outra identidade: agora ele é nomeado de Black, referência dada a seus aspectos étnico-raciais e afetivos.

No terceiro tempo do filme, Chiron torna-se jovem, agora o Black. Nesse processo de transformação, Chiron, já não é mais aquela criança frágil, aquele adolescente que sofre o *bullying*. Agora, ele retoma um espelhamento daquele pai que o encontrou na vida e que o ensinou a nadar. Chiron, aparece agora como Black, um homem forte, dono de sua própria vida,

de carro, com uma prótese dentária de ouro e traficante, mas que se permite e vai ao encontro do outro que lhe deixava ser tomado por um desejo que transgredia uma “norma” heterossexista da sociedade. A Imagem 22 apresenta a fase adulta, um corpo marcado por transformações e uma retomada de uma identidade. Não existe mais um corpo frágil que sofre e se questiona; agora, Black assume uma posição diante da vida.

Imagem 22 – Um olhar que deseja



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

O processo de transformação acompanhado no filme *Moonlight* (2017), que evidencia as fases do desenvolvimento de Chiron (infância, adolescência e fase adulta), mostra-nos uma experiência dialética, uma vez que essas fases passam por múltiplos encontros com o Outro. Revela-se, assim, um corpo das não conformidades, que trazemos a esse trabalho para perceber os atravessamentos de ideologias que visam a estigmatizar suas formas de vida. Um corpo que se lança no espaço social como lugar que reafirma a sua existência, diante do racismo, sexismo, heterossexismo, homo-lesbo-bi-transfobia, capacitismo, xenofobia, etarismo e outras formas de preconceitos em voga na sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica ajuda-nos a caminhar em uma perspectiva ontológica do homem, na sua relação com o trabalho, permeando as especificidades da vida humana, atravessando suas demandas biológicas e as necessidades de ordem cultural, social e afetiva. Nesse sentido, aprendemos, a partir da práxis desse modo de problematizar, uma dialética do desejo, e recorreremos ao pós-estruturalistas para melhor visibilizar como o corpo e a sexualidade se apresentam dentro de uma perspectiva pedagógica, epistemológica e filosófica em que se funda a compreensão do campo teórico da Educação Profissional.

Assim, pensando as (in)visibilidades, a Pedagogia Histórico-Crítica pensa o corpo quando se lança a olhar para o homem, na condição da relação de trabalho, como agente da construção da força de trabalho. É para esse homem que os princípios da Educação Profissional

se projetam ao traçar as estratégias de uma educação para a classe trabalhadora, dentro das demandas suscitadas pela relação capital versus trabalho. Nessa direção, o trabalho como práxis possibilita criar e recriar as formas de existência do homem, as suas relações, não apenas voltadas para o plano econômico, mas atendendo às múltiplas formas da existência dentro de uma necessidade humana.

A dialética do corpo descortina a sexualidade como elemento que integra a vida do homem e faz para além da máxima hegeliana (“o desejo é desejo do Outro”) surgir como possibilidade de o homem viver a sua sexualidade, quebrando paradigmas e fazendo emergir esse sujeito de corpo e desejo.

Em *Moonlight* (2017), essa dialética se dá quando os sujeitos são apresentados dentro de suas realidades históricas, nas suas relações, nas trocas de afetos, que rompem os olhares que violam seus corpos, pelo o olhar do desejo. A relação de afeto estabelecida entre Chiron e Juan, retoma a um laço de paternidade (Imagem 23). A partir desta relação, Chiron cria uma rota e direção ao desejo, vai ao encontro de seu amigo na praia, cenário esse, que dilata nossa percepção ao movimento das relações afetivas, a descoberta do movimento do desejo, de ser também sujeito desejante.

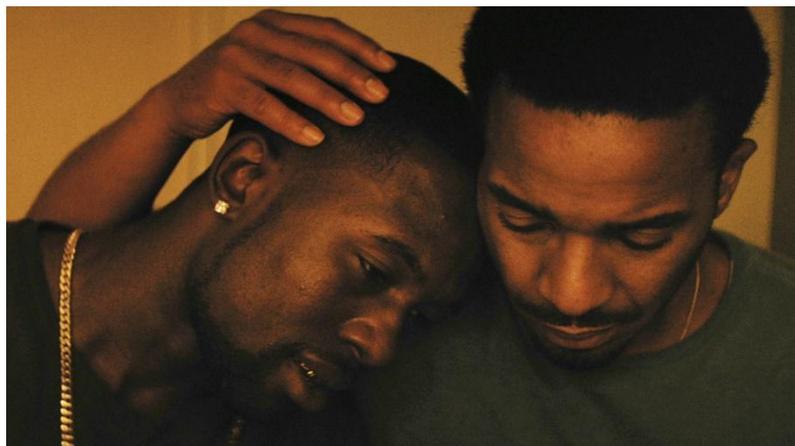
Chiron agora é um jovem que se apodera de sua sexualidade, permitindo ir ao encontro do seu primeiro amor, que conheceu ainda na escola e com quem teve suas primeiras experiências homossexuais. Esse jovem encontra no tráfico a sua forma de existir, quebrando com os paradigmas e permitindo-se ser um homem negro, traficante e gay (Imagem 24).

Imagem 23 – Corpo e Sexualidade em questão



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Imagem 24 – Sexualidade e afetos



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

As cenas ajudam a ver no corpo a dimensão do desejo, sendo também esse desejo uma forma dialética de trazer para a centralidade da vida a importância do homem como ser social, superando as dicotomias que existem nas relações sociais, em que o corpo é potência de suas vontades. Nesse sentido, não podemos pensar na práxis apenas como elemento da relação teoria-prática, mas como categoria da transformação do sujeito de corpo e desejo. É nessa relação que buscamos o reconhecimento das identidades e sexualidades dissidentes, as quais lançam-nos a aprofundar as transformações das relações de trabalho como relações sociais fundamentais. Dessa forma, é necessário reconhecer que os aportes epistemológicos do materialismo histórico-dialético não aprofundam o que se está para além do trabalho, mas ao pensar essa dialética o materialismo histórico-dialético oculta o fato de que também o corpo e o desejo são materiais e merecem atenção teórico-metodológica.

Assim, faz-se necessário avançarmos em uma dialética do reconhecimento das sexualidades, como modo de produção de subjetividades de uma identidade, e reconhecimento como modo de produzir novos sentidos para a vida, não sendo o trabalho o modo operante da centralidade da vida. A sexualidade trabalha na ordem de trazer para a vida, um mundo ainda não reconhecido por muitos, formas de amor e prazer, na produção de novas formas de nos fazer mais humanos.

Hoje, os sujeitos de sexualidades dissidentes buscam por meio das políticas de corpo lugares que possam emancipar seu lugar de existir, pois esses sujeitos estão inseridos em processos de hierarquização dentro das camadas sociais, vivendo em seus corpos modos subalternizados de existir. Esses lugares se fazem presentes quando também são tomados pelas invisibilidades, dentro das instituições, espaços públicos e privados, sem acesso a trabalho ou emergidos em subempregos, sem acesso à educação qualificada ou até mesmo sem conseguir

galgar o espaço público da educação. Esses sujeitos, antes mesmo de acessarem todos esses equipamentos emancipatórios, têm suas vidas apagadas pelo ódio e preconceito, anulando deles a condição de se fazer sujeito da dialética do desejo. Nesse contexto, apontamos, a partir da próxima seção, a reflexão sobre as políticas de corpo e os afetos, muitas vezes corroídos pela violência que esses corpos presenciam e vivem, uma vez que não são reconhecidos enquanto sujeitos de corpo político, não sendo até mesmo percebidos dentro de um projeto pedagógico de educação.

3.2 Políticas do corpo, afetos corroídos e o projeto pedagógico da Educação Profissional

Ao tomar o corpo, a sexualidade e a Educação Profissional como categorias de nossa pesquisa, é fundamental situá-las como processos de construção no espaço discursivo da existência. Nesse sentido, pensá-las exige apresentar as dimensões ocupadas por esses corpos enquanto sujeitos políticos. Por isso, nas próximas linhas, retomamos algumas ideias das teorias filosóficas contemporâneas acerca do corpo e de suas políticas, fundamentando-nos em Eribon (2008), Foucault (2018), Preciado (2014) e Safatle (2018b).

Além das contribuições dos filósofos, apresentamos alguns documentos da educação brasileira que organizam a Política Nacional de Educação, bem como os decretos para a Educação Profissional. Esse caminho nos ajuda a entender o que nomeamos *políticas do corpo*. Por um lado, trata-se de uma tentativa de visibilizar os corpos performativos de adolescentes e jovens LGBTQ+ inseridos na Educação Profissional – modalidade atravessada fortemente por um projeto político-pedagógico de emancipação humana; por outro, visa-se a desvelar espaços que mostram como as manifestações de sexualidades dissidentes nas instituições de educação problematizam e inquietam os modelos hegemônicos de existência defendidos por uma sociedade machista, homofóbica e misógina.

As *políticas do corpo* levam-nos a situar esses sujeitos no campo da experiência da vida concreta: do chão da escola às políticas públicas e à legislação da educação. Esses dispositivos invisibilizam a existência das sexualidades dissidentes. Para Cavalcanti (2018), esses corpos performativos, ao expressarem seus modos de ser, ensejam novas maneiras de sentir e induzem outras formas de subjetivação política.

Safatle (2018b), ao pensar sobre as formas da existência social do sujeito, ressalta que é preciso analisar as relações entre política e corporeidade. Ele entende que essas duas categorias se apresentam de forma onipresente na filosofia política moderna, fato que o leva inclusive a afirmar que “não há política sem corpo”. No intuito de resgatar os modos de

produção de sentido que são postos a partir das relações de afetos, é preciso enxergar para além das relações físicas os sentidos concretos que o corpo possibilita enquanto dotado de unidade, de vontade consciente, de eu comum. Para Safatle (2018b, p. 19): “Se não é possível pensar a instauração política sem apelar às metáforas corporais é porque, na verdade, constituir vínculos políticos é indissociável da capacidade de ser afeto, de ser sensivelmente afetado, de entrar em um regime sensível de *aisthesis*”.

A tomada de atitude no enfrentamento e produção de sentidos que os corpos provocam é dimensão essencial para pensar suas potencialidades enquanto matéria da encarnação. Compreendemos a encarnação como esse modo que afeta os sujeitos que compõem o corpo político, mas vale também ressaltar a importância obtida por esse mesmo corpo ao se tornar produto de afecções. Safatle (2018b, p. 20) indica-nos que “as afecções constroem o corpo em sua geografia, em suas regiões de intensidade, em sua responsabilização”.

As cenas do filme *Moonlight* (2017) demonstram uma profunda relação com as dinâmicas afetivas analisadas por Safatle (2018b). A relação de afetos estabelecida entre a criança, o adolescente e o jovem traz para a vida deste sujeito a encarnação de sua sexualidade, nas disputas pela sobrevivência em meio aos desafios encontrados nas suas relações de afetos. Nesse sentido, tomemos como lugar de afetos as relações de confiança estabelecidas no percurso da vida daquela criança negra, ameaçada pela violência, morando em uma periferia, com vínculos familiares fragilizados, uma mãe usuária de drogas e vivência na carne do abandono do pai. No corpo de Chiron, por exemplo, visualizamos as dimensões das afecções construídas entre uma geografia física e política habitada por um adolescente homossexual, negro e periférico.

Se o nosso intuito é trazer a dimensão do corpo como política dos afetos, é importante que se resgatem nos sujeitos os processos de reconhecimentos a partir do compromisso e do engajamento deles, por meio de uma consciência que possa possibilitar ao sujeito um processo de retomada de suas ações, como pertencimento de sua própria história, reavendo o sujeito como indivíduo e pessoa. Pelos afetos, trazemos a cena que René encontra-se com sua mãe no filme *Ferrugem* (2018): os dois em uma casa em ruínas na praia, ali se lançam em uma construção de um diálogo, aposta essa essencial para a construção da consciência pelos afetos.

A mãe de René, em um movimento de buscar seu filho que também estava sofrendo com toda a repercussão que teve o ato, em vazar as fotos de Tati para as redes sociais. Essa atitude, tomada por René, causou danos psicológicos gravíssimos a adolescentes, no qual teve seu fim, sendo vítima do suicídio, dentro da própria escola. Com esse cenário posto, os conflitos e a ausência do filho frente à responsabilidade de uma investigação que transcorria pela polícia,

a mãe de René teve um papel fundamental na construção e retomada de um vínculo que, por tempo demais, estava marcado pela separação no casamento. Assim ela estabeleceu, junto a ele, um diálogo, mesmo diante das “ruínas”, que se encontrava a vida do filho. O ato da mãe é de reconstruir, proteger esse sujeito da maresia, encorajando-o a assumir sua responsabilidade diante dos acontecimentos que o comprometem. Nesse cenário de tantos movimentos, é possível resgatar pelo afeto a retomada do sujeito político, sujeito esse aprisionado pelo desamparo (Imagem 25).

Imagem 25 – Afetos corroídos



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

O diálogo entre René e sua Mãe, nas ruínas de um prédio abandonado na praia, ressalta a nós espectadores as marcas e fragilidades dos vínculos familiares na contemporaneidade. A cena escolhida para enfatizar a responsabilidade mostra o corpo e seus efeitos na tomada da autonomia e construção da identidade. A cena resgata o encontro entre mãe e filho, uma mãe que mesmo vivendo a separação e rompimento do vínculo familiar vai em busca de seu filho, que vive a dor de um ato nada responsável. Ele se encontra corroído igualmente à ferrugem que avança na decomposição do ferro. Isso metaforiza os sentimentos de angústia pelos quais esse adolescente é tomado. De certa forma, a ferrugem é a metáfora que o filme abraça para expressar, por meio do enredo, as histórias de vidas dos adolescentes, nos seus processos de desagregação subjetiva, sofrendo com as fragilidades dos vínculos. As imagens trazidas demonstram a forma da natureza na degradação física, mas também a quebra e o comprometimento dos afetos, como mencionado no início do parágrafo.

É importante o resgate que a mãe de René põe como caminho se construir, diante da devastação em que o filho se encontra. Na política dos afetos, é importante o reconhecimento do Outro para adquirirem um sentido compartilhado. Assim, o resgate das emoções e dos

sentimentos não pode ser visto e deixados como ruínas, mas deve ser uma retomada para construção dos afetos, implicando uma partilha social dos afetos. Para Dunker (2020, p. 125):

Os sentimentos são a partilha social dos afetos, no sentido da partilha do sensível, mas também das políticas de sofrimento, em sua expressão narrativa e discursiva. Sentimentos de tempo ou de familiaridade, de estranheza ou de devastação são exemplos de como nossa experiência de mundo é convocada a partir do circuito que vai de nossa capacidade de recepção afetiva, passa pela modulação expressiva das emoções, e seus atos específicos ou inespecíficos chegando à produção do comum, como moldura e enquadramento de nossos sentimentos.

A mãe de René, mesmo grávida, na tentativa da retomada do vínculo com o filho, prova do cigarro, mas oferece ao filho a oportunidade de tomar para si a responsabilidade do ato, convocando-o para uma partilha desse sentimento e assumindo uma posição diante do sofrimento e da vida. Nesse cenário, é necessário trazer a cena das relações familiares e institucionais na escola, potencializando desta forma, uma consciência política do corpo e dos afetos, pois isso requer uma responsabilização entre os sujeitos – “entre os sujeitos” porque as instituições, sejam elas familiares ou dispositivos da política, como é o caso as políticas de educação, são corresponsáveis pela construção desses afetos, possibilitando ao corpo a dimensão de ser sujeito político.

O não reconhecimento das identidades, das sexualidades, dos sofrimentos e dos afetos permite a continuidade de uma lógica do corpo desidentificado e não político, “corpos desprovidos da capacidade de estabilizar o movimento próprio aos sujeitos através de um *processo de inscrição de partes em uma totalidade*” (SAFATLE, 2018b, p. 22, grifo do autor). Desse modo, o autor chama a atenção para a descontinuidade que os sujeitos passam nos seus processos de subjetivação quando desprovidos de uma condição genérica, que desqualifica sua condição de sujeito, arrancando-os de uma temporalidade que distancia a sua formação e articulação de sujeito, enquanto presença e reconhecimento político de corpo.

Se as narrativas dos dois filmes se cruzam para pensar os modos dos afetos em uma dimensão política, isso mostra que algo em comum está presente nesses sujeitos, e um desses elementos é a capacidade de fazer de seus corpos espaço da política, capacidade de uma reconstrução das experiências de vida, colocando-se em um exercício de enfrentamento das amarras que dificultam as relações. Por meio de novas experiências, esses sujeitos precisam encarar o medo de enfrentar a legitimidade de seus corpos para que assim possam fazer deles corpos políticos.

Safatle (2018b) reconhece a potência que há em cada corpo, como também as impotências que esse corpo é tomado, quando são destituídos de seu lugar político e social. O autor levanta essa discussão para afirmar a potência que há em cada corpo na luta pela

transformação política dessa realidade de medo, impotência, violência e outras cóleras que danificam nossas redes de relação e nossa expressão de vida maior, que é a nossa identidade. Assim, o filósofo diz: “Para começar outro tempo político, será necessário inicialmente mudar de corpo, pois nunca haverá nova política com os velhos sentimentos de sempre” (SAFATLE, 2018b, p. 29).

Ao pensar nas dimensões políticas que o corpo ocupa, é plausível a nós também visibilizar as formas e vivências que esses corpos ocupam na construção de sua sexualidade. A escolha de se discutir a sexualidade dissidente, neste trabalho, está em trazer a visibilidade para essas sexualidades não heteronormativas na perspectiva de se pensar, suas subjetividades, a partir de uma estética da existência capaz de criar e reinventar os territórios de desejo dos sujeitos.

Albuquerque Júnior (2010a, p 51), ao buscar essas formas de subjetivação dos sujeitos homossexuais como uma fabricação consciente, afirma o quanto esses “sujeitos que literalmente se investem e reinvestem, que mudam de nome, de aparência, de desejo e de sexo, seres que mudam até de corpo, na busca de construir territórios para seu desejo habitar, de corpos para materializar esse desejo”.

Nesse sentido, visibilizamos as sexualidades dissidentes na tentativa de situar esses corpos fora de um padrão binários ou heterossexual, algo que estigmatiza e impõe formas a serem seguidas, ditando modelos de viver a sexualidade. Esses padrões criam uma série de implicações em nossa sociedade, uma vez que vivenciamos um aumento do conservadorismo e da ditadura do sexo.

As possibilidades e experiências que adolescentes e jovens buscam em seus corpos, de se sentirem livres e reconhecidos por uma identidade sexual, são carregadas de consequências, como a violência, preconceitos e opressão advindas do próprio Estado.

Nas sexualidades dissidentes, encontramos as possibilidades de visibilizar o corpo e a sexualidade, como uma experiência política, fazendo deles a metamorfose e a revolução do desejo e prazer.

Para Preciado (2014, p. 23), “não precisamos de uma origem pura da dominação masculina e heterossexual para justificar uma transformação radical dos sexos e dos gêneros”. A desnaturalização e desmitificação das noções de sexo e de gênero fazem emergir em cada corpo formas de conviver e lutar pela emancipação da vida. Isso, para a autora, é um efeito da tecnologia social, a qual reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação “natural = heterossexualidade” (PRECIADO, 2014, p. 25). Isso produz uma fragmentação do corpo, além de gerar uma identificação da naturalização da anatomia da diferença sexual.

Eribon (2008), em sua obra *Reflexões sobre a questão gay*, chama atenção para a forma que Foucault aborda a questão da homossexualidade nos anos oitenta, ressaltando a importância de um movimento e invenção de novas possibilidades, novos modos de vida, de novas relações entre os indivíduos, colocando o sujeito homossexual não só como identidade, mas como força criadora. O que se está em jogo na construção desses modos de vida, para Eribon (2008, p. 407), “é a existência de um indivíduo moldado pela história da homossexualidade inteira, uma história de sujeição, mas também de resistência e dessa pulsão heterotópica que levou os gays a inventarem modos de vida diferentes, improváveis, inéditos”.

Ao trazermos o corpo como lugar de uma racionalidade discursiva da ciência, em um momento relevante para o pensamento da ciência moderna, que insere o homem no atravessamento das práticas discursivas, do saber e do poder, é fundamental incluir nesse espaço o lugar que esse corpo ocupa, enquanto a sua potencialidade de se fazer corpo diante das sexualidades homossexuais, que apontam para a importância da emancipação de uma autonomia sobre suas formas de se constituir corpo.

Se para a Modernidade, o discurso do corpo passa por uma soberania do olhar, do ver, ele também ganha o espaço do dizer, e é nessa relação que encontraremos o lugar do corpo e como a sexualidade é construída. Quanto aos modos de se pensar essa racionalidade humana, ela também escapa para nós uma outra dimensão: um corpo que se entrega a uma economia política, um corpo que é agora protegido pela ordem burguesa, apoiado pela ordem desenvolvimentista do capitalismo.

No primeiro volume de *História da sexualidade* (2018), Foucault começa expondo como a sexualidade passa a ser reduzida ao nível do discurso, como que para dominá-la no plano real se reduz ela ao nível da linguagem. Falar do sexo, nesse sentido, passaria a ser uma transgressão. Foucault (2018, p. 11) ainda ressalta: “Há dezenas de anos que nós só falamos de sexo fazendo pose: consciência de desafiar a ordem estabelecida, tom de voz que demonstra saber que se é subversivo, ardor de conjugar o presente e acalmar um futuro para cujo apressamento se pensa contribuir”.

Importante ressaltar o quanto a produção discursiva do sexo pela sociedade burguesa, estava articulada com a dimensão do poder. Essa relação entre sexo e poder não é de repressão, seria ir de encontro a toda a economia e a todos os interesses discursivos que sustenta esse discurso. Isso porque o fato de tratar do seu funcionamento e suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer, é que sustenta entre nós o discurso da sexualidade humana. Para além disso, vale destacar que esses regimes, atuam dentro de um pensamento econômico e político, existindo assim, uma finalidade para que essa tríade seja exercida como modo de construir um

discurso sobre o sexo, deste modo, Foucault (2008, p. 29) chama atenção para o surgimento de: “uma análise de condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico”.

Pensar as práticas de controle do sexo que perpassam o biológico e o econômico também repercute nas práticas pedagógicas, nos dispositivos institucionais. O século XVIII abre espaço para estratégias discursivas ao falar sobre sexo para crianças e adolescentes. As instituições de educação concentraram formas dos discursos, por meio de codificações, conteúdos, e qualificou os locutores, entrando nessa teia os educadores, médicos, administradores, pais e justiça.

Foucault (2018, p. 36) ressalta o quanto “o século XVIII não cessou de promover uma espécie de erotismo discursivo generalizado”, fazendo da sexualidade de cada um um discurso e mecanismo permanente. A institucionalização que se organiza em torno de uma ordem econômica, da pedagogia, da medicina e da justiça, para fazer uso do discurso do sexo, também passa pelos sujeitos, impondo-lhes conhecimentos para multiplicação desse discurso. De certa forma, isso passa por uma certa desqualificação, para que se gerem outras formas de controle, hierarquizem-se e se articulem em torno de uma relação de poder, a fim de que, assim, eles possam em torno do sexo, irradiar os discursos, intensificando a consciência de um contra discurso, prevalecendo uma institucionalização do saber e do poder sobre o sexo.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende 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, 2018, p.115).

Vale ressaltar que o discurso sobre a sexualidade é também um dispositivo de classe, em que a burguesia fazia valer o preço político do seu próprio corpo, das sensações, do prazer e da saúde. O corpo passa agora a ser um corpo do cuidado, da proteção, cultivado, da preservação de todos os perigos e de todos os contatos, isolando um dos outros para que mantenha seu valor diferenciado, gerando um modo de constituir uma sexualidade para si e, a partir dela, um corpo específico – um corpo de “classe” que reúne práticas de cuidados, de uma autosssexualização do corpo próprio a uma endogamia do sexo e do corpo (FOUCAULT, 2018).

Essa sexualidade produzida pelo pensamento burguês, em que estabelece um certo discurso do sexo, na construção de um corpo que atenda aos seus interesses, vai das formas de cuidados, as práticas de prazeres, para que se estabeleça uma formação e manutenção de uma classe. Por esse corpo, passa um processo de crescimento e de estabelecimento da hegemonia burguesa, que lhe garanta no presente e no futuro a “cultura” do seu próprio corpo (FOUCAULT, 2018).

A contemporaneidade nos insere em uma ordem da busca pela identificação da semelhança, da padronização e manutenção de uma biopolítica do corpo e da sexualidade, para que, assim, possa se construir um sujeito refém dos pressupostos ideológicos e políticos que ditam a forma de existir das pessoas. De certa forma, esse novo tempo requer uma retomada em se pensar novos sujeitos políticos, capazes de questionar as formas de poderes e controles que implicam na produção de suas subjetividades, sejam elas presentes no corpo ou na sexualidade que expressa seu modo de ser sujeito.

Na perspectiva de Leguil (2016), nessa nova era da hiperatividade e da estimulação obrigatória do imperativo pulsional, os sujeitos encontram no mundo uma demarcação por uma gama de objetos tecnológicos, os quais propiciam ao corpo uma excitação, não deixando lugar para o vazio nem para a falta. A dimensão do corpo é posta no imperativo de satisfação. Para Safatle (2018b, p. 153): “*a própria insatisfação tornou-se mercadoria*, a partir do momento em que a abundância econômica foi capaz de estender sua produção até o tratamento desta matéria-prima”.

A transformação do homem por meio da atividade material se dá por meio da produção do conhecimento, uma vez que ela acontece em razão da transformação material e histórica, podendo o corpo, assim, ocupar nessa dialética sua dimensão política. A esse processo de transformação a educação se mostra como um caminho, tendo em vista que, pautada nos fundamentos da práxis, enquanto categoria da atividade e do trabalho, o homem, a sociedade e a história transcendam a existência dentro de uma corporeidade concreta, em um movimento de transformar as formas subjetivantes do corpo e da sexualidade. Assim sendo, essas práticas educativas também integram para o pensamento foucaultiano os modos de disciplina, controle, estimulação, pedagogização, entre outras práticas que estão dispostas em um modo de indecência de um saber-poder.

Os documentos da Educação Profissional nos fazem compreender esses processos das práticas educativas dentro de um dispositivo político como a Política Nacional de Educação, que vem como um elemento que tem como função regulamentar essas práticas por meio de leis e diretrizes, lançar como possibilidade de avanços o olhar para os sujeitos em uma perspectiva histórica, na tentativa de reconhecer a partir deles os processos de identidade do corpo político.

A educação brasileira, nos marcos da LDB, por meio da Lei n. 9.394/1996, em seu artigo 1º, traz um conceito de educação. Inserem-se nesse conceito os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais. No segundo parágrafo desse mesmo artigo, menciona-se que essa educação deverá vincular-se ao mundo do

trabalho e à prática social. Como princípios e fins da Educação Nacional, o artigo 2º estabelece que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e a preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Em seguida, o artigo 3º categoriza treze princípios para o ensino. Destacamos alguns desses princípios que ajudarão a pensar as formas que são construídas as políticas de corpo e como isso vem se tornando ponto de implicações nos processos educacionais. A escola é posta como campo de disputas aos interesses políticos e às ideologias que atravessam esse espaço de formação e emancipação social, embora não encontremos uma demarcação política que o corpo e a sexualidade ocupem dentro de uma política de educação. Assim, ressaltamos que, no parágrafo I, destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; no parágrafo III, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; no IV, “respeito à liberdade e apreço à tolerância. Em 2013, é incluído através da Lei nº 12.796 o XII parágrafo, que trata da consideração com a diversidade étnico-racial.

Quanto às mudanças ocorridas no decorrer dos anos por meio de Decretos, estruturam-se os planos de ações para que se possa executar uma Educação Profissional de qualidade e continuada da classe trabalhadora. No decorrer dos parágrafos seguintes, apresentamos as implicações desses decretos e demais documentos que normatizam a EP no Brasil.

No Decreto n.º 5.154/04 apresenta de forma objetiva a possibilidade de um ensino integrado, embora não esteja ausente na lei nº 9.394/96, apresentando-se como um visível caráter de política de conciliação, pois o ensino integrado é apresentado como a alternativa possível nas condições concretas da formação social brasileira, trazendo uma ideia de uma educação básica de nível médio omnilateral.

A LDB, em seu capítulo segundo, que trata da Educação Básica, e a seção IV-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, passam por uma alteração sem prejuízo do disposto na Seção IV. O ensino médio agora poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, com a criação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que vem explicitar, na LDB, quando altera dispositivos da Lei 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e também da EPT.

Ainda, quanto ao que estabelece na Educação Profissional, destaca-se também a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a RFEPCT, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Definidos como instituições de educação superior, básica e

profissional, pluricurriculares e multicampi, eles são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A Resolução n. 6, de setembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, em seu capítulo II, referente aos princípios norteadores que, por meio do art. 6º, nos parágrafos X e XI, aborda o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades quanto aos processos de aprendizagens, pessoas com deficiência, em regime de acolhimento ou internação e privação de liberdade. Ressalta-se, no parágrafo XVI, o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, bem como os povos indígenas, quilombolas e população de campo, não reconhecendo, porém, as sexualidades como elemento da diversidade na identidade de gênero.

Ao olharmos para as leis que asseguram um projeto político de educação, deparamo-nos com a dimensão limítrofe quanto às políticas de corpo e sexualidade no espaço escolar, em que frequentemente a escola se pauta em uma dimensão normativa e conforma esses sujeitos a uma lógica heterossexual. Cavantanti (2018, p. 182) chama a atenção: essa “normatividade heterossexual determina uma clara limitação de direitos às pessoas estigmatizadas por terem performances de gênero e/ou sexualidade fora do esperado para o sexo de nascimento”.

Quanto às questões referentes às diversidades sexuais, é visto que não aparecem, pois a expressão “diversidade sexual” faz referência às diversidades de gênero e outras populações em vulnerabilidades, vítimas de preconceitos, discriminação e violências que inviabilizam muitos desses sujeitos a um protagonismo social digno. Diante disso, é urgente e necessário que, nas diretrizes curriculares e outras leis que apoiam e configuram o campo da educação, se pensar em uma política que evidencie o cuidado e a efetivação de apoiar a população LGBTQ+, que sofre violências cotidianas, de forma física e psicológica – e agora mais por uma política conservadora que visa ao aniquilamento dessas populações pelos discursos de ódio.

Dessa forma, Junqueira (2018) alerta para a forma irrealista que as questões de gênero e sexualidade são apresentadas nas políticas educacionais, não dando conta das complexidades que envolvem as temáticas, além de não serem acompanhadas por políticas educacionais específicas, em que as questões de gênero e sexualidade, quando abordadas, estão associadas ao prazer sexual, sem fazer menção ao modo de existência, as homossexualidades e as transgeneridades.

Essas lacunas deixadas na própria lei colaboram para que esses grupos sejam invisibilizados e não tenham acesso a uma educação digna e emancipatória. É preciso, nesse contexto, exigir políticas que assegurem seu lugar de cidadania. Esses sujeitos de sexualidades dissidentes ocupam espaços na vida tomados pela vulnerabilidade e marginalização de seus

corpos. São corpos fora do direito à educação, de serem reconhecidos como sujeitos de uma identidade própria, nos seus significados e dissidências emancipatórias do corpo como lugar que habita uma história do desejo que lhe faz existir. Assim, é necessário afirmar que “a ausência” dessas sexualidades já é, por si só, uma “política do corpo”, pois invisibiliza e silencia ainda mais aqueles que já são invisibilizados. Isso porque pensar em uma política do corpo e da sexualidade é trazer para a realidade possível, e aqui nos referimos ao processo histórico e social no qual o ser humano se constrói mutuamente.

Assim, a próxima seção (3.3) nos ajudará a pensar os sujeitos de sexualidades dissidentes – resgatando a partir das práticas de subjetivação os corpos dessa juventude dentro de uma proposta de ensino médio integrado –, os quais estão frequentemente emergidos em realidades de (des)integração.

3.3 Sexualidades dissidentes e juventudes em (des)integração no Ensino Médio Integrado

*Cada um sabe a dor e a delícia
De ser o que é²¹*

Parafraseando o compositor Caetano Veloso, em sua canção *Dom de iludir*, pomos em tela a arte que ancora a vida e, a partir dela, trilhamos caminhos, sentimentos, afetos, amores e paixões. Mergulhamos na primeira onda que desafia nossos medos, incertezas e lançamo-nos mar adentro para as buscas insaciáveis do desejo. Nesse percurso, o corpo é tocado, mas também se abre para viver e construir a partir de si mesmo seus modos de ser.

Nos corpos das sexualidades dissidentes, encontramos as marcas da história do mundo moderno, que impõe certas conformações sociais e cobranças para se galgar espaços sociais que evidenciam um cenário de bem-estar social. Esses processos engendram-se em uma lógica mercantilista e empreendedora da vida. Essa ótica do sucesso deixa um rastro de não conformidade e lacunas a que adolescentes e jovens são postos, como a marca para o futuro de sucesso. Eles sofrem com os efeitos da marginalização que o grande capital, de modo interseccionado, provoca nas vidas de gays negros e pobres de periferia – como é mostrado em *Moonlight* (2017), no protagonismo de Chiron nas cenas.

Continuando nossa perspectiva de pensar as sexualidades dissidentes e a juventude, dois roteiros cinematográficos ajudam-nos a dialogar com essas duas categorias. Neles, as cenas alargam nossa perspectiva e trazem as relações e tramas da vida dos adolescentes e jovens atuais. Desse modo, as experiências de sofrimento e a sexualidade, expressam modos em que eles vivenciam as dores e delícias, em seus corpos, e a escola é um desses espaços onde estes, passam maior parte de seu tempo, é nela que muitas das questões de sofrimento surgem e, com frequência, são ignoradas. Nesse sentido, as relações que brotam a partir das películas despertam nosso olhar para o percurso que nossos estudantes tomam quando se deparam com essas questões na sua adolescência.

No filme *Ferrugem* (2018), as cenas da delícia de ser adolescente são apresentadas logo nos primeiros momentos do filme. A aula de campo abre espaço para aqueles jovens experienciarem, para além dos muros e grades da escola, a vivência de alargarem as perspectivas da construção da aprendizagem e do saber conviver – fora das lentes das câmeras que vigiam seus corpos e denunciam aos pais seus comportamentos. O enredo anuncia, assim,

²¹ Música *Dom de iludir*, lançada no disco *Totalmente Demais*, de Caetano Veloso, no ano de 1986.

a dimensão do controle panóptico (FOUCAULT, 2014) exercido sobre essas subjetividades, domesticado para o exercício dos bons modos e bons costumes.

Chamo a atenção para a dimensão da convivência dos alunos na aula de campo. Trata-se da liberdade de viverem suas experiências sem a família, sendo talvez, para alguns, a primeira experiência de sair de casa – o momento mais esperado do ano escolar. É o tempo que se pode viver e provar da liberdade e desfrutar de emoções únicas, das brincadeiras, paqueras, rivalidades, descobertas e oportunidades. Eis que esses adolescentes são postos a conviverem, constroem suas tramas e enredos inesquecíveis. É assim que começa a história de Tati e Renê, os dois protagonistas do filme.

Era noite quando Tati e Renê se encontraram em um jardim, em um clima de paquera. Lá, eles conversaram e trocaram palavras sobre as expectativas de um para com o outro. Em um ângulo aberto, a imagem parece revelar que o enredo começa a ganhar seu foco narrativo a partir desse momento. A piscina tinha uma iluminação noturna para aparecer o seu azul e aos seus arredores luzes de tom lilás, dando vida ao espaço, mas mostrando também o estereótipo de gênero existente nas cores: o azul remetendo ao masculino e o rosa ao feminino (Imagem 26).

Tati e Renê estão em primeiro plano na cena. Sentados à beira da piscina, a menina guarda o celular no bolso de trás de seu short e Renê, ao seu lado, olhando para ela, troca afetos, beijos e abraços. Nesse momento, Tati se dá conta de que seu celular não estava mais com ela. Foi aí que começou uma busca pelo seu aparelho. Não era apenas o aparelho que estava em jogo; nesse momento, a preocupação também era de seus arquivos ali guardados e uma vida toda posta em risco. No aparelho, estavam suas imagens feitas no seu dia a dia e fotos compartilhadas entre seus amigos, dentre os quais fotos e vídeos trocados e feitos com seu *crush*. Quantos adolescentes (e adultos) já não se viram numa situação como essa – a intimidade exposta e compartilhada centenas ou milhares de vezes em uma pequena tela?

Imagem 26 – O extravio dos afetos

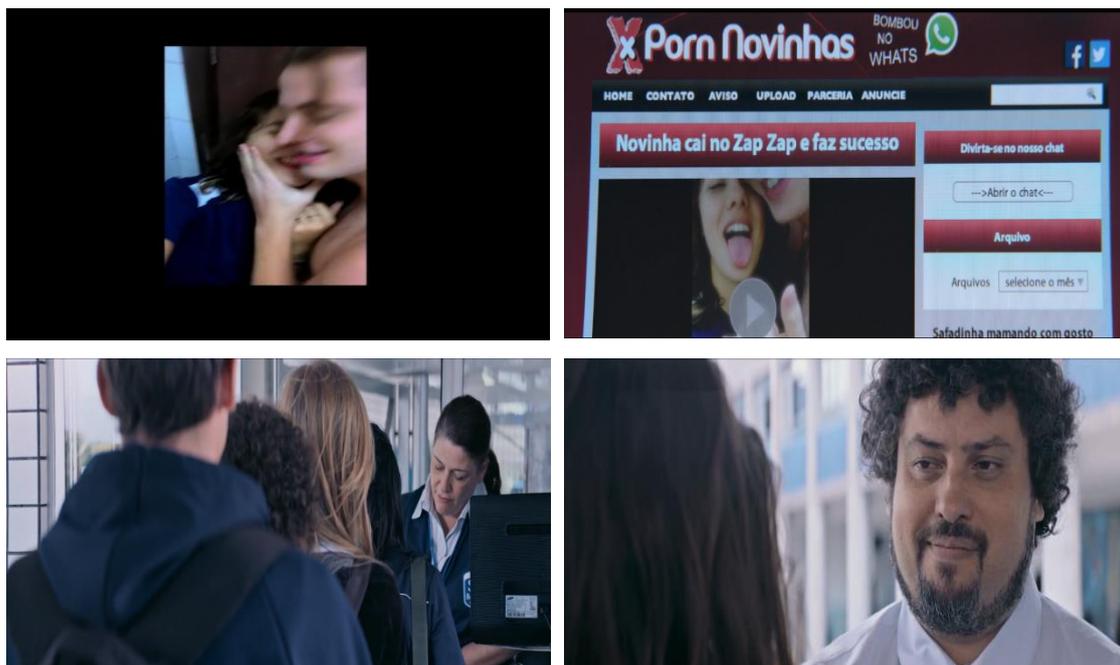


Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

A história prossegue e é levada para dentro da escola. As fotos de Tati começaram a circular em grupos de *WhatsApp* dos seus colegas de escola e também em *sites* pornográficos. A adolescente, ao chegar na escola, começa a sentir-se incomodada com as brincadeiras pejorativas que faziam menção aos seus álbuns de fotos. As imagens seguintes ajudam a construir as cenas deste relato. A adolescente acaba sofrendo esse *bullying* dentro da escola, vivenciando esse drama nos corredores, na sala de aula e até mesmo ao passar pela revista na porta da escola. Essas abordagens nos chamam a atenção, mostrando como a escola constrói seus modos de percepção para além do que está posto nos seus currículos formais e também como são suas ações para se trabalhar com as demandas que surgem no currículo oculto. Tratamos detalhadamente dessa temática no Capítulo 4.

Na sequência de cenas na Imagem 27, temos as duas primeiras cenas: os vídeos compartilhados nas redes sociais e em um *site* pornográfico. Na primeira cena, Tati aparece com seu *crush* com o rosto se aproximando do dele, momento em que o menino aparece sem camisa e pegando no seu queixo. Já na segunda cena, temos a publicação do vídeo em uma página que faz divulgação de imagens vazadas e compartilhadas em aplicativos de compartilhamento de mensagens. As imagens na parte inferior da sequência aqui construída mostram os alunos em uma fila, na entrada da escola, para entregar seus aparelhos celulares antes de entrar nas salas de aula. Os seguranças são formados por pessoas de gêneros diferentes, um do sexo feminino e outro do sexo masculino. O do sexo masculino, conforme acompanha-se na quarta cena, olha para a Tati e a reconhece, soltando um sorriso sarcástico. É visto nas cenas o quanto a escola continua a não encarar as questões de forma dialogal, e encontram nos distanciamentos, sejam eles físicos ou por meio de medidas de terceirização das formas de cuidados e vigilância.

Imagem 27 – Sequência da tela do prazer ao olhar que julga



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

As demandas de sofrimentos psicológicos têm a escola como lugar fértil para sua manifestação, visível ou invisivelmente. Os corpos dos alunos são lugares de explosão das feridas das violências vividas na atualidade. As práticas de automutilação recorrentes descortinam as fragilidades dos vínculos familiares e grupos de amizades, cada vez mais fragmentadas. As modalidades de comunicação são alargadas pelas tecnologias a partir do uso de aplicativos de relacionamentos e outras redes sociais, que tornam mais interativos os modos de se comunicar, distanciando e reaproximando os adolescentes e a escola, amigos e família, como também mobilizando outros contextos de vida institucionais.

A escola também é o lugar das descobertas, das primeiras paixões, da construção dos laços de amizade e de experienciar os primeiros afetos. Nos dois filmes trazidos até aqui, as cenas na escola visibilizam para nós, enquanto educadores, as múltiplas faces que encontramos dentro da escola. Se em *Ferrugem* (2018) somos comovidos pela construção de um drama de uma adolescente a partir dos novos cenários tecnológicos que esses jovens estão postos na contemporaneidade, em *Moonlight* (2017), a ordem não se subverte, mas amplia os modos de como podemos perceber as construções dos sofrimentos psíquicos dentro da escola, a partir das experiências da sexualidade dos alunos.

Se as cenas de *Ferrugem* (2018) mostram uma relação afetiva entre um casal formado por um menino e uma menina que se apoiam nos padrões heteronormativos da sociedade; em *Moonlight* (2017), vemos um adolescente gay, vítima de preconceito dentro da escola, agredido

por colegas que vivem a mesma condição social. Os dramas que perpassam a escola anunciam para nós que as vivências das sexualidades não podem ser deixadas de lado, não podem ser negligenciadas, pois elas apontam para uma dimensão que é parte integrante do humano e que, para além disso, é parte da identidade, dos afetos e das relações.

Uma outra perspectiva a ser vista nessa nossa análise é a construção da culpabilização desses adolescentes em situações de sofrimento físicos e psicológicos pela instituição escolar. Uma cena que chama atenção em *Moonlight* (2017) é quando Chiron é levado para coordenação – depois de ser espancado no pátio da escola por um grupo de colegas da escola – e, em diálogo com a coordenadora, não se sente aliviado nem protegido. Chiron sai da escola, tomado pela dor da violência física, mas também pela dor emocional, e retornar para casa, levando as marcas dessas dores.

As cenas da Imagem 28 demonstram o que os alunos vivenciam nas relações escolares.

Imagem 28 – Sequência: corpos feridos e culpabilizados



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Na primeira cena da Imagem 28, visualizamos Chiron com sua coordenadora. A câmera posicionada em um plano americano, com o adolescente em primeiro plano, mira a angústia e as marcas da agressão física em seu rosto, com um curativo. Já na segunda cena, encontramos o adolescente saindo da escola, algemado, e com dois policiais. A câmera, em um ângulo *contra-plongée*, também mostra como esses acontecimentos são olhados em uma tentativa de resolução que use o poder coercitivo como forma de olhar para as violências e para os sujeitos dentro da escola. A película escura chama a atenção nossa, enquanto telespectadores, para a dimensão do quanto a escola invisibiliza esses sujeitos. Essa cena é um recorte para a ação na qual Chiron busca responder aos insultos dos colegas, quando sai de casa decidido a responder também com um ato de violência física.

A agressão sofrida nos corredores da escola e no pátio parece ter uma outra dimensão daquela sofrida dentro da sala de aula. No Capítulo 4, aprofundamos as dimensões desse espaço escolar, quando problematizamos as questões dos currículos formal e oculto. Anunciamos

desde já, porém, que as situações de sofrimentos dentro da escola demarcam os processos de subjetivação advindos da discriminação desses sujeitos, uma vez que vivenciam em seus corpos as marcas de uma política do cuidado em uma dimensão ainda punitivista e culpabilizante, a qual responsabiliza os sujeitos como autor de suas ações. A dimensão educativa, que está para além das questões abordadas no currículo formal da escola, opera, de certa forma, como dispositivo que estabelece e faz cumprir um requisito da ordem da moral, deixando escapar as dimensões afetivas que são construídas por meio das relações e vínculos que também dizem dos processos de subjetividade de cada indivíduo.

A produção subjetiva da vida de adolescentes e jovens integra uma relação social da escola enquanto instituição. Nela encontramos dispositivos de práticas educativas que buscam entender as relações e as identidades desses sujeitos. Também é preciso pensar essas relações hoje postas pela sociedade, uma vez que a sociedade não só define os sistemas e normas, mas também produz as formas de sofrimento e os cenários diversos de suas patologias. Para Safatle (2018b, p. 186): “uma sociedade é, acima de tudo, uma forma de produção de patologias, ou seja, de tradução de sofrimento na gramática ordenada de patologias”. Nesse sentido, deparamo-nos cada vez mais com formas normativas que colocam esses corpos em sofrimento, em lugares invisíveis e revestidos por discursos hegemônicos como o da medicina, sistema de justiça e na própria educação, quando os alunos passam a ser vigiados, diagnosticados ou se criam rótulos para caracterizar suas subjetividades.

Diante dos cenários diversos em que os alunos são postos, nesse processo educativo e da formação, é preciso enxergar essas dores, para que não venham a “desaparecer de si”, conforme sugere Le Breton (2018) no título de uma de suas obras. O espaço escolar é também onde nos deparamos com a fragilização dos vínculos sociais, adolescentes e jovens, cada vez mais isolados, e vivem um estado de insuficiência e até mesmo a um fracasso pessoal. Esse antropólogo francês chama a atenção para a importância de consolidar os recursos interiores de maneira mais sólida, dando significados e valores aos acontecimentos da vida, para que os sujeitos possam encontrar prazer em viver.

A retomada para se pensar esse sujeito jovem e as perspectivas para construção de uma subjetividade, respeitando seus princípios de identidade e as potencialidades que lhe assegure um lugar de possibilidades para o enfrentamento das demandas de trabalho, galgando um espaço emancipatório na sociedade, está no acesso à educação como mecanismo de direito, respeitando aquilo que é previsto constitucionalmente como direito de todos. Assim, quando pensamos nos adolescentes e jovens de sexualidades dissidentes, estamos também problematizando os espaços ocupados por essas pessoas dentro da escola, como espaço de

formação, e respeitando as suas formas de viver a sexualidade. Para além disso, é necessário apontar que, segundo Silva, Lima e Silva (2017), os jovens entre 15 e 29 anos estão buscando uma qualificação profissional, e muitos, oriundos de famílias desfavorecidas economicamente, assumem responsabilidades para com a própria família, além de terem dificuldades de acessar uma educação de qualidade.

Diante das necessidades de empregabilidade dos jovens e da qualificação profissional para o mercado de trabalho, a Educação Profissional se constitui como espaço para que eles passem por um processo de formação, como também da produção de sua existência. O Ensino Médio Integrado ofertado pela Educação Profissional é uma modalidade dessa política de educação em que estão inseridos esse grupo de juventude. Os autores pensam essa modalidade da formação com “o acesso e a permanência à formação de base científica, cultural e tecnológica, e não apenas a formação para uma determinada profissão” (SILVA; LIMA; SILVA, 2017, p. 235).

A modalidade de Ensino Médio Integrado ganha espaço a partir do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Ele regulamenta o § do art. 36 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A educação profissional técnica de nível médio integrado será oferecida para alunos que terminarem o ensino fundamental, com um curso estruturado em quatro anos, com disciplinas distribuídas em núcleo comum, garantindo uma introdução de conhecimentos da formação profissional ao longo do curso. Também faz parte dessa modalidade de ensino atividades de pesquisa, projetos, estágios e outras atividades que possam ter uma relação teoria-prática em todo o percurso de formação.

Kuenzer (2009) aponta para dois desafios no ensino médio, a partir dos avanços gerados pela globalização de mercado. Um deles é a sua democratização e a formulação de outras concepções que integram formas científicas e sociohistóricas à formação tecnológica e profissional dos jovens. Quanto ao aspecto da democratização, a autora chama a atenção para a construção de espaços físicos, formação de professores e reestruturação curricular. Essa perspectiva está para além dos números de vagas oferecidas nas instituições. Quanto às novas concepções, só será possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições aos bens materiais e culturais socialmente produzidos.

O Documento Base *Educação Profissional Técnico de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* destaca que “o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos que se dá a preparação para o trabalho” (BRASIL, 2007, p. 41). Diante disso, essa modalidade de ensino “exige práticas educativas problematizadoras que permitam aos educandos perceberem-se

enquanto sujeitos sociais, capazes de compreender as relações de trabalho em que estão inseridos, promovendo um diálogo entre os conhecimentos de cunho prático-profissional e os conhecimentos culturais e científicos” (MEDEIROS NETA; ASSIS; LIMA, 2016, p. 111).

O Ensino Médio Integrado expressa uma ideia de educação baseada na formação omnilateral dos sujeitos, integrando as dimensões do trabalho, ciência e cultura. Conforme o Documento Base (BRASIL, 2007), o trabalho é compreendido como realização humana em um sentido ontológico, mas também como prática econômica no seu sentido histórico e associado ao modo de produção. Já a ciência é compreendida no sentido da produção do conhecimento produzido pela humanidade. A cultura, por sua vez, é uma compreensão dos valores éticos e estéticos que estão voltados para as normas de condutas de uma sociedade.

Ciavatta (2005) chama a nossa atenção para a articulação da instituição junto às experiências da vida de alunos e familiares, de modo que venham a integrar e que não sejam postas em um isolamento institucional, mas em um processo de diálogo e de conscientização sobre as expectativas e sua possível realização, levando em conta três visões: a que os alunos têm de si mesmos; as possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece; e por último, as modalidades oferecidas pela escola.

É urgente pensar a educação a partir de sua relação concreta, em primeiro lugar, reconhecendo a centralidade que cada sujeito ocupa diante das suas relações sociais, e como estão construídas, partindo das experiências que cada um carrega de si, na construção e produção dessas subjetividades. Um outro ponto que nos ajuda a pensar as relações sociais e laborais é olhar para o movimento da própria comunidade, suas potencialidades e desafios, pensando, a partir disso, em incorporar um fazer prático que leve a essa transformação – e aqui a escola deve surgir como sendo um elemento da transformação social, uma vez que ela seja propulsora e traga alternativas para essa transformação, não sendo uma mera reprodutora de aprendizagens, mas que venha a romper com as desigualdades geradoras de segregação de divisão social.

As relações estabelecidas nesse processo de tomada de consciência da realidade concreta na formação humana integral vêm se desvelar por meio dos filmes que adotamos para a interlocução do nosso pensar, sejam eles as produções de vida dos alunos ou da vida da instituição escolar. Isso serve para mostrar as diversas narrativas que a escola se coloca em cada contexto, construindo identidades e tecendo histórias a partir de um projeto que desvele os sentimentos, aspirações e interesses que atravessam a construção da identidade de cada sujeito.

Nesse sentido, os filmes apreciados neste trabalho ajudam a ler as relações postas na construção do diálogo que as instituições estabelecem no processo da formação da identidade

entre os alunos, familiares e instituições. Em *Ferrugem* (2018), iremos nos dar conta, ao longo do roteiro, que o pai do Renê é um dos professores da escola onde tudo acontece, e que só em um segundo momento é que essa figura do pai se torna presente. Para além disso e para alcançarmos as possibilidades de pensar as modalidades do diálogo presente nas instituições de ensino, não queremos trazer em cena aspectos que culpabilizem, mas que ampliem nosso modo de percepção sobre a existência ou inexistência de um diálogo, para os espaços educativos, que possam estar ancorados em uma perspectiva de um projeto ético-político, para que assim, os sujeitos sintam-se implicados.

Assim, podemos pensar as trajetórias de vidas que cruzam o chão das instituições. Os filmes escolhidos mostram uma dicotomia nos recortes de classes que estão postos na sociedade capitalista, mas também as (in)visibilidades que adolescentes e jovens passam dentro das instituições de ensino, sejam pelas relações de classe, gênero e sexualidade que cruzam os dilemas cotidianos de suas vidas.

Nesse sentido, apontamos para as demarcações temporais que os cineastas destacam em seus filmes. Em *Ferrugem* (2018), a divisão dos tempos evidencia o espaço da escola e as repercussões dos acontecimentos dentro do espaço educativo, e abre um outro tempo para as vivências que estão fora dos muros da escola, mostrando como são construídos os laços familiares. Quanto ao espaço da escola, as cenas de convivência são bem representadas como também mostra as relações de conflitos. O filme mostra de maneira nítida as questões de sofrimentos enfrentadas por alunos, e aqui chamo atenção para o sofrimento de Tati, que viveu dias de profunda tristeza, com constrangimentos dentro da sala de aula e nos corredores por meio de seus colegas e membros do próprio corpo escolar. As cenas de sofrimentos dentro da escola ocupam lugar central nas demandas advindas dos adolescentes. As imagens, escolhidas para direcionar nosso olhar às visibilidades dessas vidas que ocupam o chão da escola, demarcam também os modos de relações que estão configuradas na realidade das instituições.

Imagem 29 – A intimidade invisibilizada

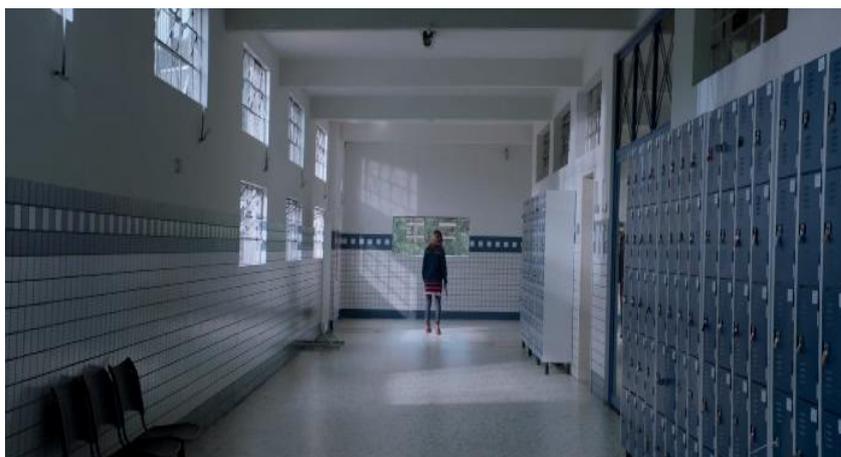


Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

A Imagem 29, em primeiro plano, traz a adolescente em uma profunda tristeza e só, sem a companhia das amigas, no banheiro de sua escola. Nas paredes, várias pichações com nomes pornográficos e várias expressões que fazem parte da linguagem pejorativa que os adolescentes usam para se reportar à sexualidade. O banheiro das escolas é também o lugar do recolhimento como um modo de vivenciar os sofrimentos, práticas de automutilação e até mesmo o suicídio. O banheiro é lugar de significação, uma vez que ali se faz uso das intimidades, como também espaço para a construção identitária para seus usuários, desperta curiosidades e produz sentidos para o corpo e a sexualidade.

Ainda tratando das (in)visibilidades na escola, ressaltamos também a centralidade que as tecnologias ocupam – sejam elas elementos que facilitam as relações sociais, sejam elementos de segurança e prática de controle dentro das escolas. As tecnologias de segurança, hoje, estão ocupando lugares de monitoramento através de câmeras espalhadas em corredores e, não raras vezes, essas tecnologias substituem as relações afetivas e pedagógicas de pessoas que integram o corpo pedagógico (Imagem 30).

Imagem 30 – O olhar vazio da escola



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

Na Imagem 30, a câmera fica em um ponto do corredor parada, acompanhando os passos que a adolescente vai dando até o outro corredor. A câmera assume a posição do olhar da instituição, revela sentidos de espaços vazios, olhares que se dão pelo distanciamento e cenas que se constroem dentro desses espaços vazios. As sombras lançadas pelas arestas das janelas e o tom cinza que acompanha toda a cena demonstram o lugar da dor e da solidão. É assim que Tati se sente só, acompanhada de olhares que não se cruzam pelos afetos, uma – “presença” – ausência da escola assumida pelas câmeras dos corredores. Enquanto as vidas cruzam nos espaços extra sala de aula, a escola se faz presente enquanto estrutura arquitetônica do espaço, esquecendo que esses espaços são lugares prediletos de seus alunos, professores e demais colaboradores, para estabelecer laços sociais. No corredor da escola, os olhares se cruzam, em uma sonora voz, que se mistura entre as vidas dos sujeitos e a sirena que toca. Em *Ferrugem* (2018), encontramos o silêncio, o vazio e o tiro, o lápis é trocado pela bala, um ponto final à vida.

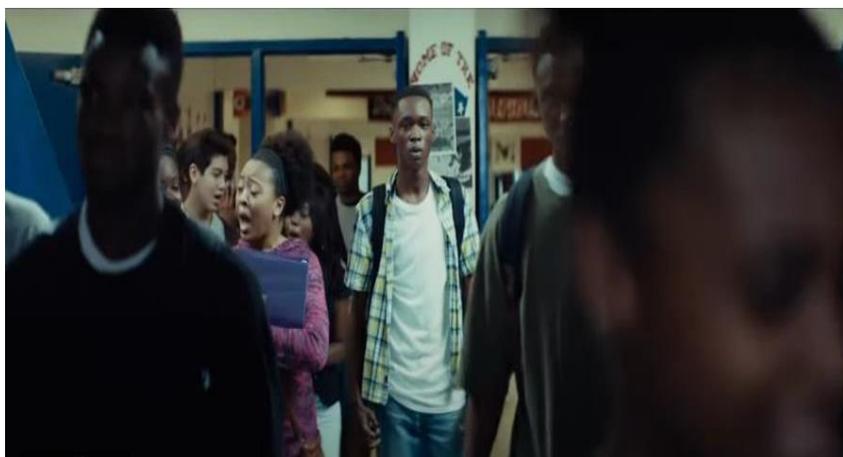
Resgatamos aqui o efeito Panóptico (FOUCAULT, 2014), que induz ao detento um estado consciente e permanente de visibilidade, assegurando o funcionamento do poder, fabricando efeitos homogêneos de poder e exercendo seu controle e julgamento. Teixeira, Caminha e Lima Neto (2017) afirmam que o olhar panóptico está associado ao corpo, mas vai além dele, uma vez que um determinado exercício de um poder está atrelado à visibilidade, produzindo um certo indivíduo e um certo conhecimento. O olhar disciplinar pode ser utilizado de diferentes maneiras, estando a serviço do controle social e da máxima utilização da vida humana.

A câmera, que é posta de maneira tão visível, exerce também as relações de disciplina. A escola, por mais que se distancie das relações interpessoais, é responsável, porque é nela que

as vidas dos adolescentes estão inseridas, estando a responsabilidade, para além dos olhares afetivos, enquanto instituição que tem um papel ético-político na formação humana, não devendo se colocar como dispositivo disciplinar que venha impor modos de vida e mecanismos morais.

Em *Moonlight* (2017), também se é possível ver o quanto as situações de violência começam a ser vivenciadas dentro da escola. As tensões de grupos que ameaçam outras subjetividades ali expressas em cada modo de vida geram um verdadeiro caos e chegam a comprometer a vida desses adolescentes e jovens que ali convivem. A película ajudará a olhar para essas cenas, uma vez que o Chiron sofre ameaças dentro da escola e é agredido também nesse espaço. No filme, podemos visualizar como essas ações de violências ganham espaços e são direcionadas a quem está na mira. Uma dessas cenas mostra um dos corredores da escola, bastante largo, e um ângulo fechado, que junta vários alunos, aproveitando a saída no término da aula, vários adolescentes se misturam pelo corredor, e em um “montinho” (termo usado para se referir a um grupo que se articula para fazer uma ação conjunta), usam dessa estratégia para ameaçar Chiron, o qual é posto na cena em primeiro plano, ressaltando que ele é o alvo da ação do grupo (Imagem 31).

Imagem 31 – Um corpo intimidado



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Quando a escola não olha para as tensões e não busca construir uma intervenção junto aos acontecimentos que geram tensionamentos, violência, preconceitos e violações de direitos, esses corpos passam a ser invisíveis e em muitos casos a justiça é feita com as próprias mãos. É o caso que vemos nas cenas em *Moonlight* (2017). Chiron, após passar por um ato de violência física e psicológica dentro da escola, assume uma posição de se vingar de seus companheiros de turma.

Na Imagem 32, o adolescente, ao entrar na sala de aula, encontra seus colegas sentados, uns fazendo suas atividades, outros interagindo. O espaço amplo e com uma boa iluminação demarca o lugar da sala de aula como em espaço que tudo se vê – e de fato, nessa cena, por mais que se use um ângulo aberto, em que Chiron passa a tomar a centralidade do ato e seu corpo ganha uma dimensão de ser visto por completo, no recorte da película, a sala de aula não é o todo, apenas uma parte. O olhar do professor é substituído pela câmera e, assim, ele ocupa um lugar de quem assiste à cena acontecer dentro da própria sala de aula. É assim que Chiron, é visto quando espanca o seu agressor com uma cadeira.

A cena evidencia o quanto as questões de conflitos estão se articulando dentro da sala de aula, sinalizando que é ali o início e também o fim de uma tragédia que compromete a vida. Na sala de aula, construímos não só as demandas estabelecidas por um currículo formal, mas também pelas construções subjetivas e afetivas que podemos levar para vida. A Imagem 32 remete às cenas que relatamos neste parágrafo.

Imagem 32 – A quebra de um silêncio



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Ao pensar a educação profissional e nela o Ensino Médio Integrado, é necessário pensar esse espaço escolar como lugar de memória, o que para Ciavatta (2005, p. 16) se faz quando se resgata na escola “as identidades, a compreensão do presente incorporada às dificuldades, às lutas e às conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documentos, seus símbolos carregados de histórias e de significados”.

Por fim, é preciso uma superação no seguinte sentido: dos modos de se pensar a escola, uma vez que nela estão engendrados modos mais complexos das relações que são produzidas para além dos muros da escola; e do modo como as questões de ensino e aprendizagem estão postas, atendendo a uma ótica conteudista, que prepara o indivíduo para o sucesso no mercado de trabalho, esquecendo-se das demais questões que integram aspectos da subjetividade

humana (as sexualidades homossexuais, por exemplo) e apagando-as por políticas que venham a invisibilizar os sujeitos e suas experiências. É preciso haver, dentro dos seus horizontes formativos, portanto, o respeito e o reconhecimento das diferenças que constituem as pessoas. As cenas de sofrimento estão presentes na vida das pessoas, dentro e fora da escola; as dores e a delícia da vida são fruto das relações e dos acontecimentos que o homem vive na sociedade.

É assim que vemos, nas cenas de *Moonlight* (2017), quando Chiron, desfigurado pelo espancamento, chora angustiadamente com aquele sentimento de impotência. Isso é mostrado ainda dentro da escola para mostrar que é na escola que a vida continua a existir, com as dores físicas e emocionais. Chiron sangra e chora lá para mostrar a sua humanidade, embora desfigurada. Na mesma lógica, o cineasta de *Ferrugem* (2018) usa os corredores da escola para a cena do suicídio da adolescente Tati. Com olhos voltados para cima e arma apontada para o ouvido, ela alerta e deixa uma mensagem por não ter sido ouvida nem vista pela escola. A sua vida foi tomada pelo desamparo e, assim, na impotência de continuar vivendo, a angústia assume a vida e encontra lugar no vazio dos corredores, dos olhares e da escuta da escola (Imagem 33).

Imagem 33 – Corpos em sofrimento



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

A concepção de formação humana integral atua como um princípio orientador das práticas formativas no Ensino Médio Integrado do IFRN. Desse modo, as problematizações e as construções de práticas pedagógicas e as diretrizes da formação alcançam suas disposições em seus princípios formativos, a partir de uma construção democrática em seu PPP. Além disso, ajudam a pensar e redesenhar o fazer pedagógico a partir das relações construídas, e, mais ainda, quando essas relações estão constituídas nas realidades concretas que demarcam as questões subjetivas da existência de cada sujeito – nessa realidade educativa e na relação dele com a instituição.

É preciso retomar aqui a construção dessa proposta de educação quando assim pensada em um movimento do mar. Com a maré baixa, é possível ver o quanto esse projeto de Educação Profissional precisa alargar as suas perspectivas críticas epistemológicas, uma vez que

precisamos ir ao encontro de outras correntes que pensam os processos de formação e educação para além de uma perspectiva materialista dialética, reconhecendo que, embora a EPT seja pensada dentro de uma lógica para a classe trabalhadora e tenha o trabalho como princípio educativo, é necessário observar que, quanto aos aspectos concernentes à sexualidade e aos aportes teóricos e curriculares, ela está voltado para um modo que reconhece a diversidade, mas não enfatiza as suas particularidades – em um movimento de reconhecer essas identidades, dando a elas um lugar político de corpo.

Assim, a maré alta nos traz as invisibilidades, os territórios não conhecidos, as violências, sofrimentos e desafios políticos que temos que enfrentar, tornando esse projeto de Educação Humana Integral um projeto que reconheça, para além das sexualidades dissidentes, um modo mais concreto de reconhecimento dessas intimidades, possibilitando explorar outros litorais, muitas vezes desconhecidos e muitas vezes não escutados.

No Capítulo 4, abordaremos a formação humana integral no PPP do IFRN, e as perspectivas do currículo como lugar para pensarmos as (re)integrações das sexualidades. Assim, o olhar para o currículo deve ser construído em um espaço em que possamos abarcar as demandas advindas de seus currículos formais, como também aquelas que são vividas no currículo oculto, podendo assim, pensar a formação humana integral, em todo seu projeto político. Nessa direção, apresentaremos o Serviço psicológico da instituição, como espaço que integra e complementa esse olhar a práticas pedagógicas, que estabelece interfaces com o currículo formal e oculto, que é espaço de acolhimento e garantia de direitos, e que fortalece o processo de relação entre as demandas advindas dos alunos e o corpo acadêmico da instituição.



4º Capítulo

Nos Litorais dos Desejos: O que Escutamos

4 NOS LITORAIS DOS DESEJOS: O QUE ESCUTAMOS

*Quero abraçar, na fuga, o pensamento
da brisa, das areias, dos sargaços;
quero partir levando nos meus braços
a paisagem que bebo no meu momento.²²*

²² Trecho retirado do poema *Salinas*, de Zila Mamede (1958).

4.1 “Sob a luz da escola”: a formação humana integral e o projeto político-pedagógico do IFRN

A escola, cenário para a construção do saber, da coletividade e dos laços afetivos, se configura em seus projetos político-pedagógicos como espaço para a construção da formação de crianças, jovens e adultos. É sabido que essa mesma escola é palco de ataques por uma política extremista, que põe sob ameaça os avanços que têm sido construídos em uma jovem democracia. O avanço do conservadorismo, que ganha espaço nas ideologias moralistas, ameaça as construções críticas em que a formação humana deve estar configurada, fazendo com que possamos reconhecer no território em que a escola está erguida os valores de sua cultura, o reconhecimento de classe e gênero. Assim, o não reconhecimento desse percurso ameaça o modo de como essa política de educação vinha sendo estruturada, na garantia de acesso a todos e pautada nos fundamentos democráticos.

No desenrolar das cenas do filme *Moonlight* (2017), a construção da imagem da escola nos evoca um olhar para a rigidez, desde os espaços físicos até as conduções das demandas disciplinares por parte da gestão pedagógica. Além disso, trazemos a dimensão desses processos ao olharmos o corpo de Chiron na primeira parte do filme. Nela, o pequeno Chiron apresenta-se como aquela criança frágil e com uma rigidez nas expressões do corpo; na aula de dança, esse corpo é tomado por um outro tempo e espaço. A criança, que não era vista, agora ocupa um lugar à frente do espelho, na primeira fileira, refletindo a sensibilidade do corpo – agora, Chiron sai do corpo rígido e passa ao corpo sensível, em um movimento marcado pela abertura e pela liberdade de refazer a sua existência. Para Nóbrega (2015, p. 125): “A dança é, antes de tudo, uma forma do tempo. Um sentimento de flor, algo que exala e que é fugaz”.

A dimensão da estética do corpo do pequeno Chiron abre-se a uma estética da subjetividade, uma vez que é tomada pela potência da arte na aula da dança, momento em que o ritmo do *hip-hop* o leva a experienciar a performatividade²³ do corpo (Imagem 34).

²³ Esse termo é usado por Butler (2013) para definir o gênero como algo construído socialmente, performático e aprendido. Ela expõe a importância de o indivíduo ter a liberdade de reinventar seu gênero como melhor o convenha e não mais que lhe imponham normas e condutas que não foram, de todo modo, conscientemente escolhidas por ele. Para a autora, não se deve mais pensar em gênero como extensão do sexo biológico, associado a uma realidade binária (masculino e feminino), mas aceitar as diversas possibilidades de expressões e desdobramentos relacionadas à identidade humana.

Imagem 34 – Corpo, educação e integração



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Na Imagem 34, o cineasta, usando um plano aberto, desperta nossa percepção às formas de olhar a escola como um espaço de construção das relações e modos de vivenciar e se perceber o corpo. Aqui, nós vemos uma contralógica desse discurso, uma vez que presenciamos um salão de danças, com meninos e meninas, expressando por meio da dança suas subjetividades. A cor rosa do salão de dança, os corpos performativos das crianças e os espelhos compondo o espaço refletem as contradições dos discursos que a escola e os alunos são levados a construir. Convoca-se também o olhar para si e para o outro na percepção na diferença.

Chiron, em um movimento tímido do seu corpo, deixa ser levado pelo som da música, cadenciando seu movimento ao ritmo que é parte de sua cultura. A Imagem 34 convoca-nos a pensar uma concepção da formação omnilateral em que o sujeito é levado a experiências formativas, nas suas múltiplas dimensões – sejam elas do trabalho, sejam das capacidades sensíveis, estéticas, comunicacionais e científicas. Isso permite aos alunos compreender a multiplicidade de conhecimento e a diversidade que eles podem experimentar dentro da escola.

A formação integral é um pressuposto central do projeto pedagógico da Educação Profissional. Ela está contemplada no Decreto n. 5.154/2004, em seu art. 4º, que trata da educação profissional técnica de nível médio em seu parágrafo primeiro, no inciso I. Chama a atenção quanto aos desdobramentos na Educação Profissional e na formação de adolescentes e jovens inseridos nessa modalidade de ensino. Entende-se, assim, que a formação integral é uma concepção orientadora e princípio organizador da práxis formativa nas modalidades do ensino profissional que visam à preparação para o trabalho.

Nesse sentido, Ramos (2014) assevera que, com essa modalidade de ensino, resgata-se um projeto de educação, colocando-se o trabalho como princípio educativo²⁴ no sentido da superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual. Nessa perspectiva, objetiva-se formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho às questões que atravessam o humano: as suas relações interpessoais, cultura, política, economia, arte e trabalho.

A busca por uma formação crítica, no contexto da Educação Profissional em adolescentes e jovens estão inseridos, implica um processo emancipatório no qual eles venham, por meio da educação, a ajudar a entender as suas condições de vida, as quais estão atreladas a aspectos reais do seu processo histórico e social. Perceber essas dimensões processuais contidas na vida desses alunos requer uma escola que seja capaz de formar em uma perspectiva que traga para a centralidade da vida de cada sujeito os aspectos da sua existência, em um processo de conscientização da realidade. Por isso, a necessidade de uma escola sensível, que eduque de forma integrada.

Para Ramos (2014), o sentido da formação omnilateral é a formação de todos os sentidos. Nesse aspecto, Manacorda (2007, p. 89-90) define a omnilateralidade “como a chegada do homem a uma totalidade da capacidade produtiva e, ao mesmo tempo, a uma totalidade da capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais”, uma vez que a escola passa a ser esse de problematizações das interações escola e sociedade, capaz de pensar o homem nas suas capacidades teóricas e práticas e na sua plena capacidade de prazeres humanos. Assim, ao se pensar essas possibilidades, os aspectos da construção material e subjetiva dos sujeitos, leva-se em consideração o trabalho, mas também as vivências e expressões dos prazeres humanos que podem ser vividas pelo corpo, através da sensibilidade, do exercício político ao desejo de saber.

Na escola, independentemente da função que ocupamos, estamos nos deparando com as realidades subjetivas, materiais e históricas das vidas desses estudantes. Nesse sentido, os participantes em questão desta pesquisa – os quais estão na modalidade de ensino médio integrado –, passam por um período de transição que não só é marcada pelos aspectos biológicos do desenvolvimento humano, mas também pela classe, gênero e raça, elementos que estão postos intrinsecamente nos processos subjetivos deles. Isso porque deve-se levar em

²⁴ Manacorda (2007) apresenta esse conceito a partir do pensamento de Gramsci, ao integrar o trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino. Gramsci, na verdade, coloca o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo imanente da escola elementar. Isso porque a proposta de trabalho como princípio e fundamento da escola elementar emana da análise do conteúdo educativo do ensino de base: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão.

consideração que a formação é também lançada como elemento que contribui nessa transição, uma vez que esses jovens passam a ser cobrados pelas relações sociais e familiares, a construírem suas carreiras de mercado. Assim, esse período é de tamanha importância para a definição de um projeto societário, em que estão entrelaçadas as relações de ciência e conhecimento científico e produção, bem como os modos como a divisão de trabalho se apresenta na sociedade.

Ciavatta (2005) ressalta que a educação de jovens e adultos não pode ser alheia às necessidades de sobrevivência, tampouco se deter nas exigências da produção econômica. Deve olhar, na verdade, para as relações em que esses sujeitos retiram os meios de vida, como parte do processo educativo. Nisso, estão inseridas as relações que se podem estabelecer com os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais para que possam integrar-se numa perspectiva educativa.

Para Araújo (2014, p. 43), “o projeto de ensino médio integrado exige que se tome a educação a partir de fins sociais e não meramente pedagógicos”. Dessa forma, a educação não seria a instrução, mas o reconhecimento das contradições e finalidades política que as ações pedagógicas carregam, ou seja, uma educação capaz de reconhecer a essência da sociedade atual, seus dilemas e conflitos, na perspectiva de olhar para além das relações de trabalho, que, muitas das vezes, amparam-se em visões tecnicistas, impedindo outros desdobramentos que levem adiante um projeto político.

Os modos hegemônicos de educação têm servido a interesses dominantes. Nesse sentido, a procura por espaços alternativos, materializada especialmente no projeto de formação humana integral aventado pela Educação Profissional, provoca uma transformação nos sujeitos e na própria política educacional. O projeto pedagógico dessa modalidade efetiva uma busca por espaços e estratégias de emancipação diante das disputas hegemônicas presentes na estrutura social, próprias do capitalismo, que se estrutura entre capital e trabalho. Araújo (2014) reconhece a educação escolar como meio disponível e elemento necessário para transformar em realidade os ideais da emancipação humana, uma vez que o homem está inserido no interior dessas condições materiais e sociais.

Um projeto de emancipação humana para Araújo (2014, p. 36): “requer, necessariamente, a superação da sociabilidade do capital, pois somente numa sociedade de Iguais pode desenvolver-se plenamente a individualidade humana”. Esse modelo de sociedade, pensada dentro de um projeto de emancipação humana, visando à superação da desigualdade social que ameaça o homem em um projeto societário desigual, resgata a nossa discussão quanto ao reconhecimento dos direitos e deveres dos sujeitos de sexualidade dissidentes. Esse grupo

convive com um aumento significativo da vulnerabilidade quanto ao direito de acesso à educação, saúde, trabalho e renda, pois eles também integram, com sua individualidade, esse cenário da superação e sociabilidade do capital. Romper com essas dicotomias existentes pela lógica do capital e pela cultural da heteronormatividade, as quais se constroem nos discursos de ódio e intolerância, requer uma luta constante por políticas afirmativas de reconhecimento. Para além de seus direitos, seus corpos devem ser reconhecidos, no direito de exercer a liberdade de sujeitos de desejo: desejados e desejantes, sujeitos de sexualidade.

O PPP do IFRN abraça a proposta de uma formação humana integral, na tentativa de compreender e direcionar suas ações. Esse documento também é considerado um instrumento de gestão democrática, possibilitando uma reflexão crítica das práticas, métodos, valores, da identidade institucional e de sua cultura institucional, resgatando um sentido humano em todos esses aspectos. Assim, o PPP objetiva, sobretudo, promover mudanças nas concepções e nas práticas cotidianas, traçando diretrizes para a organização do trabalho pedagógico. O nosso interesse no PPP reside, portanto, nas relações entre a formação humana integral e suas implicações quanto à sexualidade, uma vez que os estudantes homossexuais são, obviamente, sujeitos dessa formação humana e política que a instituição se propõe a construir.

Diante disto, o PPP reconhece as sexualidades dissidentes de maneira tímida, inserindo-as no campo da “diversidade” e trazendo-as para dentro da proposta do seu projeto enquanto categoria dos princípios orientadores da prática pedagógica, na dimensão do respeito à diversidade. Reconhece também como uma construção histórica, cultural e social, além de destacar a necessidade de compreender o contexto e as conjunturas políticas, econômicas e sociais que estão implicados no tratamento dado às diferenças.

[...] A demanda por reconhecimento é aquela a partir da qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento de sua diferença. (SILVEIRA, 2006 apud GOMES, 2007, p. 26 apud IFRN, 2012, p. 68).

Nesse sentido, vale ressaltar que, quando a questão das sexualidades dissidentes é apontada na discussão da PPP, é notável o modo generalista que a temática é apresentada. O currículo é posto como um dos caminhos para se trabalhar a dimensão da diversidade, bem como associado à função educativa e a aspectos diversos que circundam a escola. Assim, apontamos o excerto abaixo, extraído do PPP, para evidenciar o quanto as contradições são postas quando a instituição pensa em um aspecto político da formação que tem como proposta um currículo integral. Com isso, o currículo ganha um peso ao ter, nos seus pressupostos e diretrizes, a legitimidade e a responsabilidade como lugar de processo educativo para o respeito

e o reconhecimento da diversidade. Esse reconhecimento equivale a identificar e apresentá-las de modo particular, dando as diversidades lugar político, o que se prima na formação humana integral.

A diversidade está, intrinsecamente, ligada ao currículo, uma vez que o processo educativo envolve aspectos diversos (étnicos, culturais, raciais, religiosos, políticos, territoriais, socioeconômicos, físicos e comportamentais, dentre outros) que interferem diretamente na formação humana. (IFRN, 2012, p. 68).

Quanto ao tópico que enfatiza a diversidade em contextos institucionais do IFRN, quatro pontos são considerados como diretrizes específicas para a compreensão, no currículo, do conceito de diversidade. São eles: a relação entre diversidade e conhecimento; entre diversidade e ética; entre diversidade e organização dos tempos e dos espaços escolares; e a superação da concepção tradicional de avaliação da aprendizagem.

Os pontos nos chamam a atenção, pela sua amplitude, e contemplam as dimensões relacionadas ao campo da formação enquanto categorias de técnicas que devem estar presentes para assegurar e não negar a existência dessas diversidades no espaço escolar. Nota-se que não problematiza nem aprofunda a discussão, de um modo mais vivencial e legítimo para ressaltar os dilemas que existem dentro do campo da diversidade: os sujeitos de sexualidade dissidentes. Esses sujeitos estão presentes na instituição, eles em muitos contextos são sujeitos fragilizados pela discriminação estrutural existente na sociedade. Então, é preciso trazer para esses tópicos a problematização que faça valer uma política de corpo, e que, nessa política, os espaços possam tomar sua apropriação de corpo.

Se garantimos por meio do PPP a organização dos tempos e espaços e a superação da rigidez e da naturalização das vivências educativas, os afetos ganhariam palco e os espaços tornariam menos estigmatizado. Se nossa meta fosse aprofundar esse estudo para uma genealogia das “rosquinhas”, que é espaço de convivência central e melhor frequentado pelos grupos em momentos livres, poderíamos visualizar a beleza que é construída e vivida pelos alunos da instituição (Imagem 35). Sem dúvidas, as narrativas darão sentidos para fazer deste o espaço da liberdade corporal, exalando suas essências existenciais que fazem sentido ao seu modo de viver o corpo, seja na interação pedagógica, de lazer ou do prazer.

Imagem 35 – Rosquinhas



Fonte: Página do IFRN no *Twitter*²⁵.

É necessário impedir que esses espaços sejam tomados por uma conotação pejorativa do termo que é usado pelos ditos populares brasileiros (“rosquinha” como um termo usado para falar do ânus, para direcionar a um ato sexual entre dois homens ou até mesmo para falar das posições sexuais em que alguém foi o passivo da relação, alguém “deu” ou “comeu” a “rosquinha”). Precisamos da existência desses espaços, para que os corpos se enrosquem, em um emaranhado das tessituras dos desejos e das vivências ali desenvolvidas. Que se enrosque a aprendizagem da sala de aula, do convívio familiar, das relações de amizade, dos olhares cruzados, dos esquemas traçados, das pegações possíveis e imagináveis, que se enrosque a vida e se desenlace para a diversidade.

Evidenciamos essas formas concretas e as práticas de corpos como elementos da vivência escolar para aproximar as relações postas pelos espaços institucionalizados, contemplados, muitas vezes, pelos princípios fundamentais da concepção do currículo integrado. As práticas de subjetivação dos corpos e as vivências das sexualidades dissidentes são moldadas em um discurso convencional da convivência saudável, na responsabilização dos docentes e demais funcionários para o respeito à diversidade, justificativa essa que se apoia em nome de um currículo integrado: “É por meio dele que se aprende a conviver com as diferenças inerentes ao próprio ser humano, com as possibilidades e limitações, os interesses e as necessidades, num movimento de interação em que prevalece a heterogeneidade, respeitando-se as regras de convivência da comunidade e sociedade” (IFRN, 2012, p. 69).

As perspectivas de um novo espaço para um projeto de educação integrada, dentro de um projeto político pedagógico, estão postas nas suas dimensões e formas de melhor gestão das

²⁵ Disponível em: <https://twitter.com/IFRNCNAT/status/1227958997749260290/photo/1>. Acesso em: 10 jun. 2020.

práticas de educação, dentro de um cenário que se preza pela democratização das ações. Assim, as práticas afetivas dentro da escola devem ser percebidas e evidenciadas por uma arquitetura política, como apresenta Preciado (2014, p. 31) ao pensar o espaço do corpo em um contexto da sexualidade, quando os contextos sexuais se estabelecem por meio da delimitação do espaço-temporal e a arquitetura política é apresentada como aquela que “organiza as práticas e as qualifica: pública ou privadas, institucionais ou domésticas, sociais ou íntimas”.

Desse modo, é preciso pensar a gestão dos espaços e trazer o PPP como espaço da construção da identidade de uma educação que queremos desenvolver, dentro de uma dimensão política e também pedagógica. Nesse sentido, deve-se atribuir ao corpo e as sexualidades dissidentes o lugar das identidades enquanto aspectos da sua subjetividade, não deixando escapar para um modo generalista de reconhecer esses sujeitos apenas como aspectos da diversidade, na qual se incluem múltiplas formas de vida e cultura das relações humanas e sociais. Assim, o modo como se visibilizam as dimensões da diversidade sexual, por meio de uma citação, acabam, dessa maneira, esquecendo as potencialidades políticas destes corpos.

No IFRN/CNAT, unidade mais antiga da instituição e na qual desenvolvemos esta pesquisa, evidenciamos as “rosquinhas”, nome dado aos bancos de concreto em formato de círculo que, no meio, têm uma árvore, como um espaço da escola de bastante circulação de pessoas, formando uma ampla praça de convivências para os alunos em seus horários livres e intervalos de aulas. As rosquinhas são espaços de sociabilidade da vida escolar. É um espaço político, de assembleias de funcionários para tratar estratégias de enfrentamento aos desmontes da educação e condições de trabalho, como também espaço de articulações políticas dos próprios alunos. Lá, podem ser vistas as suas produções culturais, sendo lugar para o encontro de grupos de amigos e demais coletivos que se lançam em muitos laços de amizades e encontros afetivos, pondo seus desejos em cena (Imagem 35).

Para Souza (2019, p. 136): “o espaço das ‘rosquinhas’ assume função dialética, pois à medida em que é construída pelos jovens, adquire sentidos e representatividade ao promover a construção da condição juvenil dos estudantes”. Além disso, é perceptível a contribuição desse espaço para a construção e o fortalecimento das identidades juvenis, os quais assumem o protagonismo. Vale ressaltar o protagonismo dos coletivos que também assumem esse espaço para a construção e promoção política e de resistência (entre os coletivos fazem-se presentes os jovens LGBT+).

Esse espaço evidencia a potência que se tem quando pensamos a arquitetura do corpo enquanto elemento político, seja na sociedade ou dentro da escola. Para Louro (2014, p. 62): “O prédio escolar informa a todos/as suas razões de existir. Suas marcas, seus símbolos e

arranjos arquitetônicos ‘fazem sentidos’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos”.

No filme *Moonlight* (2017), as cenas que esses sujeitos assumem diante de suas identidades sexuais não são evidenciadas no cadenciamento do tempo e espaço da escola. Os corpos são tomados por uma velocidade que remete à potência que é a estrutura da vivacidade da juventude. As cenas dos corredores, cantinas e espaços de esportes e demais áreas livres ampliam a diversidade dos corpos para um quantitativo e deixam passar os acontecimentos e fatos que tramam a rotina frenética desses corpos. Nesse sentido, são deixadas de lado as percepções dos afetos e desejos. Assim, os olhares se cruzam dentro da escola pelo tímido olhar, pelas brechas das grades ou nos corredores. É assim que os corpos desses adolescentes homossexuais começam a fazer das suas práticas de desejo espaço de possibilidade e de realização.

Imagem 36 – Do desejo ao ato



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

A Imagem 36 chama a atenção pela demonstração de afetos entre dois adolescentes, os quais se beijam em um clima de prazer e desejos. Essa cena nos provoca a pensar sobre a construção das paixões, dos desejos e das possibilidades de formas de amar. Os beijos trocados e os abraços compartilhados aproximam esses corpos tão afetados pelo preconceito, pela violência e pela negligência do não saber amar. Entra em cena, por meio destes dois adolescentes, a vibração pulsante da sexualidade, e a homossexualidade é síntese em uma relação de amor e desejo.

O mar entra em cena mais uma vez no enredo do filme; a praia retoma a cena dos afetos, a fluidez das sensações, o bater das emoções, adrenalinas, encontros casuais, corpos despídos ou não. As várias formas que o mar aparece, montando cenários diversos em que o corpo, desejo e sexualidade, não só romantiza, mas desperta para olhar o movimento dos corpos, que estão

imersos em suas fantasias. Os litorais de desejo, impulsiona a uma existência dessas sexualidades, a uma retomada e um reconhecimento da beleza do bem viver a politização das formas de amar. Entre, o brilho do sol, a luz da lua, os coqueiros, embarcações e redes, cabe ao corpo um encontro com a intimidade.

Chiron e Kevin, protagonistas da cena, moradores do mesmo bairro, uma adolescência juntas e estudantes de uma mesma escola. A vida dos dois se cruzam e enredam novas possibilidades afetivas. O espaço escolar, nas películas que tramam a história desses adolescentes, passam a não visibilizar as tramas de afetos, desejos e sexualidades; os olhares entre os dois adolescentes se cruzam, se desejam, mas se frustram diante de uma cultura preconceituosa. Na cena da escola, vemos as performances e as diversas expressões e mundos que esses adolescentes vivem, mas naquele espaço não se desvela a possibilidade de viverem afetos homossexuais.

É em um fim de tarde, sob a luz do luar, que dois corpos desejantes se encontram à beira mar para subverter seus modos de vida e dar vazão ao desejo. Nesse sentido, entra em cena o olhar que seduz; a palavra não dita se torna ato; o toque e o beijo desmitificam o pudor de uma sexualidade. A película, marcada pela sombra da lua em seus rostos, descreve a beleza de seus corpos, das bocas sedentas e lábios salientes, o prazer de se sentirem desejados. No beijo entre os dois adolescentes, seus corpos extravasam e recriam um cenário de novas alegorias e potencializam novas imaginações, fazendo do corpo um processo criativo – e, por que não dizer, a potência da fantasia da sexualidade?

Sem dúvida, o ângulo nessa cena problematiza os olhares delimitados que a escola reproduz. Para Louro (2014), essas delimitações existentes no espaço escolar servem de símbolos e códigos para afirmar o que cada um pode ou não pode fazer, em uma ordem que separa e institui as práticas de corpo e sexualidade.

Desse modo, é necessário ampliar os ângulos dos sentidos das nossas percepções enquanto educandos e educadores na escola, para que sejamos capazes de ver, sentir e ouvir as múltiplas expressões dos desejos que se manifestam dentro do espaço escolar, as quais estão constituídos não só por uma vontade do conhecimento como forma da superação da dicotomia de aprender e existir, mas estão também implicados em um se tornar sujeito. Para isso, é preciso que um projeto político dentro da escola seja capaz de captar as cenas que enredam os corpos no espaço da escola, conforme assinala Louro (2014, p. 63):

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas aos pequenos indícios,

veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas.

Reconhecer as singularidades dos sujeitos de sexualidades dissidentes está para além das ações pedagógicas e práticas educativas que se estabelecem entre educador e educando em processos educativos. O respeito à pessoa humana e a inclusão de todos enquanto reconhecimento da singularidade e das diferenças existentes entre as pessoas e grupos, incluindo o repúdio às práticas de discriminações, são, sem dúvida, pilares fundamentais para um princípio da boa convivência e respeito à pessoa humana nas suas diversas singularidades e modos de existir de qualquer pessoa dentro ou fora de espaços educativos.

Desse modo, os processos de subjetivação devem ser olhados com um cuidado para além do acolhimento, mas de lutas políticas que garantam para além da escola as condições de se fazerem existir em uma totalidade de seus corpos. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser acompanhadas por uma responsabilidade da garantia de existência dessas vidas, mostrando rumos concretos para ações dentro da comunidade escolar, fazendo prevalecer os caminhos e as escolhas críticas de uma formação humana integral, frente aos modelos sociais vigentes, com vistas à transformação social.

Assim, é necessário que o PPP reconheça de modo mais visível essas diversidades, no seu mais amplo sentido, apresentando essas diferenças – e apresentar é nomear, caracterizar esses corpos, trazendo a eles a identidade de suas sexualidades. Não queremos que essas ações sejam um palco de disputas e de correntes ideológicas ou políticas, mas que as ações possam estar contempladas dentro de seus currículos integrados, com visibilidade, estratégias e direcionamentos claramente traçados. Esse processo possibilita a transformação dos espaços, disciplinas do currículo formal e as práticas educativas. Nessa nova amplitude espacial, vislumbrar as belezas dos corpos, “sob a luz do luar” – e por que não dizer “sob a luz da escola”? – passará a ser prática cotidiana. Dessa forma, ao perceber os corpos, erotizamos nosso modo de (re)integrar os sujeitos de sexualidade dissidentes, dentro de uma proposta de currículo que traga um reconhecimento desses sujeitos – assim é o que propomos na seção 4.2.

4.2 Erotizar o currículo, (re)integrar as sexualidades

O barulho do mar é o som que prende nossa atenção para a tela, a qual é tomada por uma película preta, deixando-nos apreensivos para o que poderá surgir de imagens. A primeira cena em *Ferrugem* (2018), abrindo a narrativa, é uma imagem do fundo do mar, em que surge um peixe, de cor verde e olhos azuis, em um movimento de abrir e fechar a boca. Em um ângulo

aberto, e em uma sincronia de tempo, aparece Tati, personagem principal da história. O olhar dela cruza o olhar daquele peixe, que, parado em seu habitat, é captado pela primeira parte do filme.

A cena ganha um outro olhar. Dessa vez, o clique da câmera do celular que a adolescente tem em mãos capta a paisagem que está a sua frente, e na mesma hora lança aquela imagem em suas redes sociais. O espaço é logo tomado pelas vozes de adolescentes em direção à tela que se apresenta: um grande aquário aberto à visitação. Naquelas vozes que se aproximavam, da adolescente Tati e do aquário, também se escutavam a voz do professor, trazendo as referências e construindo aquela aula. Logo em seguida, somos tomados por um certo número de alunos e a figura do professor é agora vista em primeiro plano. O clima de lazer entre os alunos ganha uma nova configuração de aula, o conhecimento agora é construído fora dos muros da escola (Imagem 37).

Imagem 37 – O clique: a escola além dos seus muros



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

A Imagem 37 chama a atenção pela simultaneidade em que acontece a explicação do professor. Os alunos estão também interagindo em seus aparelhos celulares, fazendo suas *selfies* e aproveitando outros registros da aula, gravando a própria explicação que o professor está fazendo. As cenas que se reproduzem pelas telas dos *smartphones* também são tomadas pelas trocas de olhares entre os adolescentes. Assim, percebemos que os espaços são construídos por uma simultaneidade em um curto período de tempo. Na tela que se projeta uma aula, também se projetam afetos, tramas e outras narrativas que vão da apropriação de um conteúdo acadêmico a uma história de amor e dor.

O filme *Ferrugem* (2018) aborda as novas relações vividas pela adolescência, seus comportamentos e suas modalidades de relacionamento com amigos, familiares, escolas e *crush*. A visibilidade do protagonismo desses adolescentes a partir da escola evidencia o papel

que a instituição ocupa na vida desses adolescentes no decorrer dessa fase. Em um primeiro momento, a escola se apresenta para fora de seus muros, compondo uma narrativa de aula de campo, ampliando suas dimensões do espaço e aproximando os alunos a entenderem as relações possíveis e concretas daquilo que é apresentado em sala de aula. Mesmo com essa ampliação do escopo da escola, ela é também apresentada como lugar das reproduções discursivas e narrativas da violência simbólica que são construídas a partir da realidade e dos comportamentos vividos cotidianamente por esses adolescentes, corpo discente da instituição.

As cenas de constrangimentos presenciadas pela adolescente Tati ao retorno da aula de campo reaparecem nos corredores da escola, como também na sala de aula, pois a construção da narrativa da violência psicológica que a adolescente passa a viver entre seus amigos de classe e em toda a escola ganha visibilidade após seu aparelho celular ser furtado em uma noite de lazer, quando rolava jogos de verdades e mentiras, olhares cruzados e mensagens compartilhadas por seus aparelhos celulares. A sala de aula, lugar onde se integram e se aproximam cada vez mais as relações afetivas entre professor e aluno, e entre os próprios alunos, é o lugar que reproduz as relações de ensino e aprendizagem. A sala de aula passa a ser o lugar que cumpre a proposta de um currículo e é o palco do sucesso que vai fazer da vida dos adolescentes um jovem e um adulto de sucesso.

Assim, o cineasta não reduz a sala de aula apenas a um lugar de reprodução de saberes, ele amplia e direciona um olhar do fundo da sala em direção ao quadro, mostrando a configuração em que os alunos são colocados: cadeiras e bancadas em linhas retas, divididos em filas, uma sala mista, com meninas e meninos, cada um com a jaqueta de sua preferência, mostrando estilos diversos. Coloca-se em cena meninas apresentando um trabalho, as quais assumem o protagonismo de expor seus conhecimentos.

Na mesma cena, as evidências do constrangimento da Tati são postas em duas dimensões: a primeira, quando ela se coloca a apresentar o trabalho, assume uma posição de visibilidade perante à turma, na qual já vem sendo motivo de ataques diante das fotos e vídeos vazados do seu celular. Nesse momento, os colegas de sala continuam a compartilhar as imagens aos demais, fazendo aquele barulho na sala de aula, sendo preciso o professor chamar atenção; a segunda quando, nos slides, é colocada a foto de um peixe, e um dos alunos fala: “é a piranha esse daí?”. Um outro colega compara o peixe com a Tati. Essa situação, que já vinha sendo de bastante constrangimento, deixa Tati ainda mais comovida, chegando a sair da sala de aula por não suportar tamanho constrangimento de seus colegas (Imagem 38).

Imagem 38 – Corpo sujeito e o pejorativo do corpo



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018).

Chamamos a atenção para as cenas apresentadas para mediar a construção das diversas formas em que o processo de ensino-aprendizagem passa por atravessamentos, desde as concepções formais construídas pelos currículos até as adversidades das vidas que cruzam a escola, construindo as formas de existir na vida. Assim, as cenas colocadas em cheque demonstram como as questões da sexualidade precisam ser discutidas e vistas fora de um contexto pejorativo que desqualifique os sujeitos que assumem suas identidades e desejos, sejam eles heterossexuais ou homossexuais. Se na cena vemos a comparação feita com Tati, situações semelhantes acontecem com os sujeitos de sexualidades homossexuais, a quem se imputam nomes pejorativos, frequentemente associados a discursos de ódio e violência.

De certa forma, ao apresentarmos as cenas que compõem a vida da escola, reportamo-nos à dimensão que o currículo ocupa na vida desses estudantes e na própria proposta que a escola coloca no seu projeto político pedagógico. Silva (2005), considerando as questões da teoria do currículo, chama a atenção para o papel que o currículo abarca. Quando estamos pensando na construção do conhecimento, esquecemos, muitas vezes, de uma questão fundamental: deixamos escapar nele aquilo que nós somos e aquilo que nos tornamos, a nossa identidade e subjetividade.

Para Pinar (2016), o currículo é estruturado por diretrizes e focados em objetivos que excessivamente se voltam para resultados. Ele é um esforço de entendimento por meio de uma comunicação entre aluno e professor, o que torna essa conversa muitas vezes complicada por motivos de serem indivíduos que trazem seus conhecimentos prévios, suas circunstâncias e seus interesses e desinteresses.

Ao pensar o currículo e as estruturas que moldam a sua aplicação na escola, pensamos nos sujeitos que estão ativamente implicados nesse processo. Nesse sentido, é necessário

retomarmos aqui às cenas de *Ferrugem* (2018), como também as de *Moonlight* (2017), para mostrar os elementos múltiplos do território da escola e as dimensões que o currículo significa. Conforme Silva (2005, p. 150): “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento”.

A Imagem 38, do filme *Ferrugem* (2018), mostra o espaço da sala de aula em uma aula de Biologia, momento em que os alunos apresentam seu trabalho. É notório ao longo da película o recorte de classe e raça. Trata-se de uma escola localizada em uma região urbana de classe média, com uma completa infraestrutura que atenda aos requisitos de uma “educação integral e completa”. Apresento esse termo entre aspas para ressaltar que nosso entendimento de uma educação integral e completa toma como base a proposta pedagógica da EP, a qual está para além dos espaços físicos que a escola se circunscreve e se organiza. Há, na escola, uma infraestrutura física de biblioteca, lanchonetes bem equipadas, quadras poliesportivas, laboratórios e sistema de segurança eletrônica para vigilância e proteção desses alunos, sem falar dos recursos digitais que são usados dentro de sala de aula, com elemento didático. Estamos a falar de um espaço pensado para a classe média branca.

Já em *Moonlight* (2017), a cena nos reporta a pensar um outro lugar em que a escola é situada. Dessa vez, o cineasta nos convida a olhar como se dá uma educação em uma comunidade de imigrantes, de uma população preta em que as questões sociais são dadas desde os primeiros minutos do filme. A escola que é apresentada é a escola pública, na qual se escancaram a precarização e o discurso da violência, seja ele psicológico, físico e de gênero. Outro fator que nos chama a atenção, conforme a Imagem 39 apresenta, é como a disposição da sala de aula segue um padrão de uma classe tradicional, mesas e cadeiras enfileiradas e uma sala com um bom número de alunos, os quais são distribuídos com dois alunos para cada mesa.

Imagem 39 – Educação e corpos “ordenados”



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Pinar (2016), quando faz referência a escolas em contextos de grande número de alunos, chama-as de “escolas abarrotadas”. Nessas escolas, os sujeitos parecem ser ausentes e muitas habilidades substituem o conhecimento acadêmico, uma vez que são utilizados de forma descontextualizada para empregos. Os alunos, para o autor, tornam-se “chaves de códigos” e passam a ser números em resultados de testes, pois só os resultados importam e esses resultados são apenas números. “Na qualidade do campo acadêmico comprometido com sujeitos e não com números, as circunstâncias que apoiam os estudos de currículo se desvanecem” (PINAR, 2016, p. 30).

As Imagens 38 e 39 problematizam as realidades diversas, as quais nos deparamos no cotidiano de nossas vidas acadêmicas enquanto profissionais da educação. Também redesenham para o nosso olhar as práticas pedagógicas que desenvolvemos ou tentamos construir para uma determinada disciplina em uma determinada turma. Aqui, mais que as ações para se pensar os conteúdos a serem aplicados, somos chamados a lançar nosso olhar às singularidades que deixam de ser percebidas em sala de aula ou em outros espaços da escola.

Na película *Ferrugem* (2018), a adolescente Tati, como se já não fosse difícil o fato de estar à frente de seus colegas apresentando um trabalho, ainda passa pelo constrangimento de ter suas fotos vazadas pelas redes sociais de seus colegas de escola, algo que vira motivo de piadas, gerando um sofrimento psicológico nessa adolescente. Na cena (Imagem 38), presenciamos o professor pedindo silêncio à turma, mas ao mesmo tempo pede que as adolescentes continuem as exposições conteudistas. Isso mostra o quanto os comportamentos e as relações tensionadas em sala de aula são deixados de ser entendidos e resolvidos, amenizando os danos às vidas dos alunos para cumprir ao conteúdo estabelecido na disciplina.

Essas imagens também se reproduzem em vários momentos de *Moonlight* (2017), perpassando várias fases da vida de Chiron: a invisibilidade de uma criança com sérios problemas em sua família, sem um pai presente e com uma mãe que enfrenta a vida no consumo das drogas, chegando à prostituição para conseguir um dinheiro para sua sobrevivência. O pequeno Chiron assume identidades ao longo do filme e as mudanças ocorrem dentro da escola, lugar que muitas vezes foi palco de perseguições, insultos, violência física. A sua identidade sexual passa por momentos de ataques homofóbicos, sendo ele linchado dentro do próprio colégio. Essas realidades não são alcançadas pelo currículo formal da escola, mas são vividas e identificadas nos currículos ocultos em ação no interior e fora da instituição.

Ao se pensar as sexualidades dissidentes, não podemos deixar como que se fosse uma questão transversal que se apresenta ou que se manifesta dentro da escola por um acaso ou por um “desvio de conduta”, conforme é pensado por segmentos conservadores da sociedade. É necessário entender a sexualidade como parte integrante da identidade do sujeito, como corpo que problematiza e traz para o lugar diverso que é a escola o espaço de conviver, existir e ter o direito a exercer a sua performatividade de vida no lugar que se constrói e se conhece o saber.

Louro (2020, p. 60) aponta os desafios para se pensar essas identidades no currículo, uma vez que não desafiamos nem fazemos um enfrentamento das condições que se dá o conhecimento. Nesse sentido, pensar o currículo e tornar ele como elemento que abarca as diversidades no corpo do conhecimento é “passar dos limites, atravessar, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto”. Para o autor, não se trata de colocar no currículo um outro sujeito, mas de pôr em questão e trazer para as relações dentro da escola uma concepção que esteja estruturada em uma tríade: professor-estudante-texto. Nesse espaço, é necessário questionar as condições que permitem o conhecimento, para que, assim, esse corpo de conhecimento deva ser transmitido, sendo preciso também conceber as relações postas entre professor-estudante-texto, a fim que se possa encontrar os limites entre o conhecimento e o quanto o grupo suporta conhecer.

Uma vez que limitamos o currículo como um texto generificado e sexualizado, estaremos partindo para uma lógica binária do sexo, que, por sua vez, impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade, prevalecendo uma natureza heterossexual, e colocando como minoria os sujeitos que escapam da norma, neste sentido, isso provoca uma descontinuidade, e gera uma educação para a maioria.

Em *Moonlight* (2017), quando olhamos as construções dos tempos em que Chiron passa a frequentar a escola, tanto na fase infantil quanto na sua adolescência, as cenas passam a traçar um enredo que não deixa visível as questões de sexualidade sendo abordadas na escola,

tampouco são vistas de forma visível as identidades homossexuais dentro da escola. As imagens são construídas mostrando de uma maneira disfarçada os sentimentos, colocados em outras formas de linguagem e de olhares, e as vivências passam a ser construídas fora da escola. Assim, deparamo-nos ao longo do filme com as formas que esses adolescentes vivem suas sexualidades, pois, uma vez que esses afetos não são visibilizados, os sujeitos passam a ter suas experiências de outras formas, fora da escola.

As questões de sexualidades não aparecem apenas na fase da adolescência, elas estão presentes em todos os processos do desenvolvimento humano. É esse recorte que *Moonlight* (2017) apresenta. Chiron, na sua infância, encontra apoio em um outro núcleo familiar. Lá, ele encontra o lugar do diálogo e vêm à tona também as questões de sua sexualidade. O ambiente favorece e ele sente-se seguro para questionar e ser acolhido quanto a construção da sua identidade. Nesse ambiente, os laços afetivos é o lugar que pode reorganizar e questionar aquilo que era dirigido a ele pelo caminho ou até mesmo dentro da escola.

Assim, ele questiona Juan e Teresa sobre sua sexualidade. Chiron olha para Juan e pergunta: “O que é bicha?”. Juan olha para o lado, olha para sua companheira e fica um pouco sem jeito com a pergunta, mas logo em seguida responde: “Bicha é uma palavra para magoar gay”. Chiron abaixa a cabeça e ao retomar fala: “Eu sou bicha?”. Em seguida, Juan responde: “Não, não!”. Juan retoma a fala: “Pode até ser gay, mas não deixe ninguém falar que você é bicha”. Teresa sentada ao lado balança a cabeça, expressando não uma reprovação, mas abertura para se continuar a falar sobre o assunto. Logo após, Chiron se dirige com uma outra questão: “E como é que sei?”. Juan responde: “Você não tem como saber, eu acho”. Teresa olha para Chiron e fala: “Você vai saber quando for a hora”.

As falas são também acompanhadas pelo movimento e posição da câmera, dando voz a cada sujeito. Em um plano frontal, o cineasta mostra que não existe tabu em se responder a uma criança quando ela apresenta questões que estão a sua volta. São nesses detalhes de cena que resgatamos a identidade dos sujeitos homossexuais, no sentido de como essas produções de discursos desqualificam e invertem os sentidos de viver a sexualidade. Não é na escola que Chiron encontra espaço para saber de si mesmo, como também não é com sua mãe que ele vai estabelecer esse diálogo, construindo assim uma linguagem para que ele possa se perceber. Conforme Soler (2019, p. 36): “o sujeito não se vê na sua forma e não se ama na sua forma senão pela mediação do Outro da linguagem”. Esse Outro carrega aqui o sentido da fala como um direcionamento a uma construção de uma linguagem, com a escola, com amigos, com família e outros que estejam na relação da confiança para falar de si.

O lugar que o pequeno vai e se abre para o saber de si é onde encontra apoio e afeto. Desse modo, os efeitos cinematográficos significam isso por meio de um espaço claro, local de encontro, em que os pratos na mesa são substituídos por colocar as palavras na mesa, para um alimento de apropriação de suas inquietações. O plano da horizontalidade dado aos atores é também o plano que deve existir na construção de um currículo para se pensar as homossexualidades na escola, quebrando com as verticalizações dos discursos, que segregam as formas subjetivas das identidades homossexuais e heterossexuais (Imagem 40).

Imagem 40 – O currículo que escuta e vê



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

É interessante retomar aqui o diálogo que Chiron estabelece com essa família. Chiron, questiona sobre as palavras que escutava de colegas que fazem referência de maneira pejorativa à sua sexualidade. Na oportunidade, Chiron, também encontra lugar para desmistificar o papel que Juan exercia na comunidade, e com o mesmo tom, a mesma serenidade do olhar, Chiron direciona a sua fala a Juan perguntando se ele vendia drogas, e enfatiza com uma afirmativa falando: “Minha mãe usa drogas?” Juan responde: “Usa”. Nesse momento, o pequeno sai de cena, a cadeira fica vazia, a porta bate e um som musical acompanha tudo. Isso cadencia a chegada do pequeno e anuncia a segunda parte do filme: Chiron adolescente. Com uma outra mentalidade, vive uma realidade de questões da sexualidade, violência, droga e preconceitos.

A construção dessa nova fase da sua vida (a saída da infância para a adolescência) é acompanhada pelo contato com uma nova realidade – aqui, podemos dizer que o desejo se torna ato. A película entra em cena para dar visibilidade aos corpos, aos sujeitos e sua sexualidade, aos sentidos não vistos, ou se vistos despercebidos.

Na praia, sob a luz do luar, dois adolescentes se encontram, conversam, olham-se, permitem-se aos afetos, beijam-se ofegantes naquela areia do mar, seus corpos se encontram, a lua reflete seu brilho na água da praia e os corpos se nutrem de uma nova atmosfera: os sentimentos começam a ganhar expressões entre os dois, a brisa do mar é percebida como lugar que acalma o coração e o mar como lugar que afoga as mágoas. Os desejos entram em cena

quando começam a falar de seus sentimentos. Com uma forma ousada, brincalhona, Kevin toca em Chiron, os olhares se cruzam, lábios são mordidos sedutoramente e, aos poucos, as bocas se tocam, as mãos de Kevin vão em direção ao cinto da calça de Chiron, a câmera em movimento vai se posicionado por trás dos dois adolescentes, o barulho do mar é agora substituído por gemidos, os dois se masturbam, gozam, se olham e se afastam um pouco. Chiron olha para seu amigo e pede desculpas; Kevin olha para Chiron e fala: “Você está se desculpendo pelo quê?”. Em seguida, a mão vai em direção a areia da praia, em um gesto de limpar as mãos (Imagem 41).

A cena das mãos na areia é trazida nessa película em dois momentos: no primeiro, quando os dois estão se beijando – dessa vez, são as mãos de Chiron que se dirigem à areia, rasgam a terra e se arrastam, desprendendo-se daquele chão (o chão como rigidez e o sensível, que torna móvel e permite se soltar, desfragmentar a rigidez, dando uma nova performance ao corpo e a sexualidade). No segundo momento, a mão de Kevin vai à areia, mas em um outro gesto: o de limpar a mão na areia, permitindo que tudo o que se passou entre os dois fique ali, deixando a água do mar banhar aquela areia, tornando aquela experiência um ato de permitir o sentir e o viver a sua sexualidade. Nessa cena, o Chiron dos estigmas dá lugar ao Chiron de uma experiência sexual, de sentir o prazer da homossexualidade.

Imagem 41 – Fragmentos do desejo



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

As mãos que tocam o chão demarcam também a fluidez que o chão da escola deve ter: as mãos que tocam, que seguram, que escrevem, que redesenham as diversas possibilidades de sentidos que podem ser percebidos e construídos. Com a mão, tocamos os sentidos concretos, esculpimos a mais bela arte. Com ela, também riscamos, rabiscamos os quadros, paredes, apagamos uma atividade em sala de aula e prosseguimos a aula trazendo novos conhecimentos; com ela, também construímos novos sentidos e quebramos as resistências ao conhecimento.

Enquanto educadores, muitas vezes, é preciso pegar a mão da criança em alfabetização para construir uma habilidade motora e começar a rabiscar e trazer seus primeiros sentidos para caligrafia. Somos também convidados a darmos às mãos aos nossos alunos para enfrentar as dificuldades quanto às questões de sofrimento e os conflitos gerados no que diz respeito a sua sexualidade.

A película envolvida por uma erotização do corpo, em que o outro é envolvido por um impulso de prazer, desejos e seduções, também implica um processo de conhecer. Na educação, podemos pensar nesse movimento de erotização dos processos de aprender, conhecer e ensinar. Louro (2020) pensa esse erotismo sem deixar de lado a sensualidade e os corpos. Ela pensa em um erotismo presente em sala de aula, bem como em outros espaços educativos, os quais despertam a curiosidade e o desejo de saber, pois ao direcionarmos os sentidos a um alvo único, construindo muitas vezes estereótipos e atingindo alvos único, perdemos de cena a oportunidade de espalhar em muitas direções esse desejo de aprender, conhecer e transformar os desejos em saberes.

A mão também nos faz lembrar um termo popularmente conhecido “colocar a mão na massa”, que faz referência a colocar algo em prática ou iniciar uma atividade. Aqui, também devemos considerar a materialidade das práticas pedagógicas coerentes com um projeto de ensino médio integrado, mais especificamente na Educação Profissional.

Pensando na proposta formativa do IFRN, remetemo-nos ao currículo enquanto um dos temas abordados no PPP. Por meio da organização pluricurricular, a instituição se propõe a oferecer um ensino público, laico, gratuito e de qualidade, exercendo uma função social, bem como fortalecendo os arranjos produtivos, culturais e sociais locais, organizando seu currículo em três eixos: ciência, cultura e tecnologia.

A concepção do currículo integrado do IFRN, pautada no PPP publicado no ano de 2012, assume uma visão crítica do ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, visando à formação integral dos educandos, para torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e na edificação de uma sociedade democrática e solidária.

A concepção crítica que no PPP apresenta se sustenta em um aporte histórico-crítico, trazendo uma ideia de completude e integralidade das práticas pedagógicas que quais se centra em uma compreensão da educação como totalidade social e como superação do ser humano segmentado historicamente pela divisão social do trabalho. Além disso, busca-se a formação voltada para o domínio do conhecimento científico-tecnológico e histórico-social, remetendo

esse modo do currículo integrado à completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade.

Ao longo do texto do PPP, é visto em sua essência o entendimento de uma construção fortemente marcada pelas teorias críticas de bases materialista, para se pensar as questões históricas do ser humano e a sua relação com trabalho, resgatando a superação das dicotomias existentes para a classe trabalhadora e o papel da educação como modo de superação das desigualdades econômicas e sociais. O currículo integral, fundamentado a partir de um diálogo entre conhecimento e compreensão crítica e reflexiva da realidade, proporciona as práticas educativas interdisciplinar e a crítica frente ao conhecimento. A escola, nesse contexto, passa a ser um espaço de reconstrução e de socialização das experiências entre conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido e o contexto social.

Quanto aos fundamentos do currículo integrado do PPP, abraça-se uma proposta que deve, sobretudo, possibilitar a compreensão da realidade para além da aparência, assegurando dez pressupostos como pilares fundamentais deste currículo, os quais não fazem menção aos processos de identidades de gênero e sexualidades. Dessa maneira, é importante ressaltar que os modos como esses pressupostos são deixados de ser contemplados de forma clara (e quando essas questões aparecem de forma tímida ou até mesmo não aparecem) significa o quanto se deve avançar na construção crítica da formação.

As imagens cinematográficas anteriormente evocadas ampliam os olhares aos processos de subjetivação dos sujeitos, uma vez que, quando falamos em uma formação humana integral, não podemos limitar o olhar dessa formação a aspectos de uma formação para o trabalho. Quando a instituição não abarca essas temáticas de forma legítima, nomeando esses processos como parte de uma política em que os corpos estão imersos, ela atende aos padrões normativos e morais de uma cultura patriarcal, promovendo a invisibilidade desses sujeitos.

Ao abordar a concepção de ser humano, a proposta o vê como um ser capaz de produzir sua própria existência enquanto ser sociohistórico que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades. É necessário resgatar aqui a construção do ser humano com uma melhor sensibilidade, trazendo as relações concretas e, nessas relações, um suporte que resgate as diversas singularidades em que esse homem vive, pois o modo que fica posto no PPP é um ser da animalidade, de um homem que busca algo para satisfazer ou saciar a sua necessidade, deixando de explorar o homem enquanto ser de produção de sentido. No decorrer de todos os demais pontos, a produção do sujeito e os fundamentos para esse currículo seguem uma ótica de conhecimento/trabalho.

Os princípios do currículo integrado é um outro tópico que contempla os fundamentos que reafirmam as diretrizes orientadoras do currículo. Nele, as concepções de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho e de educação se fundamentam em dezesseis tópicos para discutir esses princípios. A realidade concreta volta a ser vista como espaço de síntese de múltiplas relações, além de trazer uma compressão de gênero fechado em um paradigma binário (homens e mulheres) para se pensar a condição humana como seres históricos e sociais capazes de transformar a realidade. Assim, percebemos que os pontos que resgatam o respeito à pluralidade de valores e de universos culturais, bem como à política da igualdade e à ética da diversidade, voltam-se à ideia do pressuposto mencionado acima, de compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade.

Quando pensamos os sujeitos de sexualidade dissidentes, nós estamos convocando o olhar para as partes desse todo, dando uma visibilidade – e aqui é necessário entender que trazer essa realidade para dentro do currículo não é “levantar bandeira” para a população LGBTQ+ e não visibilizar outras identidades. Aqui, olhamos para a urgência de integrar, de uma forma mais ampla, o reconhecimento das identidades de gênero e as sexualidades homossexuais dentro desse projeto político pedagógico ao assumir uma posição crítica de estar realmente atendendo a essas particularidades, deixando esses olhares generalistas para um olhar que traga visibilidade e empenho político à educação, na luta e garantia do conjunto dos direitos humanos.

Para Gomes (2008, p. 25): “nem sempre a diversidade entendida como construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes”. Mas chama atenção para buscar compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexíssimo, homofobia e xenofobia, pois falar da diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos hegemônicos de dominação. Nesse sentido, é importante que nos currículos escolares estejam incorporados desde os planos de aula, livros didáticos e, nos projetos políticos, saberes produzidos pelos movimentos sociais e comunidade.

Para além disso, é necessário olhar para os lugares não hegemônicos ocupados pelas questões sociais, bem como para a corporeidade e a sexualidade, partes essas que diversificam o currículo, não pensando esses elementos como um núcleo. Isso porque eles podem trazer um novo olhar, uma nova diversificação, em muitas vezes lugar da vulnerabilidade em outros como lugar da liberdade. Para Gomes (2008), é desses lugares que muitas vezes os educadores e educadoras podem ousar na realização de trabalhos mais próximos à comunidade, explorando o potencial criativo e estético dos alunos e alunas que estão dentro do espaço escolar.

De acordo com Louro (2020), pensar esses sujeitos “marginalizados” que estão em vulnerabilidade é extremamente necessário, servindo para circunscrever os contornos daqueles que “são normais”, para que possam assumir um lugar constituído como sujeitos que importam. Isso porque pensar as múltiplas sexualidades, dentro de um projeto hegemônico em que a sexualidade ainda é vista dentro de uma lógica binária, rompe com os paradigmas conservadores, pensando o sexo como um construto cultural. Para Louro (2020, p. 62): “Não há lugar, no currículo, para a ideia de multiplicidade (de sexualidade e de gênero) – essa é uma ideia insuportável”.

Os lugares desses sujeitos, para além dos contextos formais da sala de aula e institucionais, mostram-se dentro de espaços em que a construção de sentidos importa. A relevância do currículo formal da escola, ao dar lugar para as questões das sexualidades homossexuais dentro de uma proposta de ensino integral, é pertinente para trazer um lugar a esses sujeitos. A escola, que se fundamenta dentro dos pressupostos críticos, na materialidade das ações pedagógicas em torno do ensino integrado, precisa reconhecer que as questões de gênero e sexualidade integram esse sujeito político, cabendo à escola dar lugar a essas identidades, não as deixando que sejam visíveis apenas no currículo oculto da escola.

É preciso que agora giremos a câmera para um outro ângulo, na tentativa de visualizar práticas e vivências que não estão formalmente definidas pelo currículo. Há ensinamentos que acontecem de forma implícita, que estão nas entrelinhas, partindo de outros olhares, outras percepções e das relações que se estabelecem dentro da escola.

Imagem 42 – As brechas e arestas do currículo



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Na Imagem 42, a câmera, em um enquadramento *plongée*, assume o olhar do adolescente Chiron, do primeiro andar da escola, lugar esse que buscou para sair da mira dos colegas de sala. As lentes da câmera, assumidas agora por Chiron, nos colocam também como atores figurantes da cena. Agora, assumimos posições de professor, coordenação, diretoria e assistência estudantil. Somos lançados a um olhar pelas pequenas brechas e arestas, tampadas ainda por enquadramentos – aqui tão bem trazidos, na película, pela rede de proteção, rede essa que usamos para nos proteger, para não ser atingidos ou sermos lançados para fora da escola, porque temos a percepção de que esse lugar não nos pertence. A sala de aula é tomada como um lugar do nosso domínio, lugar onde é possível construir as vivências aplicadas à formalidade do currículo, caímos na evitação ou distanciamos das tramas que continuam a redesenhar o currículo da escola.

Podemos também fazer o uso dessa rede para lançar novos olhares, fazer tessituras, capilarizar nossas relações e formar redes de proteção ao enfrentamento da violência e de questões sociais que envolvem a comunidade escolar. Conforme a Imagem 39, a trama era Chiron sofrendo a violência física e sendo palco da intolerância levada na vida, assim como escondendo seus desejos de viver sua sexualidade, uma vez que a violência o acompanhava.

A violência miúda do dia a dia costuma ter efeitos que não são apenas simbólicos, mas também materiais e sociais. Discriminado ou excluído, quem é alvo pode acabar apartando dos grupos sociais a que pertencia; em algumas situações pode perder direitos, virar um sujeito tabu ou até um inimigo. Às vezes, se torna alguém de quem os outros se distanciam por temerem algum tipo de contágio moral. Então, ele ou ela vai buscar refúgio na solidão ou tentar encontrar outros igualmente desprezados. A segregação e o segredo são parceiros da violência. Aprender a dissimular e a esconder seus desejos são formas utilizadas, com frequência, por jovens e adultos que se percebem não heterossexuais. É tão doloroso assumir desejos condenados que desde muito cedo eles aprendem a mentir e a disfarçar, a ficar em silêncio e a “desaparecer”. A “invisibilidade” pode ser uma estratégia. A dissimulação e a mentira podem ser algumas das primeiras aprendizagens feitas na escola. (LOURO, 2017, p. 69).

As questões enfrentadas por adolescentes e jovens, seus contextos e suas relações no enfrentamento das crises, sejam elas de identidade quanto a questões de gênero e sexualidade, como também da sua própria existência, são dissimuladas, uma vez que, dentro de sua própria estrutura familiar, não encontra um apoio ou os vínculos de amizades em muitos contextos não estão fortalecidos para melhor enfrentar a crise. Nessas situações de rupturas, separações e lutos, o indivíduo é levado a um desligamento gradual dos seus vínculos, buscando o lugar da solidão. Segundo Le Breton (2018, p. 81): “O sofrimento da adolescência nasce de diferenciação e do advento de si. Ele não é habitual, a não ser que proceda de um fato traumático que a vida em seu antes e depois [...] ou de um contexto afetivo doloroso”.

As relações construídas, as percepções abstraídas e a diversidade presente na escola nos direcionam a outras aprendizagens que estão acontecendo concomitantemente dentro da escola. Silva (2005, p. 78) nomeia essa aprendizagem informal de *currículo oculto*. Para esse teórico, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. O autor ainda chama atenção para “o quê” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. É necessário que estejamos atentos às atitudes, comportamentos, valores e orientações das formas de convivência e como elas se estruturam e geram discursos dentro da escola. Aqui, podemos nos voltar a pensar como os discursos para com as identidades de sexualidade homossexuais estão ou são desenhados dentro da escola.

Pensar na dimensão de como esses discursos aparecem na escola requer que façamos do nosso corpo um movimento de ação, uma ação como se é construído por uma captação de cena em um filme. Mudar o ângulo, o foco do nosso olhar, é também captar novos sentidos, novos signos que estão sendo construídos. Só assim começaremos a perceber como estão se constituindo os espaços dentro da escola, como os grupos estão sendo formados, articulados e qual o discurso que está sendo produzido, sejam eles que excitem ódio, cumplicidade ou legitimidade das identidades. Também é necessário acompanhar e saber de onde parte e qual alvo isso tudo é direcionado, para que, assim, se possam construir ações pedagógicas estratégicas no combate a qualquer tipo de discriminação e preconceito dentro da escola, garantindo uma educação para a diversidade e o lugar do sujeito em uma formação humana integral.

Essas percepções não são construídas apenas por uma equipe pedagógica ou pelo professor em sala de aula. Silva (2005) chama a atenção que esse currículo oculto é constituído pelas relações sociais da escola, e essa dimensão da relação se dá entre professor aluno, administradores e os alunos, entre alunos e alunos. Uma outra fonte é a organização do espaço

escolar, dos quais adolescentes e jovens aprendem certos comportamentos sociais. A rigidez ou a flexibilização das estruturas de sala de aula, como também dos espaços de socialização, estão postos dentro da escola e proporcionam a construção desse currículo.

Conforme apresentado no início deste capítulo, apresentamos as rosquinhas como espaço de socialização e formação e os coletivos como modos de organização política e democrática que se constituem dentro do IFRN, com interesses e pautas comuns para tomar decisões de forma horizontal, pois além de um espaço de construção política é também espaço de inserção enquanto sujeitos do processo educacional. Reconhecemos, assim, que a Assistência Estudantil compõe esse lugar, uma vez que é posta como eixo da transversalidade no processo educativo.

A reinvenção do espaço da escola e as suas dimensões formativas integram tanto o currículo formal quanto o currículo oculto. Deve-se levar em consideração, contudo, as demandas que a escola abarca, incluindo as equipes multiprofissionais que contribuem para a construção do processo formativo desses adolescentes, que também são pensados dentro do PPP do IFRN como equipe para melhor atender às demandas do currículo integrado no compromisso com a formação humana integral.

Esses espaços, e aqui colocamos o serviço de assistência estudantil como elemento fundamental na interlocução desses currículos, os estudantes, encontram nele um suporte para serem escutados e buscam um modo de reconhecimento, quanto as questões de suas subjetividades, entre elas, estão as demandas de sexualidade, aprendizagem, ansiedade, abuso, violência, família e econômica.

Nesse sentido, o currículo integrado aponta saídas, tem seus caminhos e estruturas fundamentados para expandir o processo de educação de qualidade, pensado dentro das contradições sociais vividas por adolescentes e jovens. Dentro dessa modalidade do currículo, encontramos o serviço de Psicologia, ao qual nos dedicaremos na próxima seção, mostrando a construção e relação com a formação humana integral. Embora percebamos essas rachaduras nesse projeto de ensino, é possível construir espaços a serem dialogados dentro das possibilidades concretas e singulares dos sujeitos, seja com sua relação com o trabalho, seja como sujeito da sexualidade – não cabendo à sexualidade ser abordada ou visualizada dentro do currículo oculto, mas sim em uma dimensão essencial, discutida, respeitada nas suas mais diversas formas de expressão. Isso porque muitas vezes esses sujeitos entram e saem da escola ocultados pelas formas hegemônicas e a prevalência do não reconhecimento de suas identidades. Deixamos esses sujeitos passarem pela escola sem a escola percebê-los.

4.3 O serviço psicológico e a formação humana integral

Ao longo de todo o nosso texto, discutimos caminhos para se pensar a formação humana integral, em uma perspectiva de visibilizar as trajetórias de vidas de estudantes homossexuais em contexto de Educação Profissional. Nesse percurso, as construções crítica-teóricas, uma vez abraçadas por nós pesquisadores, apontam as trilhas seguidas para fazer nascer ou expor as possíveis marcas, mas também os espaços que os sujeitos de sexualidades dissidentes encontram para se fazerem reconhecidos e apoiados com suas questões de sofrimento, dúvidas e incertezas, notadamente aquelas relativas à sexualidade.

Ao longo da pesquisa, pusemo-nos em busca de uma direção para visibilizar essas subjetividades concretas e em construção, partícipes de uma realidade imersas na concepção de educação por nós apresentada nos capítulos anteriores. Tentamos nos situar em um espaço institucional preocupado com a formação profissional, pautado na integralidade dos vários aspectos do indivíduo enquanto ser sujeito social. Nesse caminho, entre várias possibilidades que tínhamos de pensar esses sujeitos de sexualidades dissidentes, escolhemos o Serviço de Psicologia do IFRN como ponto de partida para ir ao encontro desses participantes.

A bases legais da Assistência Estudantil assegura ao estudante o seu exercício de cidadania plena, fazendo valer o que está expresso na Carta Magna de 1988, na LDB (Lei n. 9.394/96) e no Plano Nacional de Assistência Estudantil das Instituições de Ensino Superior (PNAES), instituído pela Portaria 39, de 12 de dezembro de 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.234/2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Conforme Almeida (2019, p. 125), a assistência estudantil apresenta um impacto importante no cotidiano da vida dos discentes, não devendo essa política se restringir a bolsas e manutenção básica de estudantes, mas contemplando o desenvolvimento de ações em outras áreas como: “cultura, lazer, esporte e saúde (física e mental), visando a uma formação integral do indivíduo, que contribua para sua cidadania, qualidade de vida e capacitação profissional”. Nesse sentido, é perceptível que, diante de uma implementação de uma política voltada para as pessoas em vulnerabilidade, ela possibilita e garante a essas pessoas seu lugar de permanência na escola. Faz-se necessário somente uma universalização dessas ações, não se limitando ao recorte de renda, uma vez que ela sozinha não é capaz de delimitar as vulnerabilidades existentes.

As diretrizes e indicadores metodológicos de assistência estudantil no PPP reconhecem as questões de vulnerabilidade social, cultural e econômica como elementos que interferem no

processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as ações desenvolvidas neste setor, sejam em conformidade com as demandas surgidas e que garantam o acesso ao ensino e a permanência do discente na instituição até a conclusão do curso. Além disso, é necessário que se rompa com a ideologia tutelar do assistencialismo, devendo ser visto como elemento de garantia de direito, provocando e incentivando um fortalecimento político e emancipatório dos estudantes, viabilizando uma participação em atividades artístico-cultural, desportivas e acadêmico-científicas, em articulação com o ensino, pesquisa e a extensão, contribuindo para a formação integral.

Assim, faz-se necessária a garantia das condições básicas para concretização do direito à educação de qualidade, bem como às condições que fomentem uma perspectiva multi e interdisciplinar de profissionais nos processos de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, garantindo uma equipe de trabalho capaz de desempenhar os indicadores preconizados no PPP da instituição. Destaca-se, nesse contexto, a importância de profissionais de várias áreas, como assistentes sociais, psicólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, médicos, odontólogos, enfermeiros e educadores.

O reconhecimento do lugar da Psicologia no IFRN é pensado a partir do seu PPP quando apresenta a Assistência Estudantil como parte integrante do processo educativo, perpassando por diversas áreas, linhas temáticas e órgãos/setores que o psicólogo atua no desenvolvimento desses processos educativos.

Assim, assumimos em nosso trabalho o Serviço de Psicologia como espaço de promoção da formação humana integral, uma vez que este está em diálogo constante com o currículo integrado. Na concepção do currículo integrado trazida pelo PPP, reconhece-se a contribuição integradora do currículo na articulação das práticas educativas para os processos de ensino aprendizagem. É fundamental ressaltar, nesse contexto, a postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento, para que a escola possa ser um espaço de (re)construção e de socialização das experiências entre conhecimento sistematizado, relacionamento com o mundo vivido e contexto social.

Nessa concepção do currículo integrado, encontramos em seus fundamentos uma compreensão da realidade para além das aparências, constituindo seus pressupostos por meios das concepções sociohistóricas e bases filosóficas, epistemológicas e socioculturais do currículo, resgatando o entendimento da concepção de ser humano como ser incompleto, mas também da realidade concreta e dialética que possibilita a construção do conhecimento compreendida, mediante as interações com os sujeitos e objeto e na sua intersubjetividade.

Assim, a Assistência Estudantil lança-se como esse espaço da formação humana integrada, atendendo às dimensões que estão postas pelo currículo integrado, uma vez que ela é parte dessa formação na construção dos processos pedagógicos em que suas ações envolvem uma dimensão interdisciplinar, perpassando pela ideia de condição de saúde, acesso aos instrumentos pedagógicos para a formação profissional, acompanhamento das necessidades educativas especiais, além das necessidades básicas dos estudantes, como moradia, alimentação e recursos financeiros. Vale destacar que, para além dessas demandas, esse setor acaba tendo uma crescente busca pelos estudantes para subsidiar, por meio de um apoio profissional, outras demandas invisíveis que surgem no currículo oculto e que acabam chegando ao Serviço de Psicologia.

Nesse sentido, a Assistência Estudantil vem cumprir seu papel no acesso e permanência dos estudantes, desempenho acadêmico, cultura, lazer e esporte e assuntos transversais, como orientação profissional sobre o mercado de trabalho, saúde (física e mental), sexualidade, violência de gênero, abuso sexual e dependência química. Abaixo, descrição na página do IFRN:

A Psicologia atua junto aos alunos, pais e professores, através de atendimentos individuais e/ou em grupo, auxiliando nas questões emocionais e comportamentais que interferem na aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais; realiza orientações de estudo; trabalha com conflitos relativos aos ciclos de vida; acompanha juntamente com a Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) o rendimento escolar do aluno; pode compor a equipe da Saúde atuando de forma interdisciplinar na prevenção e promoção, através do desenvolvimento de oficinas temáticas tais como sexualidade, drogas, violência, qualidade de vida entre outros; discute temas inerentes à área de atuação do psicólogo, à exemplo de: liderança, motivação, trabalho em equipe, processos cognitivos, dentre outros temas. A Psicologia Escolar/Educacional visa ser um agente de mudanças na vida da comunidade escolar colaborando para o acesso, permanência e êxito dos alunos e a melhoria do clima institucional. (IFRN, 2020).²⁶

Deve ser levado em consideração que os profissionais de psicologia que atuam no IFRN estão lotados em diversos setores, como Assistência Estudantil, diretoria de ensino, ensino e gestão de pessoas. Além do mais, cada campus contempla uma realidade e o critério da lotação desses profissionais fica a cargo do Diretor Geral de cada campus. Nos *campi* do IFRN, as psicólogas estão lotadas na Diretoria Acadêmica, responsável pela organização geral do ensino. No Campus Natal-Central, unidade na qual realizamos esse contato com as profissionais da Psicologia, a Diretoria Acadêmica chama-se Diretoria de Ensino. São três psicólogas com carga horária de 40 h semanais para atender às demandas dos alunos do *campus*. Vale salientar que não são só os alunos do Ensino Médio Integrado, mas igualmente os dos outros cursos ofertados.

²⁶ Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/atividades-estudantis/psicologia>. Acesso em: 17 maio 2020.

Visualizando esse cenário que se apresenta como possibilidade de se pensar a educação integral do aluno e assegurando as garantias necessárias para um melhor desempenho acadêmico, como também a preocupação na formação para a cidadania, é necessário que essa política de assistência estudantil seja ampliada. Na perspectiva de Almeida (2019), PNAES deve se transformado em uma política de Estado, para garantir uma estabilidade nas ações, ampliando ainda mais a sua cobertura, além de ser um incremento financeiro e das equipes de servidores da assistência estudantil na proporção de cada instituição.

No início do ano letivo de 2019, quando iniciamos os trabalhos da pesquisa mais ampla na qual se situa esta investigação de mestrado, solicitamos aos psicólogos de cada campus um relatório dos atendimentos registrados via SUAP, com as principais queixas recebidas pelo Serviço de Psicologia. Com os registros do SUAP, foi possível quantificar, no ano de 2018, um número total de 4.373 atendimentos realizados pelos psicólogos no IFRN, o que ainda pode ser maior, considerando a realidade factual das subnotificações. Esses atendimentos estão tipificados conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Tipificação e número de atendimentos

Queixa do atendimento	N atendimentos	%
Ansiedade	713	16.3
Queixas escolares	590	13.5
Conflito interpessoal	547	12.5
Conflitos com pais ou parentes	425	9.7
Questões concernentes à sexualidade	411	9.4
Organização do horário de estudos	366	8.4
Autoimagem/autoestima	288	6.6
Sintomas depressivos	262	6.0
Outros sintomas de saúde mental	216	4.9
Orientação profissional	183	4.2
Perdas/luto	100	2.3
Violência/abuso	94	2.1
Uso de álcool e outras drogas	82	1.9
Transtorno mental diagnosticado	50	1.1
Queixas psicossomáticas	46	1.1
Total	4373	100.0

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Conforme a tabela das tipificações e número de atendimentos, chama a atenção as demandas que chegam ao serviço de Assistência Estudantil do IFRN, sendo possível perceber um número significativo de alunos que buscam ajuda profissional, para um apoio às questões e situações de sua vida, sejam elas fora ou dentro da escola, mas que têm reflexo dentro da escola. Isso posto, não podemos dissociar a realidade e as experiências de vida desse aluno e suas questões dentro ou fora da escola, portanto, uma das queixas principais que chegam dos alunos é, em primeiro lugar, a ansiedade e, em quinto, as questões concernentes à sexualidade.

Todas as outras questões tipificadas nesta tabela são de extrema importância e demonstram a tamanha necessidade de ampliar ainda mais o olhar ao serviço de Assistência Estudantil, na tentativa de garantir e qualificar os atendimentos em uma maior proporção, bem como em uma melhor infraestrutura nesse setor, possibilitando um trabalho interdisciplinar capaz de encontrar no currículo formal e oculto determinantes que sejam aplicados aos processos pedagógicos que falem da realidade de seus alunos. Isso porque, uma vez que aplicamos a relação da educação à formação para o trabalho, não podemos perder de vista as questões transversais que costuram a teia que a escola se constituiu.

Esses dados ganham uma relevância ainda maior quando visualizamos que as maiores causas de buscas pelo serviço estão associadas a questões de sofrimento, as quais comprometem a integridade da saúde física e mental desses adolescentes, o que tornar ainda preocupante é a fase de transição que esses adolescentes estão vivenciando para além de seus corpos. Le Breton (2018), chama atenção para as questões de sofrimentos vividos pelos jovens, uma vez que eles

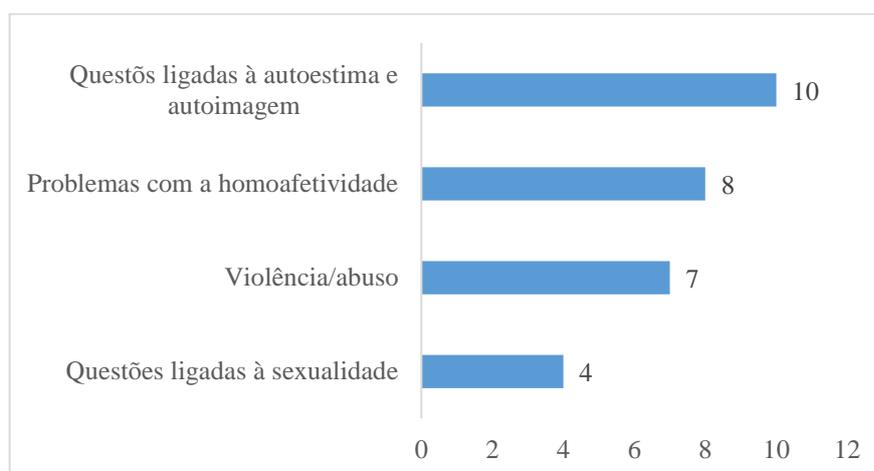
ainda não dispõem de uma história própria capaz de relativizar sua confusão, uma vez que são lançados à projeção no tempo.

Nesse caso, podemos pensar nos alunos inseridos nesse contexto de Educação Profissional. Em um primeiro momento, eles chegam à escola ainda com a cobrança da família em estudar para passar no processo seletivo que habilita a sua entrada no ensino médio integrado. Em um segundo momento, o foco é a saída desse aluno para o mercado de trabalho ou para dar continuidade a seus estudos de nível superior. Levamos em consideração que os alunos que também estão saindo do nível superior também passam pelas incertezas quanto ao mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais competitivo e escasso. Isso posto, a projeção no tempo experimentada por esses adolescentes e jovens esbarra, sem cessar, em um doloroso presente.

Após acesso aos dados gerais da tipificação desses atendimentos, foi solicitado por e-mail aos psicólogos uma amostra mais específica por campus, com as questões que abarcam o projeto maior. Assim, solicitamos o quantitativo de atendimentos nas seguintes tipificações: questões concernentes à sexualidade; autoimagem/autoestima; abuso/violência. Os dados solicitados estão categorizados em dois recortes: no primeiro momento, as queixas principais; no segundo, as queixas identificadas. A queixa principal é aquela que leva em consideração a demanda que chega e é apresentada pelo discente, enquanto a queixa identificada representa o olhar do profissional para o caso.

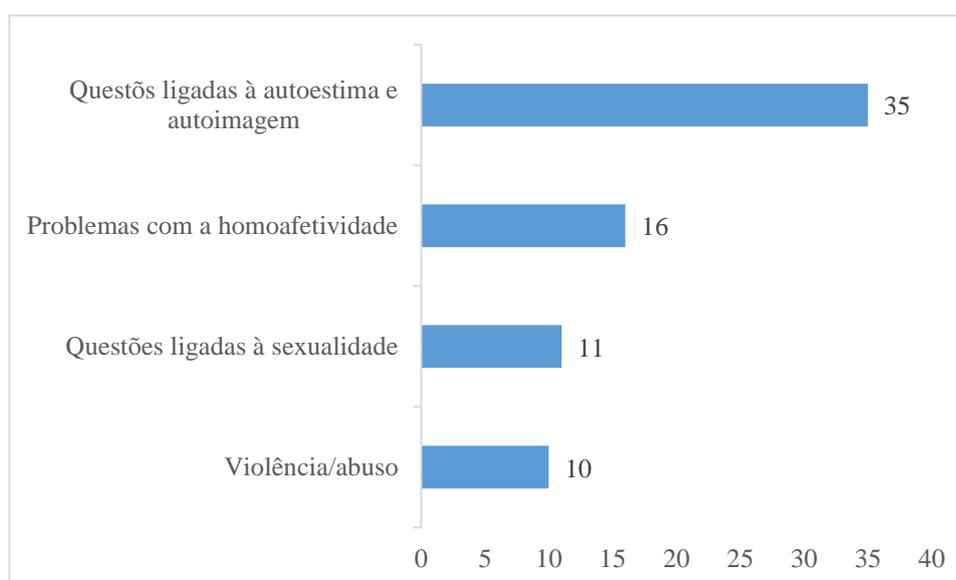
Conforme recorte dessa pesquisa, os dados a serem apresentados dizem respeito ao campus que escolhemos como território de conhecimento. Nesse sentido, levamos em consideração a heterogeneidade de cursos oferecidos e suas modalidades de ensino, mas os dados a serem contemplados dos alunos inseridos no Ensino Médio Integrado que cursam o 3º e 4º ano, matriculados no ano letivo de 2018 e que buscaram atendimento no Serviço de Psicologia. Conforme a tipificação e o número de atendimentos, apresentamos o Gráfico 1 relativo à amostra do IFRN/CNAT:

Gráfico 1 – Queixa principal



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 2 – Queixa identificada



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Os Gráficos 1 e 2 representam o recorte da composição da amostragem dos dados conforme tipificação. Diante dos gráficos comparativos, no Gráfico 1, as amostras contidas referem-se à queixa principal; já no Gráfico 2, às queixas identificadas. Na primeira tipificação que faz referência a questões ligadas à sexualidade, quando comparados os números dos dois gráficos, percebemos que o primeiro apresenta uma demanda menor do que a do segundo, e isso irá se repetir nas demais tipificações.

Os Gráficos 1 e 2 sinalizam, para além dos números quantitativos, como essas questões trazidas pelos discentes, além de expressarem as demandas existentes, revelam o quanto estão acompanhadas por outras questões secundárias, como questões familiares, amigos, relacionamentos afetivos com os *crushes*, violências físicas e psicológicas que são encontradas

no decorrer da escuta com os discentes que buscam o Serviço de Psicologia. Nesse sentido, é possível perceber que as questões voltadas para a sexualidade, como também às relacionadas com a homoafetividade, são apresentadas no primeiro gráfico de maneira bem mais tímida do que as reveladas no segundo gráfico das queixas identificadas. Isso mostra o quanto as questões da sexualidade atravessam a vida, na produção de sentidos para sua existência e na dimensão da própria subjetividade.

A transversalidade com que nos deparamos diante das questões da sexualidade homossexuais está implicada no contexto vivido de cada sujeito, que, ao cruzarem com as fronteiras que demarcam o lugar de sua identidade, atribui a esses deslocamentos distintos sentidos. A passagem por esse lugar é, para Louro (2020), uma travessia restringida, repudiada ou ampliada para os outros recortes de classe, raça ou por outras circunstâncias de sua existência.

Imagem 43 – Os curativos e a travessia do sofrimento na escola



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Nessa ambiência, retomamos a travessia feita por Chiron em sua vida, num trajeto demarcado por muitos lugares frequentemente invisíveis para o outro. Assim, como não bastasse ter passando por uma agressão física, ainda é levado a se responsabilizar, a tomar uma decisão e a resolver um ato de violência sofrido dentro da escola. É a partir da busca por um lugar de apoio que o adolescente encontra o serviço de Psicologia para fazer uma travessia a respeito das questões que não é capaz de resolver só ou até mesmo com o apoio da família. Como se não bastasse a sua sexualidade, ainda enfrenta o preconceito dentro e fora da escola. A película nos convida a olhar para as marcas da violência de um adolescente, mas também problematiza o olhar da escola para essas situações. Na Imagem 43, em um ângulo médio, os dois personagens são postos lado a lado. Em primeiro plano, está Chiron atravessado pelas

marcas de sofrimento; de um outro lado, um pouco distanciada, uma mulher do apoio pedagógico da escola.

Chiron, com sua face desfigurada, provoca-nos um certo incômodo. Um curativo parece algo tão básico, mas ao mesmo tempo cumpre seu papel de tampar o ferimento para não deixar exposta uma ferida. Os serviços de Psicologia são muitas vezes esse lugar na escola, local onde o adolescente vai buscar esse curativo para tratar de suas feridas emocionais: marcas da automutilação, tentativas de suicídio, assédio sofrido dentro da escola, agressão física que sofre em casa e muitas outras feridas que leva na vida pelo fato de sua identidade sexual.

Nessa mesma cena (Imagem 43), a coordenadora olha para Chiron e fala: “Se você não prestar queixa, não temos como impedir que isso aconteça, entende?!”. Em seguida, Chiron responde: “Você nem se importa!”. A coordenadora continua a falar: “Ah, eu nem me importo?! Você acha que isso começou do nada, garoto?”. Chiron revida: “Eu não sou um garoto!”. A coordenadora fala: “Claro que é!”. Em seguida fala: “Se fosse um homem, teria mais quatro idiotas sentados do seu lado agora”. Chiron começa a chorar descontroladamente, olha para a coordenadora e fala: “Você não sabe de nada!”. A coordenadora toma uma outra postura, pedindo que ele escute e pegando no ombro dele: “Eu não estou te culpando por isso. Não estou! Eu sei que é difícil, acredite! Eu não estou menosprezando sua dor. Eu só quero que você saiba que se precisar de ajuda, de alguém para conversar, a porta está sempre aberta, viu?!”.

A cena retoma um papel fundamental para a vida da escola, desperta em nós a angústia de não estar sendo escutado, o abandono e a negligência. A relação da escuta introduz um fazer importantíssimo na construção da política dos afetos, pois também atribuímos ao lugar da escuta um lugar político. Para Dunker (2020, p. 124): “A escuta envolve um trabalho de tradução e reconhecimento da diferença entre o que se deseja e o que se precisa e o que se demanda”. É necessário resgatar o sentimento de Chiron, em expressar que não está sendo compreendido, uma vez que nesse discurso se desvela o distanciamento desse lugar da escuta, pois, uma vez que a escuta envolve um reconhecimento, ela também envolve uma transformação, e é por esse caminho que se desenrola a partilha social dos afetos.

Os curativos que a escola faz uso frequentemente são efeitos para não expor a instituição como omissa e não prestar um atendimento de qualidade. Isso tem reflexo, quanto a sobrecarga das atividades, que os servidores enfrentam, e aqui, reconhecemos o lugar dos profissionais de Psicologia na Assistência Estudantil, os quais enfrentam uma sobrecarga de demandas nos casos que chegam, implicando jornadas de trabalhos exaustivas, bem como o quantitativo bastante reduzido de profissionais, para atuar frente a essas questões transversais na educação. Uma outra dimensão desse lugar é que os espaços de trabalho são precarizados, uma vez

identificados esses curativos institucionais, implica em muitas das vezes em uma má consolidação e efetivação das políticas públicas, e desse modo, acaba-se não cumprindo com a responsabilidade nem ampliando os serviços e suas ações para uma melhor efetividade nas demandas e uma consolidação efetiva das políticas de garantia de direitos.

Os curativos pedem tratamento, reconhecimento e cuidado, pedem responsabilização e responsabilidade. O curativo é a palavra do afeto, da equidade de gênero que podemos construir dentro da escola, para uma cultura de paz e relações respeitadas, reconhecendo as dores e desejos de cada um que faz a escola.

Nas travessias realizadas no percurso desta pesquisa, o encontro com as psicólogas do IFRN foi de fundamental importância para compreender o fluxo das demandas e como esse setor funcionava, dentro de um campus tão diverso, desde os cursos oferecidos, como também as modalidades de ensino. Em contato por e-mail, agendamos um melhor horário, para uma conversa sobre a proposta de nossa pesquisa. Nessa conversa, uma das psicólogas falou um pouco do fluxo das demandas, pois relatou que os alunos chegam constantemente por demandas espontâneas; outros são encaminhados por professores, assistentes sociais e até mesmo por colegas que fazem a indicação.

As três psicólogas cumprem uma carga horária de 40 h semanais, e o serviço está em funcionamento nos três turnos: manhã, tarde e noite. Durante nosso encontro, sempre chegava um ou outro aluno para saber de que horas chegava tal profissional, como também para buscar seus agendamentos de atendimentos. Os atendimentos são agendados e um dos critérios é que o aluno não esteja em horário de aula, para que não prejudique seu desempenho com a disciplina.

A sala, localizada em um dos principais corredores da instituição, próximo às rosquinhas, estrutura-se na composição do espaço interno, com duas mesas e dois computadores, os quais são usados no trabalho, na elaboração dos relatórios e outras atividades conforme as necessidades. Uma mesa, de formato redonda, com quatro cadeiras, também compõe o espaço de trabalho. É importante ressaltar que essa mesa favorece a mediação das demandas, sejam elas individuais ou familiares, propondo um lugar de fala e de escuta para que os sujeitos envolvidos possam se sentir partícipes e corresponsáveis na busca de um melhor entendimento de suas demandas. Após cada atendimento realizado nesse setor, deve haver no SUAP, pois cada aluno tem sua ficha de atendimento.

Nessa ficha, por meio do número da matrícula, o profissional preenche a queixa principal e, em seguida, a queixa é identificada. Em um outro campo, o profissional pode fazer suas anotações e considerações, um breve relatório do atendimento e seus possíveis

encaminhamentos. O sistema cumpre com os requisitos do sigilo das informações, nenhum profissional de qualquer outro setor terá acesso às informações relatadas pelo aluno no atendimento, cumprindo as exigências éticas atribuída no art. 9º do Código de Ética Profissional (CFP, 2005): “É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional, a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional”.

O grupo de psicólogos que atua nos *campi* distribuídos nas várias regiões do Rio Grande do Norte, por meio de um Grupo de Trabalho, encontra-se para discutir os direcionamentos quanto ao exercício profissional. De início, esse grupo era formado, em autogestão e autonomamente, pelos profissionais da área. Em 2016, esse GT da Psicologia se consolida oficialmente a partir da Portaria de nº 994/2016, o que demonstra o reconhecimento da necessidade desta profissão no âmbito do IFRN, na tentativa de construir uma psicologia da Educação e Educacional pautada em seus princípios éticos frente às demandas da instituição. Esse GT é de fundamental importância para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas, como espaço formativo e político dentro da instituição.

Sabendo da existência do GT da Psicologia, buscamos informações quanto às datas das reuniões para participar e conhecer de perto o trabalho deste grupo na instituição. Assim, início do segundo semestre de 2019, fui comunicado que aconteceria o encontro do GT e que esse encontro tinha duração de dois dias. Em contato com a coordenadora do GT, meu nome foi levado ao grupo, relatando que estava desenvolvendo minha pesquisa no IFRN e que também era psicólogo, a saber se o grupo concordava com a minha participação no segundo dia. O grupo viu a possibilidade da minha participação, e então fui ao encontro no segundo dia. Nesse primeiro contato, tive a oportunidade de me apresentar ao grupo de psicólogos que estava participando do encontro: apresentei os objetivos da pesquisa e fiquei na condição de ouvinte nesta reunião.

O primeiro contato com o GT foi de muita importância, uma vez que pude acompanhar a apresentação do resgate histórico da psicologia na instituição, passando pela construção e inserção de como se deu a chegada de cada profissional na instituição, os concursos realizados e o movimento das locomoções desses profissionais por todas os *campi*, o que muito me serviu como rota para prosseguir essa travessia. Nesse mesmo encontro, os profissionais se articularam em grupo para pensar estratégias pedagógicas e de intervenção para se trabalhar o setembro amarelo, mês de prevenção ao suicídio. Foi aí que fui percebendo as tessituras dessa teia que é o GT de Psicologia, pois as ações são pensadas mutuamente, avaliadas conforme cada realidade e, assim, os profissionais vão adequando as suas ações conforme realidade de cada um. O

encontro me foi oportuno para reencontrar professores que fizeram parte da minha formação em psicologia, bem como para estreitar os laços de confiança entre o grupo, possibilitando-me manter o contato ao longo dessa jornada.

No segundo encontro do GT, no final do ano letivo de 2019, fui novamente convidado a participar. Foram dois dias de atividades. Nesse segundo encontro, havia um número maior de profissionais, o que coube à coordenadora da reunião novamente me apresentar para os demais e explicar o porquê da minha presença no encontro. A reunião seguiu conforme o planejado. Nela, pontos como questões no âmbito administrativo foram discutidas para uma melhor articulação da categoria para com a gestão, com uma ampla discussão sobre a criação de um código de vagas para atuação de psicólogos em campus que não têm atuação do profissional da Psicologia.

No *campus* que falta esse profissional, um outro é nomeado na função de psicólogo assistente, para quando necessário participar de ações e intervenções pontuais. Diante disso, percebe-se que, embora esse lugar do psicólogo assistente venha para atender a uma demanda, ao mesmo tempo se sinaliza a extrema necessidade de ampliar o quadro de profissionais da instituição, evitando desfalque nas equipes, diminuindo a sobrecarga de trabalho para o profissional e impedindo que se gere uma demanda de trabalho muitas vezes descontextualizada, no sentido de propor uma intervenção que não condiga com cada realidade, dentro dos seus contextos sociais e culturais.

Um outro ponto bastante discutido no GT de Psicologia é a necessidade de uma supervisão continuada para os profissionais, no compromisso de uma formação continuada e de uma apropriação de novos métodos a serem utilizados como recursos para instrumentalizar as práticas diante das demandas atendidas. A supervisão é um dispositivo utilizado na psicologia, de modo que um outro profissional da área é convidado a pensar as estratégias para a condução das demandas nos atendimentos, pois o próprio GT tem esse entendimento, que por mais que eles tenham encontros sistêmicos, e compartilham as ações, eles vêm a necessidade de um olhar externo, para que assim, eles possam, ampliando as suas práticas e para que não tenham um engessamento dos olhares e do seu fazer, dentro da instituição. Não basta os profissionais se perguntarem qual o lugar deles dentro do IFRN. Para essa pergunta, as tentativas de encontrar uma resposta estão emaranhadas em diversos paradigmas de como a Psicologia é vista para a instituição, trazendo também as marcas históricas conservadoras de como essa profissão chega em nosso território.

No segundo dia de encontro, a pauta estabelecida foi para o planejamento das ações ao ano letivo de 2020. Dividiu-se em dois momentos: o primeiro foi para pensar nas atividades

como também ampliar o reconhecimento das dificuldades que atravessam a comunidade escolar, possibilitando um reconhecimento das dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, questões de violência, pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual.

Ao olharmos para o espaço da Assistência Estudantil do IFRN, percebemos que o setor de psicologia busca um caminho pautado em um exercício ético e em um compromisso social para com a escola, na tentativa de responder a demandas emergentes que estão presentes nos contextos educacionais. Assim, é também relevante apresentar que esse grupo de psicólogos tem um trabalho que visa à coletividade, uma vez que se buscam identificar e planejar ações voltadas para a comunidade acadêmica – desde o trabalho com professores, servidores, alunos, familiares e ações de extensão.

Conforme as referências técnicas para a atuação de psicólogos na educação básica do CREPOP (2019), chama a atenção que o trabalho do psicólogo deve ser coletivo e toda a escola deve ser envolvida na busca de alternativas. Isso só é possível, porém, quando a instituição amplia seu modo de ver a cultura educacional, pois o trabalho dos psicólogos nas instituições implica atenção e cuidado, não prioritariamente aos indivíduos, mas às redes internas e externas que os tencionam. Para isso, é necessário aos psicólogos conhecer mais sobre educação, sobre os ciclos, sobre as histórias das lutas e movimentos de reivindicações, pois, ao levar em conta os sujeitos mobilizados nos seus processos de subjetivação, percebemos o quanto eles são capazes de transformar a realidade, transformando a si próprio.

Esse processo de transformação se apresenta também nas tentativas de responder a demandas surgidas no contexto escolar, quando se apresenta uma constante urgência de ações de enfrentamento aos dilemas encontrados na transversalidade dos temas que surgem a partir do currículo formal e do currículo oculto. Por isso, é importante ressaltar o protagonismo de trazer a problematização e sinalizar que estamos atentos aos acontecimentos da vida escolar.

No Portal *Memoria* do IFRN²⁸, uma obra de total relevância e que aponta, caminhos para o reconhecimento das sexualidades dissidentes, bem como trazer a discussão ao âmbito acadêmico, mostra-se um avanço político e acadêmico. O livro *Diversidade sexual e educação*, de Pino (2017) – mencionado já no início deste trabalho. Ao buscar analisar as opressões sofridas por estudantes LGBTQ+ no espaço escolar do IFRN, ele visibiliza a existência desses sujeitos e os pressupostos teórico-críticos que discutem essas práticas subjetivas. Nesse sentido, oferece subsídio para que a instituição possa colaborar na formação e consciência crítica desses

²⁸ *Memoria* é o repositório institucional do IFRN, desenvolvido com o objetivo de armazenar, preservar, divulgar e dar acesso a produções acadêmicas, científicas, artísticas e administrativas da instituição, de forma digital. O dispositivo está acessível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/>

sujeitos acerca dos processos de transformação da sociedade em que vivemos, uma vez que a transformação da educação está vinculada à transformação também da sociedade.

Um outro projeto, na modalidade de cartilha orientativa aos discentes do IFRN sobre os cuidados de saúde, encontra-se disponível também no *Memoria*. Traz a temática de cuidados em saúde, orientando os adolescentes sobre diversas questões, desde as práticas de higienização até os processos de mudanças corporais que acontecem na puberdade. A cartilha *Fique esperto: orientações de saúde para adolescente*, organizado por Filgueira, Araújo e Silva (2018), permite também, como um referencial para a incorporação de estratégias de promoção de saúde, a prevenção e o tratamento de diversas doenças e agravos para a Assistência Estudantil do IFRN, além dos cuidados multidisciplinares.

A intenção da cartilha é bastante plausível e demonstra um campo que requer bastante cuidado, quando entendemos que a educação também se encontra dentro dos pressupostos e indicadores de saúde para o estado de bem-estar social do homem. Isso mostra como o campo da Assistência Estudantil é bastante amplo, abarcando diversas temáticas dentro da escola – temas que são reflexo dos contextos de vida social em que esses discentes se encontram.

Os dois materiais encontrados no *Memoria* são de importante relevância e sinalizam um caminho de avanços na própria educação, pois em ambos os materiais encontramos há modos de se pensar o corpo e a sexualidade em duas dimensões. Em Pino (2017), a sexualidade é abordada a partir de pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, que vê o homem ante sua relação social, reconhecendo as sexualidades não heterossexuais e os desafios da educação em uma sociedade patriarcal-capitalista. Busca-se o lugar da população LGBTQ+ nos direitos e garantias de estudantes, reconhecendo suas identidades sexuais e de gênero dentro da educação.

Filgueira, Araújo e Silva (2018) elaboraram uma cartilha de orientação e cuidados de saúde, na perspectiva da educação em saúde, como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da autonomia, autocuidado no empoderamento e protagonismo do adolescente nas práticas de cuidado e hábitos saudáveis. A cartilha apresenta um amplo sumário, contendo seis eixos temáticos: vida saudável, sexualidade, saúde sexual e reprodutiva, saúde bucal, saúde mental, primeiros socorros, além de um glossário.

Não nos deteremos aqui em uma análise mais detalhista desses dois trabalhos, tendo em vista que não está em nossos objetivos de pesquisa fazer essa análise, mas vale ressaltar a importância de encontrar trabalhos como esses dentro de uma perspectiva que expõe às questões de sexualidade no contexto da Educação Profissional. Não devemos esquecer também que a relação da psicologia com a educação se deu pelas vias de normatização dos comportamentos

considerados desviantes, bem como pelos currículos com as teorias do desenvolvimento de crianças e adolescentes, baseados em uma distinção do normal e patológico. Para Moreira (2019, p. 70): “Em todos esses assuntos, podemos encontrar elementos que afirmavam as particularidades e diferenças entre meninos e meninas”. Assim, somos convidados a romper com essa lógica, fazendo dos sujeitos que compõem a escola corpos com uma identidade de gênero e sexualidade vivos, pulsantes e desejantes.

Nesse mesmo período das duas publicações, correntes conservadoras levam para o Congresso Nacional um projeto de lei *Escola sem partido*, que tem como principal alvo a questão de gênero, e ganha visibilidade pela “ideologia de gênero”, sem falar dos ataques à Educação com a disseminação de *fake news* sobre a distribuição do “Kit Gay” – termo pejorativo que correntes conservadoras do Congresso Nacional nomearam ao projeto *Escola sem Homofobia*. Este integrava o programa *Brasil sem Homofobia*, do Governo Federal, cujo objetivo era combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQ+. Essas notícias foram disseminadas em larga escala nas redes sociais, sendo palco de campanha do então Presidente da República eleito em 2018.

Estamos no meio da travessia, o que exige um posicionamento crítico e de resistência, uma vez que o próprio Conselho Federal de Psicologia (CFP) sofre ataques desses grupos conservadores, os quais propõem tratamentos de reversão sexual (a chamada “Cura Gay”), deslegitimando e judicializando a Resolução CFP nº 001/99²⁹, que estabelece normas éticas para a atuação dos psicólogos em relação às questões de orientação sexual. No Art. 3º desta resolução, fica dito: “Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados”. No parágrafo único desta mesma resolução, estabelece-se que “os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades” (CFP, 1999).

Questões como essas colocam em risco a liberdade e a diversidade sexual, como também ataca os princípios éticos e o compromisso com os direitos humanos. A Psicologia,

²⁹ Em março de 2017, um grupo de psicólogas(os) acionou a Justiça Federal da Seção do Distrito Federal para suspender os efeitos da Resolução CFP nº 01/1999. Em 12 de setembro de 2018, o CFP ingressou no Supremo Tribunal Federal (STF), com Reclamação Constitucional solicitando concessão de liminar para suspender os efeitos da sentença proferida pelo juiz da 14ª Vara Federal do Distrito Federal em favor da ação popular da Resolução do CFP nº 01/99. No dia 24 de abril de 2019, a ministra Cármen Lúcia, do STF, suspendeu a decisão do referido juiz, afirmando: “Sem prejuízo da reapreciação da matéria no julgamento do mérito, defiro a medida liminar requerida para suspender a tramitação da Ação Popular [...] e todos os efeitos de atos judiciais nela praticados, mantendo-se íntegra e eficaz a Resolução nº 1 do Conselho Federal de Psicologia”. Tal decisão configurou-se como uma vitória importante para a Psicologia brasileira e a sociedade como um todo, no que se refere ao respeito aos direitos fundamentais e à autonomia do CFP em normatizar a profissão de psicóloga(o).

enquanto ciência e profissão no Brasil, tem se posicionado contra isso, uma vez que esses tipos de discursos ferem o princípio da democracia. Na tentativa de dar uma resposta a esses ataques, o CFP, juntamente com os Conselhos Regionais de Psicologia, uniu esforços com a Comissão de Direitos Humanos desta autarquia e com as vozes de pessoas LGBTQ+, as quais retratam os intensos sofrimentos ético-político e os processos de resistência decorrentes de diversas formas de violência, preconceitos, injustiças e exclusão dessa população. Na junção desses relatos, um grande mosaico de histórias deu origem a um livro intitulado *Tentativas de Aniquilamento de Subjetividades LGBTQIs* (CFP, 2019).

Para Junqueira (2018), nessa reorganização dos discursos políticos, em que surgem projetos como esses de camadas conservadoras, a escola tende a ser posta no centro de um debate público para deslegitimar a liberdade docente e desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar, como espaço de formação crítica da vida. Isso porque a escola existe para a mediação dos interesses coletivos, espaço para tomar partido e se posicionar diante dos discursos e práticas que ferem o exercício da cidadania. Assim, é necessário e urgente que os psicólogos estejam atentos aos discursos de contradições, conflitos e paradoxos da sociedade e da escola, principalmente nesse momento histórico de ataques à educação brasileira.

Na tentativa de articular o fazer da psicologia na Educação Profissional, é de fundamental importância entender, conforme apontam as referências técnicas do CREPOP (2019, p. 40), que: “Formar não é moldar o informe, é criar um território favorável à cooperação, à curiosidade, à dignidade, à provisoriedade e à permanente produção de sentidos e apropriação de significados sociais”. Nessa luta de produção de sentidos, a psicologia na assistência estudantil deve estar ciente da discussão crítica no que diz respeito às questões das identidades de gênero e sexualidade, uma vez que se pensa nessa modalidade para a educação humana integral.

Nessa direção, a Psicologia é convocada a contribuir com um posicionamento crítico da realidade, na busca de uma escola que pense a equidade de gênero e o respeito às diversas sexualidades, estando permanentemente atenta à produção de conhecimentos científico, como também aos discursos pseudocientíficos que fazem uso do saber psicológico para justificar a intolerância, a patologização e a criminalização das diferenças. Por meio da Assistência Estudantil, deve-se garantir a democratização e a qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil. A liberdade de pensar o compromisso com a cidadania e a construção da defesa social e da eliminação de todas as formas de preconceitos é fundamental para se construir uma escola diversa e plural, reconhecendo a liberdade como valor ético central.

A Assistência Estudantil no IFRN avança nos seus desdobramentos das práticas interdisciplinares, como também compõe a formação integrada oferecida pela instituição. Desvelando inúmeros fazeres e práticas que integram as questões postas tanto pelo currículo integrado quanto pelo currículo oculto, possibilita chegar às lacunas não alcançadas pelo currículo formal. Nesse sentido, a Assistência Estudantil é um serviço prestado à comunidade acadêmica, visando a atender às demandas, mas também caminhando em processo de construir espaços de diálogo para a transformação das relações de ensino-aprendizagem. Por fim, entendemos esse serviço como essencial dentro de um projeto político que reconheça as identidades e as sexualidades como lugar singular e plural da vida.

É preciso retomar aqui a analogia do mar, que toma o roteiro nos filmes escolhidos. O mar, como a instituição, representa em sua grandeza as potencialidades para construir e traçar novas rotas, tanto para a vida quanto para as questões subjetivas. A Assistência Estudantil se apresenta como esse porto, ponto de chegada e partida para os estudantes que buscam traçar novas caminhos ou reavaliar onde estão e aonde querem chegar. É preciso, afinal, ter um lugar seguro para reescrever as suas rotas.

O Porto



5 O PORTO

“A plataforma dessa estação é a vida”³⁰

³⁰ De Milton Nascimento e Fernando Brant (1990), a música *Encontros e despedidas* ganhou a voz de Maria Rita em uma de suas canções mais populares.

Chegamos ao porto, lugar das chegadas e partidas, mas também lugar das expectativas, dos abraços, beijos, sonhos, olhares e despedidas; lugar do carregamento e de abastecimentos; via e rota da subsistência. No porto, encontramos as várias embarcações que, entre rios e mares, põem-se a navegar. Com seus destinos pré-estabelecidos, eles cruzam as águas e suas correntezas, e, ao movimento da maré, as embarcações vão chegando e saindo rumo aos seus destinos. Nesses percursos, as embarcações encontram novas rotas ao longo do próprio navegar.

Para o porto, é preciso ver além de suas estruturas físicas. Nele também buscamos o porto seguro – lugar esse que nos apoia e remete a sentimentos de segurança, confiança e afetos. No porto, aportamos nossos barcos, ancoramos sentimentos, e planejamos novas rotas. Nesse, a vida não encontra um lugar estático, paralisante, mas acompanha, entre as chegadas e partidas, as diversas fases, que por meio de cada chegada e partida, se registra um corpo a navegar, a conduzir cada embarcação, para um lugar a se conhecer, para outros lugar a desbravar. Dessa forma, parafraseando Milton Nascimento que “a plataforma dessa estação é a vida”, e é na vida, que experienciamos, pelo corpo, essa plataforma, que nos permite a embarcar e desembarcar a nossa sexualidade.

Se o porto nos remete a este espaço de olhar para as diversas singularidades que o torna lugar de movimento, logo a seguir, olhemos para a Imagem 44, do filme *Corpo Elétrico* (2017). A cena nos convoca a sentir a experiência de um lugar seguro, de olhar para o mar, para os corpos e desejos, um lugar que seja, um porto do encontro com mar; que desvele a partir do desejo, sentidos e singularidades para, por meio da educação, deixar que esses corpos experienciem suas sexualidades, tocando e sendo transformados pela poesia da existência.

Imagem 44 – Um olhar ao (A)mar



Fonte: DVD *Corpo Elétrico* (2017).

Artur é professor; conhece Elias e passam a ter um caso. Na imagem seguinte, Artur está sentado na varanda de sua casa de praia onde passa seus dias de férias. Com um livro na mão, Artur lê poesias e olha para a praia. A câmera assume o olhar de Artur, foca no movimento das águas, no horizonte do mar, nas barracas de praia e no corpo de Elias, que, de forma sedutora, vai saindo, banhado pelas águas e sargaços da praia. Com uma sunga azulada, Elias anda pelas areias da praia até a casa de Artur. Entre as páginas de um livro de poesia, há um corpo na praia que desvela o desejo a ser vivido em uma sexualidade; em que o corpo é tocado, sentido e visualizado, fazendo da experiência da sexualidade lugar em que se emaranham todas as formas de prazer.

Se a Imagem 44 nos convoca a olhar para a poética da sexualidade, a pesquisa em questão também nos convoca a olhar para as sexualidades dissidentes no contexto da Educação Profissional, uma vez que, entendida a lógica dessa formação, o trabalho e a sexualidade estão imbricados em uma lógica do reconhecimento dessas dissidências. Embora, pela condição imposta ao trabalho, da marginalização e precarização de suas condições, o sujeito moderno viva, não é de se negar, grandes precarizações do mercado formal do trabalho, seja pela condição mínima que aquele oferece aos sujeitos inseridos nesse campo, favorecendo a um apagamento das vidas, seja ainda na retirada de oportunidades de sua subsistência.

Olhar para os sujeitos de sexualidades dissidentes na Educação Profissional configura-se em olhar para além dos seus corpos performáticos. Estamos olhando para suas subjetividades, veladas e cercadas por estruturas sociais que impedem o protagonismo em jogo em seus projetos de vida. A quebra dessas barreiras também deve passar pelo reconhecimento desses corpos no acesso ao trabalho, e também como corpos que trabalham. Assim, estes sujeitos, em seus corpos, apropriados de suas sexualidades, estão exercendo, para além de uma lógica formal e mecanicista que o trabalho mantém em suas bases, eles estão também a serviço de um trabalho do reconhecimento das suas formas de desejo. Dessa forma, a sexualidade passa, sim, a mover nossos interesses, uma vez que essa deva ser reconhecida como motor pulsional de nossas vidas. Trata-se, portanto, de afirmar que, na construção de suas narrativas de vida e da sexualidade, o reconhecimento e a identificação com outro corpo são necessários à produção desta “máquina do desejo”, para que, assim, esses sujeitos possam ser seus espaços de vida e sejam, para além de seus corpos, sujeitos desejantes.

Nossos objetivos ajudaram a traçar rotas neste mar de tantas pulsões. Em um primeiro momento, recorrermos à ATD para perceber o corpo e a sexualidade em um PPP da Educação Profissional requereu uma análise das leis que regulamentam a EP. Ao debruçarmo-nos sobre esses documentos, percebemos a recorrência e a lacuna deixada nesses documentos quanto ao

reconhecimento das sexualidades dissidentes em projetos educacionais. O não reconhecimento é uma dimensão limítrofe às políticas de corpo e sexualidade no espaço da escola, conformando cada vez mais esse espaço a uma lógica heterossexual. Dessa forma, é urgente que as diretrizes curriculares e as leis da política de Educação evidenciem o cuidado e a garantia de direitos aos sujeitos de sexualidades dissidentes, quebrando a lógica do preconceito moral e religioso posto às sexualidades, associando-as sempre à ordem do prazer sexual, esquecendo-se da existência e do apagamento de suas subjetividades. Nesse sentido, afirmamos que a *ausência* dessas sexualidades já é, por si só, uma *política do corpo*, uma vez que silencia aqueles que já são invisibilizados.

Quando problematizadas as interfaces do currículo integrado e as demandas subjetivas relativas ao corpo e à sexualidade no contexto institucional, desbravamos, por meio da proposta do currículo integrado construída para EP, questões melhor articuladas com o mundo do trabalho, pensando os processos do currículo para lidar com os avanços e desafios, como também as contradições sociais vividas por adolescentes e jovens. Quanto às questões das sexualidades dissidentes analisadas no PPP do IFRN, estas apresentam-se de forma generalista, pois o currículo se propõe a trabalhar na perspectiva da diversidade, associando a função educativa a aspectos diversos que também estão presentes no currículo oculto da escola. Nesse sentido, as análises apontam para uma contradição; a instituição reconhece as diversidades, mas não as apresenta de modo particular, sem dar às diversidades lugar político. Quando o PPP faz referência às sexualidades, não aprofunda o debate, sendo esta dimensão embasada em uma citação de citação, a fim de caracterizar esse lugar subjetivo e de tamanha relevância no processo de educação para o trabalho.

O apagamento das subjetividades dos sujeitos de sexualidades dissidentes perpassa leis e diretrizes que regem projetos de Educação. Isto impacta as instituições de ensino, quando constroem seus projetos políticos pedagógicos, bem como nos currículos, cabendo ao currículo oculto abarcar as demandas subjacentes a sexualidade. A alternativa a este cenário é o reconhecimento dessas diversidades nas propostas pedagógicas, e da maneira mais visível. Abarcar as diversidades no seu mais amplo sentido, apresentando diferenças e seu lugar político no currículo. Pensar nesse lugar é romper com as correntes hegemônicas que ainda se ramificam nas instituições de ensino, um modo operante de se pensar a formação humana. Vale reforçar que essas ações para pensar os processos de formação e dos currículos devam ser, de fato, contempladas nos currículos integrados, com visibilidade, estratégias e direcionamentos claramente traçados, possibilitando transformações dos espaços da escola, tanto nas disciplinas do currículo formal, quanto nas demais práticas educativas.

A escola deve criar condições de visibilidades, em que as vidas possam existir em sua dimensão subjetiva, possibilitando um espaço da existência dos corpos desejan-tes, e que os sujeitos de sexualidades dissidentes possam fazer, de seus corpos subversivos, lugar de reconhecimento pela própria comunidade acadêmica – em que estão envolvidos professores, coordenadores, apoio pedagógico, assistência estudantil e outras instâncias das instituições de ensino. A escola, quando pensada via currículo integrado, pode construir estratégias para efetivação desse lugar, partindo do olhar, da escuta, das condições de vida, necessidades e desejos que esses adolescentes e jovens buscam para suas vidas. Este é um compromisso com a superação da desigualdade e da LGBTfobia. A escola pode ser uma instituição comprometida com o enfrentamento real das práticas de sofrimento desses atores que estão em perigo em torno das gestões de gênero e sexualidade. Essa não deve fechar os olhos para a *Delícia* que é existir na vida, pois, uma vez que não se dá visibilidades para essas subjetividades, a escola assume o palco da *Dor* em cenas que aniquilam o existir.

Esta pesquisa aponta para um campo profícuo no que concerne tanto aos processos de subjetivação dos estudantes de sexualidade dissidentes na Educação Profissional, quanto às construções de espaços físicos e simbólicos, operadas por esses sujeitos, para fazer existir seus desejos e formas de expressão.

Ao longo do percurso da pesquisa, fomos surpreendidos pelo agravamento da pandemia de COVID-19, razão pela qual optamos por, metodologicamente, trabalhar com o cinema, ao invés de entrevistas, implicando um novo despertar para minha condição de pesquisador. A experiência me permitiu um percurso perceptivo e sensível sobre os recursos imagéticos na pesquisa em Educação, fazendo emergir, a partir das imagens, uma interlocução com documentos acessados nesta pesquisa. Dessa forma, trouxemos à tona as subjetividades por meio do cinema. Estudamos, assim, as sexualidades dissidentes, mas também as dissidências dos espaços institucionais, onde o (in)visível dos desejos descortina um lugar para pensá-los, integrando-os a um processo de reconhecimento das identidades subalternizadas. Futuras pesquisas deverão debruçar-se sobre inquietações quanto aos espaços físicos e ocultos existentes na instituição, em que estão “contidas” as sexualidades dissidentes, sejam nas rosquinhas, quadras e campos esportivos, banheiros ou gramados, ou até mesmos outros lugares de pegações. Dessa forma, neste trabalho, por meio do acesso aos documentos, possibilitamos uma abertura para o reconhecimento dessas sexualidades, para além de uma educação profissional, mas que estão implicadas na descoberta de vida desses sujeitos, que vão para além do educação e chega ao mercado de trabalho, vivendo os desafios e atravessando a dicotomia imposta por uma sociedade patriarcal e heteronormativa.

Cabe apontarmos, aqui, que o Serviço de Assistência Estudantil do IFRN cumpre um papel significativo na construção do currículo integrado. Embora tenhamos identificado aspectos como a sobrecarga de atividades dos profissionais do setor, eles buscam, de forma sistêmica, atender demandas adversas que chegam ao serviço. Além disso, é importante ressaltar que o Serviço de Psicologia atende a uma demanda emergente de adolescentes e jovens com questões relacionadas ao agravamento da saúde mental, questões de aprendizagem e demandas referentes à sexualidade, sendo esse serviço um porto para muitos que ali buscam ser escutados. Nesse sentido, esta pesquisa descortina um novo olhar sobre a Assistência Estudantil, seja por meio de futuras pesquisas ou pela ampliação das ações de qualificação profissional ao corpo de profissionais que atuam neste importante setor da instituição, ajudando na focalização das demandas, bem como na melhoria na qualidade dos atendimentos prestados à comunidade escolar.

Vale ressaltarmos que, embora o serviço tenha suas funções amplas para serem desenvolvidas na instituição, os profissionais de Psicologia são reconhecidos como um profissional generalista, para resolução de muitas questões surgidas na instituição, além de sinalizar atuações demandadas por uma posição clínica aos profissionais. Essas marcas reconhecem a recente história da própria Psicologia, pautada em uma clínica tradicional, com ações pontuais e práticas individualizantes. No entanto, o serviço vem alargando seus horizontes e aponta para processos que estejam voltados a ações grupais e que atendam as dimensões da integralidade e proposta do currículo, juntamente às demandas que se desenham no setor.

Encontramos uma forma particular de aproximar e visibilizar esses sujeitos de sexualidades dissidentes e suas relações – sejam elas escolares, familiares, sociais, de raça, sofrimento psicológico, sexualidade, trabalho e outras vulnerabilidades sociais: fazendo o uso do cinema. Dessa forma, o cinema potencializou, por meio de sua estética, os corpos, as suas expressões, os sentimentos de amor, ódio, paixão e morte, as representações da vida. Com o cinema, também fizemos o exercício de olhar as construções das subjetividades, muitas vezes cobertas por sombras que impedem uma melhor apreensão dos afetos que estão circunscritos no terreno da escola e até mesmo no próprio currículo. É pelo cinema que a tela nos projeta a ver o protagonismo de jovens de sexualidades dissidentes a darem sentidos a suas formas de viverem suas sexualidades. Isto ocorre até mesmo quando as relações de trabalho, com seus modelos hegemônicos e preconizados, provocando o apagamento dos sujeitos, são afetadas pelas sexualidades que afirmam serem máquinas de desejos, e seus corpos se reinventam e encontram espaços para subverter a lógica predominante.

Entre as cores e o brilho das telas, o cinema nos apresenta uma nova lousa: saímos do formalismo do verde e branco, do preto e branco do giz, e passamos ao colorismo das telas. Este mesmo colorismo é o que encontramos nos sujeitos de sexualidades dissidentes, na sua forma de amar, de conquistar os laços de amizades, de sofrer e de se vulgarizar. Essas cores se apresentam em uma realidade cada vez mais aparente e real, cabendo a nós, educadores, reescrever e ver essas sexualidades como um lugar a ser descolonizado das opressões sociais, econômicas e morais, que tendem a marginalizá-lo, uma vez que não reconhecem os sujeitos de desejos.

Assim, para não terminar esta história, bem como a iniciamos tomados por uma narrativa de *A História da Eternidade* (2015), prossigamos essa eternização dos prazeres, desejos e amor, como uma forma de narrar esses acontecimentos de vida. Era assim que Joãozinho reconduzia suas narrativas de vida em uma forma pedagógica para falar de maneira visceral da sua vida. Alfonsina provocava e sabia escutar, dando um reconhecimento necessário ao que seu tio produzia de melhor: a arte. Nesse papel, que ora ela nos desperta, nos faz pensar e sentir a nossa condição acadêmica na relação com nossos alunos. Eles nos despertam, nos lançam entre o desejo de aprender e o desejo de libertá-los de suas amarras, sejam pelas questões de aprendizagem ou pelas questões de vida, suas angústias, dilemas, dúvidas e incertezas com suas sexualidades. Dessa forma, Joãozinho nos ajuda a arrumar o cenário para que possamos ensinar, narrar e trazer os sentidos que perpassam as formas de amar – o que, para uns, na conjuntura política recente, impõe sobre muitos uma ideologia da doutrinação sexual na escola. Dessa forma, Joãozinho, aproxima suas lamparinas, para dar sombra àquele tecido e desenhar sobre este, seu corpo, e Alfonsina, atenta a sua didática, escuta as rimas do poema.

A travessia que nos traz até este porto é também uma forma de subverter nosso modo de educar. Para isso, as trilhas que se desenham em uma história tão marcada pela discriminação e aniquilamento dos sujeitos de sexualidades dissidentes, faz-se necessário atirar-nos ao mar para desvelar as formas de amar. Assim, as linhas que se seguem são inconclusivas, porque foram nelas que encontramos, por meio da cena de Joaozinho e Alfonsina, uma relação para todas as formas de permitir a todos como sujeitos de desejo. Assim, Alfonsina se senta ao chão, entre os livros e discos, escutando as palavras de seu tio com total atenção. Ele se pega a descrever o mar:

Que pode uma criatura senão, entre criaturas, amar? Amar, e esquecer, mar e malamar. Amar, desamar, amar? Sempre, e até de olhos vidrados, amar? Que pode, pergunto, o ser amoroso, sozinho, em rotação universal, senão rodar também, e amar? Amar o que o mar traz à praia, o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha, é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia? Amar solenemente as palmas do deserto, o que é entrega ou adoração expectante, e amar o inóspito, o cru, um vaso sem flor, um chão de ferro, e

o peito inerte, e a rua vista em sonho, e uma ave de rapina. Este é o nosso destino: amor sem conta, distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas, doação ilimitada e uma completa ingratidão, e na concha vazia do amor à procura medrosa, paciente, de mais e mais amor. Amar a nossa falta mesmo de amor, e na secura nossa amar a água implícita, e o beijo tácito, e a sede infinita.³¹

³¹ Poema *Amar*, de Carlos Drummond de Andrade (1951/2012).

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA da Eternidade. Direção de Camilo Cavalcante. Recife: Aurora Cinema/República Pureza, 2015. 1 DVD (120 min).
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. Revisão de Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Amores que não têm tempo**: Michel Foucault e as reflexões acerca de uma estética da existência homossexual. Revista Aulas (UNICAMP), Campinas, v. 7, p. 41-58, 2010a.
- ALBUQUERQUE JUNIOR. Durval Muniz de. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, C. J. S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. S. (org.). **Gêneros e práticas culturais**: desafios históricos e saberes interdisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2010b. p. 23-34.
- ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais**: um recorte do semiárido potiguar. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Amar. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro enigma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. (Original publicado em 1951)
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 7).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.
- BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 30 dez. 2008, Ano CXLV, n. 253, Seção 1. p. 1-3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC n. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 6, de 20 de dezembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7.180**, de 24 de fevereiro de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 07 maio 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **Escritos diversos no universo do corpo, Educação, Psicanálise e Filosofia**. São Paulo: Liber Ars, 2015.

CARDOSO, Helma de Melo. **“O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro”**: a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

CARRIAS, Eleazar Venancio. **Relações de gênero, subjetividade e construção/constituição de identidades: um caso na educação profissional e tecnológica**. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2011.

CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros. Festival Bixa (R) Existe Protagonismo juvenil, políticas do corpo e sexualidades no contexto da educação profissional e tecnológica. **BAGOAS - ESTUDOS GAYS: GÊNEROS E SEXUALIDADES**, v. 12, n. 19, p. 170-189, dez. 2018.

CERDERA, Cristiane; REIS, Bruno. (org). **Ouvi na escola: relatos sobre gênero e diversidade no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: BR75, 2017.

CHAVES, Paula Nunes. A Experiência do Corpo e da Sexualidade em A Pele que Habito de Almadóvar. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; SILVA, Luiz Arthur Nunes da. (org.). **Olhar e Ver: corpos em movimento**. São Paulo: Liber Ars, 2020.

CHAVES, Paula Nunes. **Corpo e desejo no cinema: experiências educativas estesiológicas**. 2019. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

CHAVES, Paula Nunes. **Corpo Queer e a experiência da sexualidade: notas para o conhecimento da Educação Física**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 3, n. 3, out. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 17 maio 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referencias Técnicas para atuação de psicólogos (os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP n. 001/99**, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 09 maio 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTIs**. Brasília: 2019.

CORPO Elétrico. Direção Marcelo Caetano. Brasil: Plateau Produções, Desbun Filmes e Africa Filmes, 2017. (95 min).

CUCURRUCUCU Paloma. Intérprete: Caetano Veloso. *In*: MOONLIGHT: sob a luz do luar. Direção de Barry Jenkins. EUA: A24/Plan B Entertainment/Pastel Productions, 2017. 1 DVD. (110 min).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010. (Original publicado em 1972)

DOM de Iludir. Intérprete: Caetano Veloso. *In*: TOTALMENTE demais. São Paulo: Polygram, 1986.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. (Coleção Educação e Psicanálise, v. 1).

ENCONTROS e despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. *In*: ENCONTROS e despedidas. São Paulo: Polygram, 1990.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FALA. Intérprete: Ney Matogrosso. *In*: SECOS e Molhados. Rio de Janeiro: Continental, 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4uayk6a7qQ>. Acesso em 09 jun. 2021.

FERRUGEM. 2018. Direção: Aly Murítiba. Brasil: Grafo, Globo Filmes e Canal Brasil, 2018. (99min).

FILGUEIRA, Ana Cristina Gondim; ARAÚJO, Gerliene Maria Silva; SILVA, Janmille Valdivino. **Fique esperto**: orientações de saúde para adolescentes. Natal: IFRN, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: MOTTA, M. B. da (org.). **Ética, sexualidade, política**: Michel Foucault. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos & Escritos, v. V). p. 144-162. (Original publicado em 1983)

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14-5, p. 231-9, 2006.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos (1930-1936). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GERACE, Jose Rodrigo das Neves. **Cinema explícito**: representações cinematográficas do sexo. São Paulo: Sesc, 2015.

GLEYSE, Jacques. **A instrumentalização do corpo**: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna. Tradução de Avelino Aldo de Lima Neto, Cláudia Emília Aguiar Morais e Fábio Luís dos Santos Teixeira. São Paulo: Liber Ars, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17-47.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A Pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de Pedagogia da FURG. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 521-532, set. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1687>. Acesso em: 07 jun. 2021.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 1-17, dez. 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6272>. Acesso em: 07 jun. 2021.

HOLOS: Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>. Acesso em: 01 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do 2012**: uma construção coletiva. Natal, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/proposta-curricular-2013/view>. Acesso em: 05 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Portaria n. 994/2016**. Define o GT da Psicologia no âmbito do IFRN. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/atividades-estudantis/psicologia/portaria-que-define-o-gt-da-psicologia-no-ambito-do-ifrn/view>. Acesso em 08 maio 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 01 jul. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Escola, homofobia e heteronormatividade. **REVISTA COLETIVA FUNDAJ**, v. 18, p. s/p, 2016. Disponível em: <http://coletiva.labjor.unicamp.br/index.php/artigo/escola-homofobia-e-heteronormatividade/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto/EDUERJ, 2002.

KUENZER, Acácia Zenaida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LE BRETON, David. **Desaparecer de si**: uma tentação contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2018.

LEGUIL, Clotilde. **O ser e o gênero**: homem/mulher depois de Lacan. Tradução de Vera Avellar Ribeiro; organização da edição brasileira Andréa Reis Santos. Belo Horizonte: EBP, 2016.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. Corpo, cinema e educação: cartografia do ver. **HOLOS**, v. 5, p. 81-97, 2014.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. **O cinema como educação do olhar**. 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. **O cinema como Educação do olhar**. São Paulo: Liber Ars, 2018.

LIMA NETO, Avelino Aldo de.; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros.; GLEYSE, Jacques. (In)visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional. **Bagoas** - Estudos gays, gêneros e sexualidades, v. 12, p. 16-38, dez. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16350>. Acesso em: 01 jul. 2021.

LOPES, Denihon. Cinema e Gênero. In: MASCARELLO, Fernando. (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006.

LOPES, Raphael Ramos de Oliveira. **CINEDUC: reflexões fenomenológicas entre corpo, cinema e educação**. 2020. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

LOPES, Raphael Ramos de Oliveira. **Corpo, percepção e cultura de movimento no cinema**. 2015. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e Sexualidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan/jun 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafraão: takes, cuts, close-ups**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petropolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MAMEDE, Zila. Salinas (1958). **Antonio Fabiano** [Blog]. [S.l.], 01 out. 2014. Disponível em: <http://antoniofabiano.blogspot.com/2014/10/selecao-de-poemas-de-zila-mamede.html>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; ASSIS, Sandra Maria; LIMA, Aline Cristina Silva. Trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 5, p. 106-120, jul. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. *In: MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne.* São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1945)

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Cinema e a Nova Psicologia. *In: XAVIER, Ismail. A experiência do cinema (antologia).* 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. (Original publicado em 1983)

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOKADDEM, Salim. **Foucault:** uma vida filosófica. Traduzido por Avelino Aldo de Lima Neto. São Paulo: Liber Ars, 2020.

MOONLIGHT: sob a luz do luar. Direção de Barry Jenkins. EUA: A24/Plan B Entertainment/Pastel Productions, 2017. 1 DVD. (110 min).

MORAES, Raquel; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Gênero e diversidade sexual na escola: como a Psicologia pode contribuir?** *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – MINAS GERAIS (org.). Psicologia, gênero e diversidade sexual: saberes em diálogo.* Belo Horizonte: CRP-04, 2019. p. 60-75.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades:** inspirações merleau-pontinianas. Natal: IFRN, 2016.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...** Natal: IFRN, 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; SILVA, Luiz Arthur Nunes da. **Olhar e Ver:** corpos em movimento. São Paulo: Liber Ars, 2020.

OLIVEIRA, Anselmo Lima de. **Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.** 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

OLIVEIRA, Caíque Diogo de. **Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto:** experiências do presente e projetos de futuro. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2019.

PEREIRA, Ulisséa Ávila; SILVA, Nina Maria da Guia de Sousa; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. A orientação educacional no CEFET-RN frente às políticas de educação profissional e de ensino médio no Brasil (1995-2005). **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 12-21, nov. 2014.

Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2099>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. Revisão técnica de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

PINO, Aline Muras de Oliveira. **Diversidade sexual e educação: uma relação de desafios e possibilidades**. Natal: IFRN, 2017.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRIMO, Izabelle Cristina de Medeiros. **Produção de sentidos sobre diversidade sexual por jovens rurais**. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Caderno de Pesquisa em Educação**. v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 17 maio 2020.

RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo**. Trad. Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2017.

SAFATLE, Vladimir. **Introdução a Jacques Lacan**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

SAMPAIO, Ana Kamily de Souza; LIMA NETO, Avelino Aldo de. Imagem corporal e práticas pedagógicas na Educação Profissional: reflexões introdutórias sobre o estado do conhecimento. **Educação & Linguagem**, v. 6, n. 3, p. 121-138, 2019.

SANCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEBASTIÃO, Maria Lúcia. **Corpo e expressividade no cinema de Charles Chaplin: notas sobre o conhecimento da Educação Física**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SILVA, Francisca Natália; LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 164-175, set. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5753>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, Liege Monique Filgueiras da. **O esporte como experiência estética e educativa: uma abordagem fenomenológica**. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVA, Luiz Arthur Nunes. **No caminho das artes marciais: a relação mestre e discípulo como educação sensível.** 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVA, Luiz Arthur Nunes. **No caminho dos pés e das mãos: a experiência do corpo como fenômeno educativo no Taekwondo.** 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

SILVA, Rafael Moreira da. **A Reunião Pedagógica como espaço-tempo de formação continuada de professores do IFRN – Campus Nova Cruz (2014-2016).** 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOBOTTKA, E. A., & SAAVEDRA, G. A. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 9-18, abr. 2008.

SOLER, Colette. **O em-corpo do sujeito: seminário 2001-2002.** Tradução de Graça Pamplona, Sônia Magalhães, Cicero Oliveira, Elisabeth Saporiti. Salvador: Agalma, 2019.

SOUZA, Emanuelle Cortez. **Jovens em contextos de educação escolar: as “rosquinhas” como espaço de socialização e aprendizagens.** 2019. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2019.

SOUZA, Larissa Maia; LIMA NETO, Avelino Aldo de. Fazendo gênero na Educação Profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008 - 2019). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 235- 250, dez. 2019.

TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira; LIMA NETO, Avelino Aldo de. **Dois funções do olhar em Foucault: panoptismo e transoptismo.** AURORA (PUCSP. ONLINE), São Paulo, v. 10, p. 108-126, 2017.

ZIZEK, Slavoj. **Como ler Lacan.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges; Revisão técnica de Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de anuência



Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

REITORIA

REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Carta de Anuência 10/2020 - RE/IFRN

14 de abril de 2020

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wyllys Abel Farkatt Tabosa, Matrícula Siape nº 1110378, representante legal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), localizado no endereço Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal/RN, CEP 59015-300, venho, através deste documento, conceder anuência para a realização da pesquisa intitulada "Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos", no âmbito deste Instituto Federal, submetido pelo professor Avelino Aldo de Lima Neto, com projeto aprovado por edital universal do CNPq.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) o cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/12 CNS/MS;
- 2) a garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; e
- 3) liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Documento assinado eletronicamente por:

- Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD0001 - RE, em 14/04/2020 14:56:05.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/04/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 198621

Código de Autenticação: a35bcf54ce



APÊNDICE B – Ficha de Análise de Filmes

ROTEIRO DE ANÁLISE DE FILMES

Título	
Ano e país de produção	
Direção	
Gênero	
Duração	
Idioma	

1. SOBRE A TÉCNICA CINEMATOGRAFICA

Argumento
Foco narrativo
Cenário e Figurino
Trilha sonora/sonorização
Fotografia e Câmera

2. Categorias de análise no filme

Corpo e Sexualidade:
Corpo e Educação:
Corpo e Trabalho:

3. Visibilidade dos Corpos

3.1 **Sexualidade:** olhamos os gestos, usos do corpo, fisionomias, posições, vestimentas, olhares, ângulos, focos, emoções, expressões, sentimentos, afetos, identidade sexual, gênero, tempos, ritmos, proximidades, voz, distâncias. Buscamos por meio das imagens as várias formas de manifestação do desejo dos personagens envolvidos nos enredos, possibilitando trazer ao foco da nossa discussão as formas de como o corpo é apresentado, vive e sente a experiência da sexualidade.

Imagem	
Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais

3.2 **Educação:** Uso do corpo, os gestos, posturas, vestimentas, fisionomias, posições, olhares, focos, emoções, expressões, condutas, movimentos, tempos, ritmos, proximidade, voz, distancias, espaços físicos (internos e externos), cultura, comunidade, gênero, raça, classe, tecnologias, funções. O corpo e educação são pensados a partir das construções subjetivas que os personagens vivem, as (in)visibilidades trazidas pela educação formal, por meio dos currículos formais e currículo oculto, abre espaço para se pensar as práticas pedagógicas que estão postas para além dos espaços institucionais.

Imagem	
Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais

3.3 **Trabalho:** gestos, uso do corpo, postura, vestimenta, fisionomias, posição, olhares, ângulos, focos, tempo, rotina, cores, afetos, movimentos, classe, raça, gênero, funções, carreira profissional, espaços. O trabalho, como uma categoria de análise desta pesquisa, e por meio dele podemos pensar o princípio educativo, e as relações de interesses de classe, raça e sexualidade. Esses elementos que se ligam a uma relação de transformação, que está para além do ato de trabalhar. Nessa relação com o trabalho, resgatamos os afetos e as relações entre os sujeitos, como são construídas e isso se torna parte integrante para realização do mesmo.

Imagem	
Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais

Palavras chaves: Corpo; sexualidade; educação; trabalho.

APÊNDICE C – Ficha *Corpo Elétrico* (2017)

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO UFRN
PROJETO CINEMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ROTEIRO DE APRECIÇÃO FÍLMICA - 1**

FICHA DE ANÁLISE DO FILME
TÍTULO: Corpo Elétrico
ANO E PAÍS DE PRODUÇÃO: Brasil - 2017
DIREÇÃO: Marcelo Caetano
GÊNERO: Drama
DURAÇÃO: 1h34min
IDIOMA: Português

1. SOBRE A TÉCNICA CINEMATOGRAFICA

Argumento: O filme conta o drama de um jovem paraibano que vai morar em São Paulo e tem o sonho de ser estilista. Elias, personagem principal do filme, dedica sua vida ao trabalho, mas também aos laços de amizade que constrói dentro da fábrica de costura, no bairro do Bom Retiro, e nos encontros noturnos, onde conhece pessoas para se relacionar. Os relacionamentos de Elias são intensos, mas não duradouros. Aproveita cada encontro casual, para um momento intenso de sexo e prazer e, assim, vai dividindo o seu roteiro de vida. A relação com o trabalho é marca bem presente ao longo do filme, pois apresenta os laços de amizade e parcerias que se formam no trabalho, as jornadas de trabalhos exaustivas, os encontros para diversão, como os churrascos e confraternizações. As vidas se cruzam pela cidade, mas existe um recorte para uma vida mais periférica. O encontro de Elias com a turma do colega de trabalho o insere em um ambiente de jovens LGBTs, lançando-o a conhecer novos espaços. As cenas se misturam, mas mantêm um propósito: entrelaçar vidas, respeitar a diversidade e romper com o paradigma da diferença sexual. A vida de Elias parece não ter passado nem futuro, segue sempre marcado por um corpo elétrico, híbrido como o mar, seu início e fim nos leva a ver a vida de forma mais dinâmica e efêmera.

Foco narrativo: A história é contada por um drama.

Cenário e Figurino: O cenário que compõe as cenas do filme traz cenas urbanas e cenas fora da cidade, marcadas pela faixa litorânea da cidade. Na primeira cena, somos capturados pela imagem de Elias na cama com uma paquera, fazendo um relato de suas experiências, atravessado pelo desejo e pelo impulso da juventude. A Fábrica aparece como espaço do trabalho, mas também da construção dos laços de amizade. As cenas urbanas não marcadas pela relação com o trabalho, uma vez que os centros comerciais tomam espaço da produção do sentido da vida e trabalho. No próprio meio urbano, iremos nos deslocar para os espaços de entretenimento gay que esses grandes centros urbanos oferecem para a diversão gay da cidade. A boate é palco dos shows de drags, lugar onde o palco dá lugar para esses corpos periféricos e (in)visível na sociedade, ganha nesses espaços luz, brilho e expressão, oportunizando aos jovens homossexuais viver a liberdade de dançar, beijar, se pegar e descolar um parceiro para um namoro ou até mesmo para um sexo. A praia é um universo que se presentifica desde os relatos de Elias na primeira à última cena do filme, pois na praia encontramos o lugar das férias, das festas comemorativas, mas também dos sentimentos afetivos. O mar é o lugar das possibilidades de corpo, das formas e desconstrução dos estereótipos dos corpos e da sexualidade.

Trilha sonora/sonorização: A trilha sonora é composta por ritmos nacionais como o Funk, o pagode, a batida da música eletrônica e também o hip hop. A música além de trazer a diversidade brasileira dos seus ritmos, também marca a diversidade subjetiva vivida pelos atores do filme. As músicas expressam os estilos musicais periféricos, agrupando entre a batida do som e os corpos dos sujeitos as significações periféricas de suas vidas, expressas pelas sexualidades, os desejos, os corpos, as masculinidades e os espaços. O barulho das máquinas e o barulho do mar são marcos sonoros, trazendo-nos sentidos e sintonia na energia que esses corpos produzem.

Fotografia e Câmera: O filme é construído em um tempo e ritmo curto, mas as cenas ganham vida pelo uso do plano aberto das imagens, em que se visibilizam os corpos em uma totalidade em que se visibilizam os corpos em uma totalidade, em integração com o espaço urbano, trabalho e relações interpessoais. O autor faz uso desse plano apostando nas visibilidades das sexualidades e suas diversidades, nos diversos campos e camadas sociais onde estão inseridos.

2. Categorias de análise no filme

Corpo e Sexualidade: A primeira cena do filme nos convida a sentir o corpo e nele encontramos o quanto a sexualidade toma nosso corpo e faz habitar nele as diversas formas de sentir essa experiência. É assim que somos apresentados: dois homens em uma cama, corpos despídos, relatos de experiências, desejos e afetos trocados e corpos a se eletrizarem, sejam pelas correntezas do mar ou pelas máquinas de costuras da fábrica, que, para além dos corte e costura dos tecidos, remodelam e revestem o enredo do filme. A sexualidade é, assim, apresentada na sua dissidência de existir, nos corpos dos trabalhadores formais e nos que estão na informalidade, como também na própria expressão da vida dos jovens que vivem as experiências homossexuais nos centros urbanos. A juventude e a vivência da sexualidade ganham cenários e ritmos cada vez mais eletrizantes nos corpos desses sujeitos, mas também se entrelaçam nas relações de trabalho e nos vínculos de amizade. O corpo, sexualidade e desejo são marcas presentes em todo o enredo do filme. As experiências vividas pelos jovens homossexuais, como também as narrativas que entram em cena dos heterossexuais, os projetos de casamento, construir família e casa para morar, bem como as oportunidades de ficar nas festas com alguém do próprio trabalho, são assim trazidas ao longo do filme, os desejos se costuram e é tomado pela forma das correntezas do mar. Assim, esses corpos ganham vida e a sexualidade se mostra como a grande linha que costura os afetos, sejam eles de amizade, de trabalho ou meramente sexual.

Corpo e Educação: A relação apontada no filme com a educação aparece de forma implícita, porém, considerando o trabalho como princípio educativo e como ato criador e de aprendizagem, a fábrica de costura, além de um espaço de trabalho, é uma escola para a vida. A chegada do jovem imigrante no ambiente de trabalho, momento em que os operários da fábrica vão ensiná-lo a usar a máquina de cortes e como é feito todo o processo – suas etapas para a produção – pode ser caracterizada como modalidade educativa. Além disso, a própria rotina de trabalho, a hora da chegada e saída, o processo de produção, além da construção manual dos modelos de cortes e costura realizado pelo Elias, que trabalhava como estilista, são processos que passam por um ato criativo. O caderno, por sua vez, é apresentado como lugar que reescreve as percepções desses corpos, em um ato do desejo enquanto percepção dos sentimentos sexuais, mas também como possibilidade de uma transformação. Passar do papel para a vida real. A figura do professor é representada por Artur, um cara mais “coroa”, com

uma maior maturidade. Ele aparece como um dos casos de Elias. Na figura do professor, também estava expressa a existência de outras realidades e modos de trabalho. A figura da professora de pedagogia, que vai se casar com o colega de Elias, ganha também um cenário da relação entre mundos opostos de vida, pois a professora, vivendo uma relação heterossexual, se mistura ao grupo de jovens que ali representa as dissidências sexuais da homossexualidade e começam a falar e trocar experiências.

Corpo e Trabalho: A relação está posta nos primeiros minutos do filme. O relato de Elias na cama com sua paquera já é tomado pelo barulho das máquinas, e os corpos entram em cena em um espaço de trabalho. No filme, é expressivo como esse corpo é tomado pela relação do trabalho, que muitas vezes impede que esses operários tenham espaços no tempo livre para vivenciar os laços familiares. Muitas vezes, as relações de afetos (as paqueras ou um parceiro para um sexo) estão naquelas relações, pois torna-se o espaço possível para se viver. Neste sentido, os corpos são elétricos em todas as suas condições de vida, na produção lucrativa, nos sentimentos de um para com o outro e até mesmo para o lazer. O trabalho está presente em todas as cenas do filme, pois ele é apresentado como lugar das possíveis relações de interesses que mobilizam a cada um, uma expressão do que venha a ser a sua construção de vida. Além disso, a relação do trabalho e os modos de vida de cada um dos personagens se mostram bem diversos, pois não só se diferenciam pelas construções de suas sexualidades, mas também pela diversidade cultural, relações migratórias de pequenas cidades do país para grandes centros urbanos do nosso país, como modo de construir um futuro diferente.

3. VISIBILIDADE DOS CORPOS

3.1 Corpo e Sexualidade



Figura 01



Figura 02



Figura 03



Figura 04



Figura 05

Sequência 01



Figura 06



Figura 07



Figura 08



Figura 09

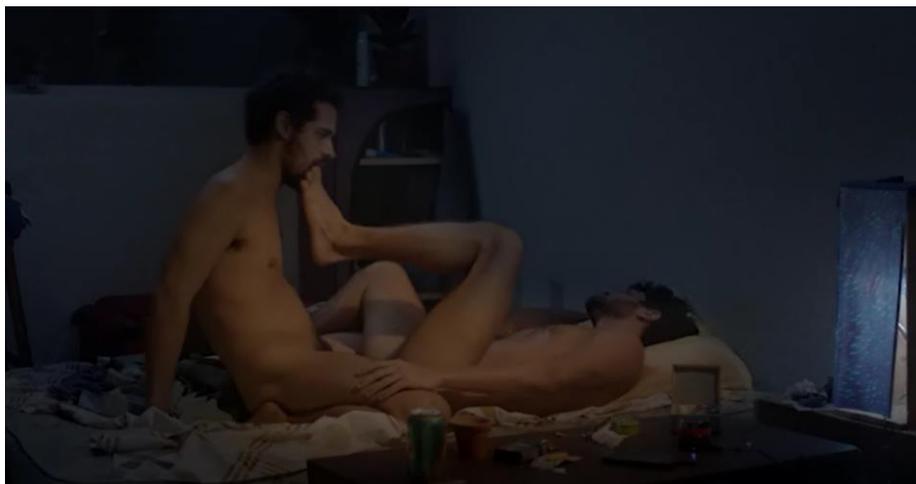


Figura 10

Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais
<p>Figura 01: Em um ângulo americano, Elias aparece em cima de uma cama, tragando um cigarro e com um pote pequeno de barro na mão onde coloca as cinzas do cigarro. Sobre seu corpo, estava cruzado um outro corpo, de um companheiro com o qual passou a noite junto. Uma perna sobre seu peitoral, outra que acariciava seus ombros e o barulho do mar, com uma tela na cor azul que iluminava assim seus corpos.</p>	<p>Figura 01: Na cama, com um companheiro, Elias começa a relatar suas experiências nos sonhos que teve nos últimos dias.</p> <p>Elias: Nossa, esses dias eu tenho sonhado muito com o mar.</p> <p>- Acho que antes de ontem eu tive um sonho muito maluco! Eu fui assim na praia, super deserta, sabe! Não tinha nada, nada! Ninguém! E era noite, tava um breu assim, só o barulho do mar. Aí eu tirava a roupa inteira e ia nadar. Nadar! Nadar! Nadar!</p>
<p>Figura 02: Em um plano médio, Elias retoma ao primeiro plano da tela, deitado na cama, na casa de sua paquera. Mais uma vez, Elias começa a narrar acontecimentos que permeiam as tramas vividas com outros homens e começa a narrar o que lhe aconteceu um dia, na região onde trabalha. Essa cena em que Elias retoma a acontecimentos vividos e experiências vividas no corpo manifesta-se mais uma vez na cama, após manter relações sexuais – um modo que</p>	<p>Quando chegou, veio uma onda, Sargaço, sabe! Aí começou a tomar conta do meu corpo todo, me enrolando inteiro. Chegou a hora que não sabia nem onde eu tava. Era só escuro e água e breu. Mas foi gostoso, não foi ruim não!</p> <p>Companheiro: você morava perto do mar?</p> <p>Elias: Morava! Eu tenho uma coisa muito próxima do mar, sabe! Como eu penso muito, às vezes eu preciso descarregar um</p>

Elias encontra para continuar a cena do prazer no corpo.

Figuras 03 e 04: Nas duas imagens, Elias e seu colega de trabalho aproveitam o clima na festa da casa de um dos seus colegas de trabalho e usam o quarto para uma relação sexual. O quarto escuro, os corpos despidos, suados e de cuecas, com um foco de luz que toca o peitoral e depois as mãos, que são massageadas de forma a acariciar e se tocar de forma excitante.

Figura 05: Nesta imagem, visualizamos a diversidade nas identidades sexuais dissidentes. Aqui, Elias é levado para conhecer colegas de Wellington, um amigo gay de trabalho, em uma outra localidade, onde eles convivem. São jovens gays, travestis e drags que curtem a vida nas suas baladas e outros modos de expressarem sua sexualidade. Os corpos alcançam uma estética bem particular: as roupas coloridas, cabelos longos e belas maquiagem ganham as cenas que Elias agora passa a conhecer.

Sequência 01: Nesta sequência, as cenas mostram Elias e seus colegas em um banheiro de uma boate noturna. A primeira imagem, a câmera posicionada em uma lateral, foca no espelho para mostrar os corpos e o espaço do banheiro. Na segunda imagem, temos os três atores em uma cena mais interativa entre eles e sensualizando mais os corpos.

pouco, sabe! Desligar assim a máquina. Aí o mar era o lugar que eu conseguia fazer isso assim!

Figura 02: Elias: Ai! Sabe que um dia fui na galeria lá perto do trabalho, aí assim que fui entrando vi um segurança, alto, moreno, parrudo. Aí assim que passei, dei uma olhada, aí vi que ele também olhou, mas aí eu fiquei, não, nossa! Será que ele olhou? Acho que não! Não, deve ser viagem minha! Aí segui! Subi a escadaria, aí quando cheguei lá em cima, fui dar um rolé. Aí sabe quando você está andando e tem alguém lhe seguindo! Aí olhei para trás e era ele! Aí dei mais uma volta e vi que ele estava indo atrás! Sabe! Aí parei para comer, aí uns três minutos depois quem chegou do meu lado! Ele! Sentou, aí pediu um lanche e começou a puxar um papo! Perguntando se eu trabalhava ali perto, dizendo que já tinha me visto ali outras vezes por ali, e falando assim, me olhando, e pegando no pau, sabe! Falando assim, pegando no pau! Pegando! Aí depois ele pagou a conta, e quando foi saindo ele me deu uma piscadinha assim! Eu saquei na hora! Paguei logo a minha e fui atrás. Aí foi assim, foi me levando para um lugar lá em cima, no último andar, que era tipo uma salinha, onde os seguranças trocam de roupas. Sabe! Nossa era tipo um vestiário. Era um cheiro assim de suor, de farda molhada, meia usada, sabe! Ele pegou um

<p>Figura 06: A imagem mostra uma cena de um sexo grupal entre amigos do mesmo grupo, depois de uma noite de balada. Os corpos se misturam, beijam-se, transam e gozam.</p> <p>Figura 07: Wellington, dentro de um ônibus, na volta para casa, depois de um dia de confraternização que teve com os colegas de trabalho, faz a festa no retorno para casa, ao som de um pagode. Ele pega a bermuda de um dos seus colegas e faz um vestido para dançar dentro do ônibus enquanto seus amigos cantam.</p> <p>Figura 08 e 09: Cenas de casais heterossexuais. Na primeira foto, temos a cena de Carla com o Fernando na noite do churrasco de confraternização de fim do ano. E na segunda imagem, temos uma cena da despedida de solteira de um dos amigos de Elias. O casal, depois de ser levado a um cortejo pelos amigos de Elias, coloca eles no mar e, o casal fica se beijando dentro do mar. Nessa cena, temos a finalização de um ritual preparado pelos jovens gays na casa de praia de um dos “ficantes” de Elias.</p>	<p>colchonete que tinha assim, aí colocou no chão, aí disse “se deita aí”! Aí, eu deitei! Ele chegou na minha frente assim, e já com o pau duro, assim, sabe! Dava pra ver da calça, sabe! O volume é assim! Aí ele começou a tirar a roupa, e dizendo, agora você pode fazer o que quiser! Rsrns Nossa! A gente gozou muito, muito! Aí depois ele começou a se vestir rápido assim, e dizer “oh, quando você aparecer na galeria de novo me procura, tá?! E não conta pra ninguém! Tem que ser discreto! Rsrns tá!”.</p> <p>Artur: Conta aquilo, que você disse que ia falar da fábrica! Elias: Não, vamos tirar um cochilo, depois eu conto! Artur: Conta, fiquei curioso! Elias: ah, nada demais! Só que a gente chegou a se aproximar, tá chegando final de ano e tem muito pedido, aí quando sair, tá todo mundo de cabeça cheia, e aí todo mundo só quer desaguar.</p> <p>Figura 07: Música, um pagode.</p>
<p>3.2 Corpo e Educação</p>	



Figura 01



Sequência 01



Figura 02



Figura 03



Figura 04



Figura 05

Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais
<p>Figura 01: Na fábrica de costura, Elias aparece pela primeira vez no contexto de trabalho exercendo a função de estilista. Ao seu lado, estava sua chefe, e em seguida aparece mais uma operária desta fábrica de costura, para mostrar uma peça de roupa a sua chefe. A cena está posta em um ângulo aberto, visibilizando as diferenças existentes neste espaço de trabalho.</p> <p>Sequência 01: Elias mostra a um dos seus companheiros um caderno de desenhos que ele usa para fazer registros em um processo de criação. Neste caderno, estão cortes de tecidos, estampas, cores, corpos de pessoas que lhe surgem como interessante. Cada página do caderno de Elias é cheia de histórias, afetos e desejos. Esse caderno é também um modo de Elias deixar registradas as marcas da sua criação e imaginação, mas sempre tomado por um desejo. A câmera foca bem cada página. Em uma página seguinte, Elias mostra a seu colega vários corpos rabiscados, outros apenas com os contornos no grafite e outros mais coloridos. Na primeira imagem, temos vários desenhos minimalistas. São rostos, partes do corpo</p>	<p>Figura 01: O barulho das máquinas toma conta do espaço e a chefe mantém um diálogo curto com a mulher, mencionando os ajustes na peça de roupa e pedindo agilidade no trabalho.</p>

separadas, mas também aparecem as posições que fazem referência aos movimentos dos corpos no trabalho. As mãos que pegam os tecidos, mas também a mão que é vista como fetiche aparecem nas páginas do caderno de Elias.

Figura 02: Fernando, um jovem refugiado que vive em São Paulo, é o mais novo empregado da fábrica. A cena apresenta três personagens masculinos, os quais são responsáveis por manusear as máquinas de corte. Fernando é apresentado ao Gilberto para lhe ensinar a fazer o uso da máquina e como é feito todo o processo de produção daquele setor. No processo de aprender os cortes, também emergem as falas, que em um certo momento apresentam um discurso bastante machista na fala de Gilberto para Fernando.

Figura 03: Weliton em primeiro ângulo, no salão de costura da fábrica, de cabeça baixa e mãos entre os tecidos e a máquina de costura, aparece bem concentrado e com bastante delicadeza costurando uma peça de roupa.

Figura 04: Os amigos de Elias, jovens gays nas suas dissidências sexuais, preparam um ritual contendo elementos de outras culturas para celebrar a despedida de solteiro do casal. Nesta cena, vemos o quanto esses jovens provocam mudanças nos paradigmas culturais, religiosos e heteronormativos, pois o ritual foi uma mistura

Figura 02: Elias: Olha esse tecido!

Amigo: Essa mão é sua?

Elias: Não! É do Weliton, amigo meu!

Elias, ao mostrar os corpos rabiscados, vai com dedo contornando os desenhos e diz de qual gosta mais. Em uma página seguinte, ele mostra partes do corpo separadas e diz “Observações! Mãos!”. Mostra o desenho do rosto do Fernando e diz “esse aqui é o Fernando que eu te falei! Bonito ele! Rosto Forte!”.

Figura 03: Gilberto: Coloca a luva para garantir seu dedo até o final do expediente. Já viu essas máquinas já? Máquina de cortes faca! Corta até 500 tecidos. Liga essa máquina aí! A mão com a luva sempre na frente. Gilberto, ensinando Fernando a afiar a máquina diz: “aperta forte como homem, hein?!”

de identidades sexuais com outros elementos de diversas culturas.

Figura 05: Elias está na casa de sua paquera, um cara bem mais velho do que ele e que exerce a profissão de professor. Elias fica olhando a biblioteca e separando alguns livros que se interessa em ler.

Figura 05: Enquanto folheia as páginas de um livro, Elias olha para sua paquera e pergunta: “Você vai passar o dia todo corrigindo provas?”.

3.3 Corpo e Trabalho



Figura 01



Figura 02



Figura 03



Figura 04



Figura 05

Figura 06



Figura 07

Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais
<p>Figura 01: Em um ângulo aberto, a câmera mostra os trabalhadores caminhando em uma rua comercial vazia – cada um em seu ritmo, interagindo um com o outro. Na cena, presenciamos uma diversidade de corpos e as expressões de gênero. Em um espaço heterossexual, presenciamos os corpos gays que interagem e ganham vida e respeito nas relações entre colegas de fábrica.</p> <p>Figura 02: Em um ângulo aberto, a cena mostra o cotidiano dos trabalhadores na fábrica de costuras. As cenas mostram um recorte na diversidade de gênero, os quais estão exercendo um mesmo trabalho. Chama também atenção os movimentos que os trabalhadores fazem com o seu corpo, os quais são repetitivos e o constante exercício e movimento de alongamento.</p> <p>Figura 03: No ambiente da copa, no intervalo para tomar um café, em um ângulo médio, os personagens são compostos em sua maioria por homens e uma mulher, vestidos com um</p>	<p>Figura 02: Barulho das máquinas.</p> <p>Figura 03: Walter: Gente, só um minutinho! Gente, queria agradecer pelo trabalho de vocês nessa reta final aí. Fiquei muito feliz porque todo mundo topou fazer a hora extra,</p>

fardamento cinza da empresa. O espaço para tomar o café torna-se lugar para comunicado do chefe quanto à jornada de trabalho no período do fim do ano, tendo em vista um maior faturamento para a empresa. Os corpos dos trabalhadores parecem estáticos, sem muito resposta, mas a jovem mulher toma o protagonismo da cena, uma vez que se questiona a fazer um acordo na flexibilização das horas de trabalho, pois a proposta do chefe era para precarizar ainda mais as vidas destes trabalhadores, pois as condições de vida destes já eram precarizadas.

Figura 04: Trabalhadores da região do bairro comercial, chegando para o trabalho logo pela manhã. Em um ângulo aberto, a imagem vai mostrando a rotina dos trabalhadores naquela região de São Paulo, em que o comércio de confecções é a fonte de vendas no atacado e varejo. A imagem mostra um dia de chuva, várias pessoas com suas capas e guarda-chuvas transitando em meio a uma grande avenida.

Figura 05: Em um depósito no qual se colocavam as sobras de tecidos e retalhos que não serviam mais para as costuras, Weliton e Elias aparecem em um ângulo aberto, buscando tecidos para levar na casa dos amigos drags de Wellington. No espaço, um amontoado de sacos com sobras de tecidos de diversas cores. Os dois jovens ocupam a

bater nossa meta aí, e como já estamos bem próximos a novembro aí, umas três horinhas então já seja o suficiente. É um privilégio para mim poder contar com a colaboração de vocês todos! Obrigado mesmo, gente!

Mulher: Oh, Walter, só uma coisa: amanhã é oito de novo?

Walter: Oito tá cedo, é isso?

Mulher: Olha, para mim é bem cedo, Walter! Porque vou sair daqui nove, e até chegar na minha casa onze, entendeu?! Para eu chegar aqui 8h da manhã, eu acordo 5h!

Walter: 8h30min?

Mulher: 8h30min é tipo 8h!

9h é um bom horário!

Os trabalhadores entram em acordo para começar às 9h.

Figura 05: Elias: Ai, bixa, isso é tudo peça que deu defeito!

Weliton: Ai, me dá esse!

Elias: Coloca isso aqui também!

Weliton: Elias, será que não tá bom?

Elias: Weliton, relaxa! A gente não pegou nada ainda!

Weliton: Se a galera der falta aqui!

centralidade da cena por cima dos sacos, buscando os melhores retalhos, nos cortes e estampas. Elias se detém em buscar as estampas e Weliton, com a sacola sobre os ombros, em colocar os tecidos. Sobre os sacos, caixas com outras peças mais nobres.

Figura 06: Um ângulo aberto capta toda a extensão do depósito da fábrica. Os sacos com tecidos amontoados e sobre eles dois trabalhadores deitados, descansando em seus horários de repouso. A iluminação do dia também se completa junto aos sacos de tecidos branco, igualmente a cor branca mostra a neutralidade que também compõe as suas fardas.

Figura 07: Na sala de costura da fábrica, Elias, em primeiro ângulo, com um de seus colegas, discute os próximos cortes. Na mesa, uma peça de tecido de cor azul. As paredes brancas e uma iluminação bastante clara fazem Elias se destacar por não vestir o uniforme padrão da fábrica, como os demais colegas de trabalho. Nesse momento, também passa uma mulher por trás de Elias e seu colega, e a sua frente ele observa Fernando, recém chegado na empresa. A imagem, além de captar os corpos dos trabalhadores, também capta a máquina de corte, compondo o cenário. A máquina aparece um pouco turva.

Elias: Não, ninguém vai dar falta, viado! Tudo é resto de tecido e coisa que não deu certo.

Relaxa!

Weliton: Mas só sou uma serviçal, depois eu que me fodo!

Elias: Viado, relaxa!

Figura 06: Barulho das máquinas e respiração ofegante, acompanhados do ronco.

Figura 07: Barulho da máquina e conversas paralelas entre os trabalhadores.

APÊNDICE D – Ficha *Ferrugem* (2018)

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO UFRN
PROJETO CINEMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ROTEIRO DE APRECIÇÃO FÍLMICA - 2**

FICHA DE ANÁLISE DO FILME
TÍTULO: FERRUGEM
ANO E PAÍS DE PRODUÇÃO: 2018 / BRASIL
DIREÇÃO: ALY MURÍTIBA
GÊNERO: DRAMA
DURAÇÃO: 1H 39M
IDIOMA: PORTUGUES

1. SOBRE A TÉCNICA CINEMATOGRAFICA

Argumento: O filme foi desenvolvido na cidade de Curitiba, na Região Sul do Brasil, no ano de 2018. Chama a atenção para o compartilhamento de imagens em aplicativos de conversas em smartphone. O enredo é dado ao drama vivenciado por uma adolescente chamada Tati, que perde seu aparelho celular em uma viagem de campo da escola onde estuda, e seu crush pega seu aparelho e compartilha as imagens íntimas que ela fazia o namorado. As imagens se tornam públicas, compartilhadas nos grupos de WhatsApp dos seus colegas do colégio. A adolescente Tati enfrenta fortes constrangimentos na escola, sofrendo bullying e cyberbullying. Já não sabendo lidar mais com a situação, em um momento de profunda tristeza, chega ao ato de cometer suicídio dentro da própria escola. O adolescente Renet também assume um protagonismo central no enredo do filme, pois a segunda parte do filme gira em torno do seu envolvimento com o ocorrido, mostrando, para além da escola, as relações familiares e os conflitos vivenciados em momento de culpa, luto, cumplicidade, conivência e laços familiares rompidos.

Foco narrativo: A história é contada por um drama.

Cenário e Figurino: O cenário que compõe as cenas do filme traz cenas urbanas e cenas fora da cidade, marcadas pela faixa litorânea da cidade. Em um primeiro momento, há representação da Escola com seus espaços físicos dentro da área urbana. Em um segundo momento, as cenas são

construídas em uma região litorânea: as casas, o vilarejo, o mar e a vegetação compõem o cenário da natureza enquanto meio ambiente e da natureza humana enquanto espaço para as vivências das emoções. Chama a atenção nas imagens do filme a água, elemento sempre presente. De início, a água aparece como o azul dos aquários, o parque aquático, a chuva e a água do mar nas suas várias fases, da maré seca à maré cheia. Quanto às casas, é possível uma distinção da simplicidade da casa da família de Renet, uma casa de praia simples, para a casa da família da adolescente Tati, uma casa urbana bem localizada com perfil de classe média. Os adolescentes fazem uso de roupas mais ousadas, Destroyed, e camisetas interativas, bem como fazem uso de jaquetas, seja na escola ou em outros espaços. Vale ainda destacar a presença do uniforme escolar obrigatório da escola.

Trilha sonora/sonorização: A sonorização do filme está para os ruídos, ventos, barulhos de chuva, ondas do mar e silêncios.

Fotografia e Câmera: O filme é construído em dois tempos. Na primeira parte do filme, é usada uma película azul; já na segunda parte, uma de cor cinza, cenário mais nublado. Quanto aos enquadramentos usados na construção das cenas, o cineasta utiliza-se de um plano médio e do primeiro plano, chamando a atenção para os sujeitos. Também é usado o contra-plongée. As cores são escuras, fazem uso de um foco de luz em um primeiro plano destacando apenas alguns movimentos e sensações. Vale ressaltar que o filme segue de modo cadenciado.

2. CATEGORIAS DE APRECIÇÃO NO FILME

Corpo e Sexualidade: O corpo e a sexualidade, marcas presentes no encadeamento do enredo de todo o enredo do filme, marca a história de vida dos dois adolescentes, Tati e Renet. Nos primeiros minutos do filme, somos levados ao jardim da casa de campi onde pernoitavam durante uma aula de campo. As cenas são construídas a partir de uma perspectiva de relações heterossexuais. A vida de Tati começa a tomar outros sentidos, quando seu celular foi roubado de seu bolso e teve suas fotos e vídeos compartilhados nas redes sociais de colegas da escola, e em sites pornográficos. Os corpos começam a narrar suas histórias e suas relações com a tecnologia, esses corpos tomam agora uma outra dimensão, a de compartilhar, de fazer registros a partir de fotos e vídeos, dos momentos sociais e até mesmo íntimos. É também visto, que as narrativas da sexualidade, também ganha destaque nas cenas em que a adolescente vai ao banheiro chorar por estar sofrendo com o constrangimento vivenciado nos corredores da escola e sala de aula. No banheiro,

encontramos as marcas feitas de batom, canetas e outras tintas, com frases que caracterizam discursos da sexualidade, sejam construtivos ou pejorativos. Por fim, percorremos ao longo do filme, a construção de como esse corpo e sexualidade são vivenciados pelos adolescentes na atualidade.

Corpo e Educação: Com o click de um registro, Tati em frente a um grande aquário faz seu primeiro registro da aula de campo. Nesse momento, a sala de aula é lançada para fora dos muros da escola e ganha vida, alegria e também tristezas. A escola enquanto instituição é mostrada ao longo do filme – uma instituição conservadora, mas que atende ao interesse de uma parcela da população que integra a classe média econômica. O corpo ganha ausência, pois uma escola não é construída pela visibilidade que damos aos alunos, mas quando professores, equipe pedagógica e família estão integrados em uma proposta educativa. O professor, por exemplo, se ausenta em muitas intervenções que poderiam ser construídas em sala de aula e revelariam laços de relações mais próximas dos alunos. Já a coordenação ganha ausência e se presentifica pelas câmeras distribuídas nos corredores da instituição. A narrativa do corpo e da educação ganha em todo o longa fotografias da ausência de afetos, como também formas do compromisso na formação cidadã e no respeito um para com o outro. A relação da mãe de Renet, na segunda parte da história do filme, mostra que por meio dos afetos, do compromisso com a família, é possível construir sujeitos que se responsabilizam pelos seus atos, assumindo posturas que põem como enfrentamento os atos praticados na vida. Assim, a mãe de Renet, ao ir ao encontro do filho que estava refugiado com o pai, que era professor da escola, possibilita trazer à cena da responsabilidade, dos afetos e de como recomeçar, pois, no processo de educar o corpo, não se pode assumir o lugar da ausência.

Corpo e Trabalho: Em uma das primeiras imagens do filme, aparece o professor em uma aula de campo. Ele convida os alunos a conhecer aspectos biológicos dos peixes que estão naquele aquário. A figura do professor sai de cena e as imagens ganham as telas dos aparelhos celulares dos alunos: uns filmam a aula, outros aproveitam para fazer seus selfs. Mas é importante perceber que o trabalho é uma categoria abordada no filme, de forma implícita, uma vez que somos levados a todo momento a perceber as relações e comportamentos dos adolescentes e o uso das tecnologias. Não só a figura do professor é mostrada ao longo do enredo, mais à frente, veremos como a escola se comporta diante das consequências geradas pelo furto do aparelho celular de Tati, pois, na figura de dois seguranças que são postos na entrada da escola para conferir as

mochilas e recolher os celulares dos alunos, mostra-se que ambos os personagens não estão devidamente preparados para uma atuação pedagógica dentro de uma instituição de educação. Depois, descortina-se um novo ambiente de trabalho, pois a tecnologia não só está nas mãos dos estudantes, mas assume um lugar dentro da escola, as câmeras ocupam lugares de coordenadores e demais membros das equipes pedagógicas, o que se apresenta como uma substituição do corpo físico para uma relação do corpo virtual. Por fim, na relação em que esses corpos estão postos à pedagogia, mostra-se uma ação educativa pautada nas práticas de vigilância.

3. VISIBILIDADE DOS CORPOS

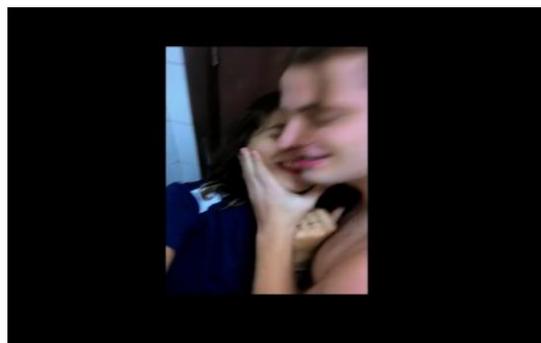
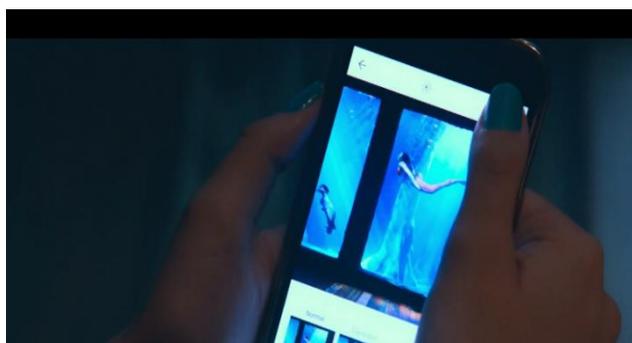
3.1 Corpo Sexualidade



Figura 01



Figura 02



Sequência 01



Sequência 02

Aspectos imagéticos

Figura 01: A adolescente está em frente a um aquário e pega seu celular, enquadrando-o para uma foto. Película de cor azul. Abertura da primeira parte do enredo do filme

Figura 02: Ao atirar, a câmera foca para a câmera superior a qual compõe o circuito de segurança interna da escola. A ausência de pessoas, coordenadores ou supervisores, nos corredores da escola, é assumida por circuitos

Aspectos Verbais

Figura 01: Um som do disparo da câmera.
Silêncio.

de segurança de filmagem. Esse é o olho da escola para as vidas que cruzam seus espaços. A imagem fica fixa nessa essa câmera por alguns segundos, sempre em primeiro foco e em profundo silêncio – depois, aparece uma tela preta e continua o silêncio.

Sequência 01: A adolescente tira foto do aquário em que está sendo feita uma intervenção artística de uma Sereia e compartilha a imagem em uma rede social.

Nas cenas seguintes, mostra o vídeo que vazou nos aplicativos de compartilhamento de mensagens, pelo qual os adolescentes usam para conversas entre colegas e o grupo da escola.

Na outra imagem, apresenta-se a tela de um computador, com a página de um site de pornografia no qual as imagens do vídeo foram compartilhadas.

Sequência 02: A adolescente vai ao banheiro de sua escola e, nas paredes, várias pichações com nomes pornográficos. Em ambas as imagens, temos pichações. A imagem em primeiro plano traz a adolescente em uma profunda tristeza e, dessa vez, só, sem a companhia das amigas. A câmera posicionada em frente a um espelho reproduz uma duplicação da personagem Tati. Quando pega a parte das costas, mostra o abandono que essa adolescente vive nesse momento. Na mesma imagem, temos o espelho refletindo o corpo e

o rosto da adolescente. No espelho, há pichações, palavrões e pornografias, muitos desses termos foram usados como adjetivos à pessoa de Tati, pois para muitos ela deixava de ser Tati e passava a ser adjetivada ou termos pornográficos.

No banheiro da escola, acompanhada de uma amiga, sentada no vaso sanitário e com frases de tristeza.

3.2 Corpo e Educação



Figura 01



Sequência 01



Sequência 02



Sequência 03

Aspectos Imagéticos

Sequência 01: Na entrada da escola, uma fila de alunos é formada para entregar o celular ao entrar na escola. Temos um vigilante do sexo masculino e uma do sexo feminino que conferem o material na entrada da escola.

Aspectos Verbais

Sequência 03: Mãe: Recebi isso lá em casa, que é uma intimidação.

Mãe: Segunda-feira, às 10h da manhã.

Mãe: Vai ser tranquilo, é só uma conversa com os policiais, só isso! Eu falei com a Ana, minha amiga advogada, ela disse que não prestar

Sequência 02: Na primeira imagem, a câmera fica em um ponto do corredor parada, acompanhando os passos que a adolescente vai dando até o outro corredor. Em seguida, o foco muda e agora a câmera já se posiciona para a ação que a adolescente faz. Ela pega a arma de fogo engatilha e coloca em direção a sua cabeça.

Respiração ofegante, olhos sempre para o alto e sentimentos de raiva são as marcas dessa cena.

A imagem, em um ângulo plongée, mostra a menina com a arma na mão, parada no corredor se preparando para o ato. Na mesma cena, quando a adolescente engatilha a arma na cabeça, a tela fica em pausa, conforme mostra a quarta imagem.

Sequência 03: A sequência de imagens faz referência à participação da família na vida do adolescente. Aqui, além de emergir no processo de formação dos vínculos familiares, aparece também o papel da família no processo da educação. As imagens seguem um sequenciamento da segunda parte do filme, em que o autor visibiliza o adolescente Renet no seu processo de angústia, mas também na tomada de atitude de assumir uma postura diante do que aconteceu. Na primeira cena, temos o pai reunido com os dois filhos e o primo. A cena se dá em um restaurante em um vilarejo de praia.

depoimento nesse tipo de caso é a pior coisa que vocês podem fazer.

Pai: Raquel, tá bom! Pronto, passou seu recado? Fez o que tinha que fazer! Então, obrigado, pode ir, tá!

Pai (Davi]: Isso daqui é uma parte de uma música do René. Isso daqui é o caderno da Menina que se matou. Ela não incrimina ele diretamente, mas dá pra ver, pela citação da música, que ela acha que ele teria sido culpado pelo vazamento do seu vídeo, entendeu? Mas pode ficar tranquila, ninguém viu, eu peguei, peguei da bolsa dela.

Mãe: (Raquel) Você pegou o caderno da bolsa da menina?

Pai: É!

Mãe: Você tem noção da irresponsabilidade que você fez, pegando esse caderno da bolsa da menina?!

Pai: Eu peguei, peguei e ninguém sabe de nada, entendeu o que eu tô querendo te dizer?!

Mãe: Como que ninguém sabe de nada Davi?! Você sabe de alguma coisa e você tá escondendo. O Renet fez, o que você tá fazendo com o nosso filho?

Pai: Fazendo com o nosso filho?! Eu estou protegendo o menino!

Mãe: Protegendo o menino?!

Pai: É, você que foi embora e deixou o menino comigo, ele chega falando... (Esse diálogo é uma discussão entre o pai e mãe).

Pai: Raquel, Raquel

No segundo momento, um jantar. Agora, os planos de imagens mudam. Em primeiro plano, está a mãe, Renet e o primo. O pai aparece, mas de costas; a irmã também aparece de costas, remetendo a uma isenção do problema. A mãe pega sua bolsa, puxa um papel, que é uma intimação aos dois adolescentes para prestar depoimento, e coloca entre eles para que possam pegar e ler. O pai, em seguida, sai da mesa, ausentando-se da responsabilidade. O olhar de René para a mãe é de distanciamento, olhando sempre para baixo. A conversa se dá na sala de jantar da casa de praia, uma mesa com cinco cadeiras, em uma noite de chuva. A iluminação é bastante reduzida, uma lâmpada ilumina apenas o plano da mesa, deixando os corpos mais escuros. A mãe de René toma a cena e assume a ponta da mesa, lugar central para quem é o dono da casa. Ela, a partir dessa cena, toma a centralidade diante do caso e toma uma iniciativa de resolução, de não se isentar da responsabilidade que René tem diante do caso da Tati.

Os pais de Renner estão à sua procura. O dia foi de muita chuva, mas foi oportuno porque, além de irem procurar o filho, eles falarem de sua crise na relação e o pai fala para mãe o que estava se passando com o René. O pai mostra o caderno à mãe do René, caderno esse que pertence a Tati. Davi, pai de René, era o professor e ele pegou o caderno da mochila de Tati, mostrando a Raquel, mãe de René, a letra de uma música que Tati escreve no seu caderno.

Mãe: Você é um bosta!

René: Aí, eu odiava, mãe!

Mãe: Vê se não faz mais isso, tá?! Ficou todo mundo preocupado.

René volta sua cabeça para a mãe e balança dando um “sim”. Sua mãe repete o gesto.

Mãe: Não, obrigado!

René repete o gesto para sua mãe e ela diz, olhando para a barriga:

Mãe: Não, obrigado! O bebê...

Mas depois ela aceita o cigarro de René e dá um trago demorado.

Mãe: Saudades disso! E entrega o cigarro a René.

Mãe: Pensando em subir hoje, quer ir comigo? Assim, você descansa e vai ao depoimento amanhã.

Mãe: Filho, sei que você está muito triste com o que aconteceu, você está assustado, você está com medo, mas agora tem que encarar.

Mãe: Não sei o que aconteceu com Renée! Seja lá o que for, você sabe que tem que dizer a verdade, não sabe?! Ai, se você falasse comigo já seria um bom começo!

René: Pra Raquel eu não tenho nada pra falar sobre isso. Nem com você, nem com ninguém!

Mãe: René, filho, fingir que você não fez nada não tá resolvendo, tá?!

René: Mas eu não fiz nada! Para! Porra!

René: Tem como passar na casa dela antes?

Essa música é uma composição de René, e Tati a expressa em seu caderno como forma de dizer quem praticou o ato de vaziar os vídeos de seu celular.

Na última imagem da sequência, há o encontro de René com sua mãe. Em um ângulo aberto, em dia chuvoso e nublado, a mãe de René vai ao encontro do filho. Um prédio abandonado em ruínas na praia. O cineasta encontra o cenário perfeito para um novo diálogo entre René e sua mãe. Na cena, as imagens resgatam lembranças afetivas, uma mãe grávida, rabiscos nas paredes. Retomam, pela fala da mãe, o lugar onde ela o levava para rabiscar as paredes, indicando uma ideia de regressão. O cigarro como aquilo que se consome, queima, mas também sacia, o mar como elemento do movimento, sentimento, agitação e também calma. O diálogo como retomada. René, tragando o cigarro, oferece à mãe; ela, mesmo grávida, aceita. Mostra que é preciso algumas vezes regredir para avançar na retomada da vida.

Eu e a Tati, a gente era amigos, eu queria que a senhora soubesse que não foi a Tati que espalhou o vídeo, como tem gente dizendo.

Mãe da Tati: Como é que é?

René: Eu disse que não foi a Tati que espalhou o vídeo.

Mãe da Tati: Como é que você sabe disso, hein?!

René: Fui eu que achei o celular dela (silêncio).

Mãe de Tati: Olha pra mim garoto! Foi você que espalhou o vídeo?

René balança a cabeça para baixo confirmando que sim.

René: Desculpas!

Mãe de Tati: Não! Não!

3.3 Corpo e Trabalho



Figura 01



Sequência 01



Figura 03

Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais
<p>Figura 01: O professor, em primeiro plano, em uma aula de campo, começa a explicar aos seus alunos, usando-se do espaço para explorar aspectos biológicos dos peixes que estavam no aquário. Nesta imagem, também vemos uma aluna com o aparelho celular filmando a aula, e mais ao fundo um outro estudante bem atento prestando atenção à explicação. Nota-se que, quanto à imagem do aluno filmando a aula, a visualização aparece distorcida. Isso mostra que os recortes de imagens podem ser usados em outros contextos, não garantindo a integridade da cena em sua totalidade.</p> <p>Sequência 01: Na entrada da escola, uma fila de alunos é formada para entregar o celular. Temos um vigilante do sexo masculino e uma do sexo feminino que conferem o material.</p> <p>Composição de quatro cenas que mostram o olhar da escola para os casos de cyberbullying, as ações pontuais que visibilizam um modelo</p>	<p>Sequência 01: Vigilante: Seu celular? Adolescente: Estou sem, foi roubado! Conferencista: Ok, pode ir.</p>

mais eficaz do que se está entrando na escola, bem como o recolhimento dos celulares antes de entrar na escola. A vigilância na porta da escola é representada por um homem e uma mulher. A personagem feminina, uma mulher rígida na abordagem dos alunos; na figura masculina, um homem forte que confere a bolsa dos estudantes. Quando Tati entrega sua mochila, ele, ao identificar pelo nome e pela série de que faz parte, não abre sua bolsa, mas olha no seu rosto e dá um sorriso sarcástico de deboche. Nesta cena, o olhar sarcástico do vigilante para a adolescente também mostra como a própria instituição não está preparada para lidar com as questões subjetivas que seus alunos vivem. O olhar da escola é um olhar que julga, mostrando o machismo no deboche de julgar a sexualidade da mulher.

Figura 03: Ao atirar, a câmera, posicionada de forma contra-plongée, direciona-se para a câmera que compõe o circuito de segurança interna da escola. Na imagem, a câmera se destaca, toma a centralidade das paredes brancas, das sombras deixadas pelas arestas do sol e pelo silêncio dos corredores.

APÊNDICE E – Ficha *Moonlight: Sob a luz do luar* (2017)

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO UFRN
PROJETO CINEMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ROTEIRO DE APRECIÇÃO FÍLMICA - 03**

1- FICHA DE ANÁLISE DO FILME
TÍTULO: <i>Moonlight: Sob a luz do luar</i>
ANO E PAÍS DE PRODUÇÃO: 2017 / EUA
DIREÇÃO: BARRY JENKINS
GÊNERO: DRAMA
DURAÇÃO: 1H 51M
IDIOMA: INGLÊS (com legenda em português)

2 - SOBRE A TÉCNICA CINEMATOGRAFICA
<p>Argumento: A história começa a ser contada a partir da infância do protagonista, Chiron, uma criança que sofre com as questões da família, vive em um bairro periférico e encontra apoio na família de Juan. A narrativa se divide em três atos, cada um com um título que faz referência a uma fase da vida de Chiron. Na primeira parte, chamada “Pequeno”, nome atribuído pelos colegas, Chiron é marcado por ter um físico frágil, comportamento introvertido e trejeito delicado. Nessa fase, Chiron, ao encontrar-se com Juan em um dia que seus colegas da escola lhe perseguiram, Juan oferece um suporte de segurança e apoio emocional, chegando a ser a segunda família dessa criança. As primeiras cenas são marcadas por uma trajetória de uma criança frágil, mas que aprende diante dos problemas da sua família a estabelecer novos laços que lhe trazem segurança. A relação entre Chiron e Juan é marcada por uma relação sensível e compreensiva. A mãe de Chiron era usuária de drogas e fazia programa para conseguir se manter, questão essa que também os colegas de Chiron usavam para o agredir psicologicamente, além das questões da sua identidade sexual que já era motivo para seus colegas lhe provocarem.</p> <p>Na segunda parte, intitulada "Chiron", as questões da sexualidade começam a ser melhor externadas, chegando ele a ter sonhos eróticos durante a noite e surgindo sentimentos por seu amigo Kevin em sonho e também na vida real. Foi em uma noite à beira mar que Chiron e Kevin se encontram e ali mantêm sua primeira experiência sexual homossexual. Mas a vida de Chiron é</p>

marcada, nessa fase, por vivências de violências na escola, o que o leva a retornar à escola onde foi espancado para um acerto de contas. Chiron é preso e levado da escola pela polícia.

Agora, atendendo pelo apelido de “Black”, começa uma nova fase em sua vida. Vai ao encontro da mãe em uma clínica de reabilitação, onde ali mantém um belo diálogo e demonstra seu lado sensível. Nessa mesma fase de sua vida, ele vai ao encontro de Kevin, que agora é cozinheiro em um restaurante em Atlanta. Chiron retoma para a cena, com um outro corpo, adotando um estilo de vida que se identifica com o de Juan, em quem se espelha. Por fim, as cenas de Chiron e Kevin terminam a narrativa de uma história que quebra com os paradigmas de uma masculinidade e com os padrões heteronormativos, ganhando a cena os afetos e uma identidade da sua sexualidade.

Foco narrativo: A história é contada por um drama.

Cenário e Figurino: As cenas se passam em uma comunidade periférica da Miami, chamada Liberty City. As cenas urbanas e o litoral compõem os cenários do filme. Além de apresentar recortes das vidas dos moradores, a história ganha espaço quando Chiron vive os dilemas familiares e quando encontra Juan. As ruas da comunidade onde Chiron morava eram compostas por pequenos apartamentos e moradias mais simples. A escola foi palco de cenas onde o pequeno e adolescente Chiron passa por vários momentos de violência. A escola tinha corredores bastante largos, salas de aulas que comportam um significativo número de alunos, além de um pátio bastante grande onde os alunos se encontravam e a cantina (com mesas e bancos, sem muito espaço). A sala de ginástica, por sua vez, onde se tem aula de dança, é composta por um amplo espaço, com paredes de cor rosa, além dos espelhos no entorno. O mar retrata as possibilidades de afetos, início e recomeços e descobertas.

Trilha sonora/sonorização: A trilha sonora de *Moonlight* é marcado por um remix de hip hop. Vale também destacar a canção "Cucurucucu Paloma", interpretada por Caetano Veloso (2017).

Fotografia e Câmera: Na fotografia, temos mudanças de cor conforme as etapas vividas por Chiron. Na primeira fase, há uma iluminação no tom azul para ressaltar a relação do mar, mas também a relação de raça e gênero que marcam as primeiras cenas da vida dele. Na segunda fase, há tons mais claros e imagens em um plano mais aberto, onde o corpo começa a ser melhor percebido. Na terceira parte, tons mais escuros ganham as cenas dos encontros que Chiron faz, trazendo uma relação de momentos mais íntimos, além da noite que ganha novos enredos. As imagens em câmera lenta ressaltam aspectos mais contemplativos, mas também abrem espaço

para a fisicalidade dos corpos e rostos. No primeiro tempo, acompanhamos um tempo mais cadenciado, a infância como um período longo. Já na segunda e terceira parte do longa, há um tempo mais rápido, com um pouco mais de ação, o que nos remete a um tempo da adolescência e juventude.

3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE NO FILME

Corpo e Sexualidade: O filme se divide em três tempos, os quais fazem menção às fases de vida do protagonista principal do filme, no que se refere a sua vivência com a sexualidade. Chiron entra em cena marcado por uma infância frágil, que sofre perseguição de seus colegas por expressar no corpo comportamentos mais delicados. A sexualidade parece ser um assunto ausente na escola, pois as marcas dessa experiência estavam presentes na sua relação com colegas da comunidade, que acabavam chamando-o de “bicha”, e dentro de casa, onde a mãe percebia seus comportamentos. Na adolescência, esse corpo passa a experienciar novas formas de viver a sexualidade. O desejo entra em cena no filme desde os sonhos noturnos e passa a ter uma experiência mais concreta no encontro com seu amigo à beira mar, em uma noite de luar. A terceira parte do longa, Black assume a identidade, vai ao encontro da mãe, que agora está em uma clínica de reabilitação de uso de drogas, e parte também ao encontro da sua primeira paixão. Já adultos, os dois jovens se reencontram e compartilham um pouco da sua vida, mas deste encontro o que prevalece é o sentimento de um para com o outro, do que viveram na adolescência. A sexualidade entre os dois jovens entra no enredo de suas vidas, uma vez que são tomados pelos seus corpos na possibilidade de entrar em contato com aquilo que são, que sentem e que acreditam ser capaz de viver. A sexualidade é, assim, evidenciada pelo sofrimento nas suas fases da infância e adolescência, mas retorna à vida adulta como modo de existência.

Corpo e Educação: A escola é uma das cenas que cativa a nós telespectadores nas cenas do filme, mas também quando a película nos oferece, de forma sensível, olhares possíveis para se pensar o corpo e educação. A experiência de Chiron, na escola, desde a sua infância, aparece como aquela criança que passa por perseguições dos colegas, os quais zombam com seu modo de se vestir e de se comportar. As atividades esportivas e algumas brincadeiras podem não interessar muito a Chiron, mas ele se mostra bastante envolvido nas aulas de dança da escola. Com o passar do tempo, já em sua adolescência, Chiron continua a passar por cenas cotidianas de violência física e psicológica, dentro da escola, chegando a ser espancado. A escola se mostra palco para o relato da vida deste sujeito, desvela e faz aparecer as formas de como os cenários da intolerância

são construídas dentro da própria instituição – e muitas vezes não percebidas. O Ato educativo reaparece também pelos afetos. Embora Chiron não encontre afetos dentro de sua casa, ele encontra em Juan, chefe do tráfico, um apoio afetivo, cenas que subvertem nossos olhares e trazem uma perspectiva para as possibilidades dos vínculos e vivências familiares. A educação recorta os dois primeiros tempos do filme, e, nela, se manifesta um corpo que passa por violações e se desfigura física e psicologicamente: a vida de um adolescente preto, gay e periférico.

Corpo e Trabalho: O trabalho não é um dado que fica posto de forma clara no longa. A realidade de vida das famílias é mostrada diante do desemprego e de uma extrema precarização do trabalho. A família de Chiron é uma dessas marcas que vive o desemprego, e a mãe, para obter um sustento, vive na prostituição, sendo tomada, em vulnerabilidade, pelo mundo das drogas. Juan acolhe Chiron em sua casa e mostra vários ensinamentos a ele (bases morais para se viver em sociedade), mas mesmo assim a sua fonte de renda não é marcada pelo trabalho formal, ele é chefe do tráfico da região onde mora. A representação do traficante é muito bem desenvolvida pelo roteiro, oferecendo-lhe dilemas próprios, como ter a consciência de que seu trabalho pode destruir a vida de outras pessoas. Esse mesmo segmento Chiron faz na sua vida adulta, pois ao sair da prisão tem o tráfico como possibilidade para uma mudança de vida. Assim, é possível perceber ao longo do filme que esses corpos são inseridos nos seus contextos sociais, nas suas formas mais periféricas e marginalizadas. Eles encontram, por meio dessa ordem subversiva da sociedade, lugar para se fazer corpo e, assim, poder conduzir suas vidas e desafiar seus modos de existir. Sem a possibilidade de um trabalho formal, a população vive o extermínio de suas vidas, pois as violações de direitos apresentam-se de forma que os tornam invisíveis cada vez mais. Os efeitos da pobreza, das drogas e da violência, na dura vida dos personagens, são perceptíveis nos detalhes, mas sempre permitindo espaços para se pensar como esses corpos encontram formas para existirem.

3.1 CORPO E SEXUALIDADE



Sequência 01



Sequência 02





Sequência 03



Figura 01



Figura 02



Figura 03



Figura 04

Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais
<p>As imagens dessa seção trazem aspectos da construção da sexualidade e os afetos vividos pelo protagonista do filme.</p> <p>Sequência 01: Nas primeiras imagens, trazemos a primeira parte do filme, o qual o diretor nominou de “Pequeno”. Neste momento, ele se dirige à casa de Juan, com quem mantém um bom vínculo, sendo a sua segunda família. Chiron, na sala de jantar, conversa com Juan e companheira dele, Teresa. Faz perguntas sobre questões da sexualidade, como também sobre drogas. Juan antes de começar a falar com Chiron, pede que ele troque de lugar – a mudança de um ângulo fechado para um ângulo aberto na cena sinaliza as questões que vão ser postas naquela conversa. Chiron ocupa a cadeira da mesa, colocada na ponta. Ele, de forma serena, com sua timidez, olha para Tereza e para Juan, e não</p>	<p>Sequência 01: Na primeira cena, Juan se dirige a Chiron e fala: “antes de começar, vamos trocar de lugares. Não pode sentar de costas para uma porta. Como vai saber se alguém vai lhe pegar? Viu, só?! Agora dá para você ver tudo!”</p> <p>Juan: O que você tem aí? Vi sua mãe ontem à noite!</p> <p>Chiron: eu odeio ela!</p> <p>Juan: Eu imaginava, eu também odiava a minha mãe, mas hoje eu tenho muita saudade dela. É tanto que vou falar sobre isso.</p> <p>Chiron: O que é “bicha”?</p> <p>Juan: “Bicha” é uma palavra usada para fazer os gays se sentirem mau!</p> <p>Chiron: Eu sou uma “bicha”?</p> <p>Juan: Você pode ser gay, mas não lhe deixe chamar de “bicha”!</p> <p>Chiron: E como é que eu sei?</p> <p>Juan: Você apenas sabe, eu acho!</p> <p>Tereza: Você vai saber na hora certa!</p>

<p>fala nada, mas aos poucos vai se desenvolvendo uma conversa. A sala é ampla e bem clara, com um sofá de cor azul contendo a composição da sala de estar. Um espaço bastante aconchegante. As tonalidades do espaço da casa são de cores mais claras, mas quando Chiron está em diálogo com Juan as cores ao fundo se tornam ainda mais claras (verdes, azul e branco). Do lado direito, onde Tereza está sentada, a cor da parede é um rosa goiaba. Na conversa, Teresa chega e coloca sobre a mesa dois copos de suco de laranja.</p> <p>Sequência 02: A sequência de imagens mostra Chiron em sua adolescência, vivendo a sua puberdade. Dormindo na casa Juan, Chiron sonha com Kevin tendo relações sexuais com uma menina. Na primeira imagem, mostra-se Kevin fazendo relações sexuais com uma menina. A câmera se aproxima da imagem e mostra Kevin em um ato sexual no quintal da casa de Juan. Na segunda imagem, temos Chiron de camisa branca; a câmera em um ângulo plongée foca o adolescente acordando assustado do sonho que estava tendo, o qual envolvia Kevin em um ato sexual.</p> <p>Sequência 03: As cenas das imagens seguintes mostram Chiron com Kevin na praia em um encontro à noite, à beira mar. Na primeira imagem, eles são filmados em um ângulo plongée, os dois olham para cima em direção ao céu para ver a lua e as estrelas, sentados na areia da praia.</p>	<p>Juan: Não pense nisso agora! Ainda não!</p> <p>Chiron: Você vende drogas?</p> <p>Juan: Vendo!</p> <p>Chiron: Me fala da minha mãe! Ela usa drogas, não é?</p> <p>Juan: Usa!</p> <p>No segundo momento em que Chiron e Kevin encontram-se na praia, os dois adolescentes começam um diálogo:</p> <p>Kevin: O que você está fazendo aqui?</p> <p>Você sempre vem aqui? Eu sempre venho aqui! Aqui, é sempre onde eu fumo uma.</p> <p>Chiron: Eu não fumo!</p> <p>Kevin: Eu não acredito que você não fuma!</p> <p>Você tá querendo me enganar, preto!</p> <p>Chiron: Preto?!</p> <p>Kevin: É meu apelido pra você! Você não gosta?</p> <p>Chiron: Que tipo de cara fica dando apelido pra outro cara?</p> <p>Kevin: O mesmo que vai passar o baseado para você.</p> <p>Você gosta de água, né? Então, eu agora vou te apresentar o fogo, hehe.</p> <p>Kevin: Cara, eu não sabia que você fumava assim!</p> <p>Chiron: Minha mãe jogava as pontas e eu ia fumar.</p> <p>Kevin: Essa brisa está muito boa, mano. Às vezes, andando de volta pra casa, eu pego essa mesma brisa. Ela passa por uma quebrada e parece que tudo para por um segundo. Todo mundo quer sentir, tudo fica quieto, entende?!</p>
---	--

<p>Na segunda imagem, Chiron e Kevin olham um para o outro.</p> <p>Já na terceira imagem, em um ângulo fechado, e em um primeiro plano, Kevin e Chiron se beijam. Nas cenas da praia, após fumarem, os dois ficam mais sorridentes e brincalhões; parecem estar menos tensos. O seu amigo começa a acariciar seu pescoço e vão se aproximando mais afetivamente. Os dois se aproximam mais a face um do outro, de olhos fechados, sentindo mais os afetos e dão um beijo na boca.</p> <p>Na quarta imagem, em um ângulo fechado, as mãos se cruzam e, entre os beijos, os dois adolescentes vão se acariciando cada vez mais e, levando a mão até os órgãos genitais, começam a se masturbar. A cena vai explorando mais os prazeres e desejos e se permitindo a vivência e experiência da sexualidade.</p> <p>Na quinta imagem da sequência, o foco vai para as mãos de Chiron, rasgando a terra em um movimento de ida e volta, sem conseguir o controle do seu corpo, a terra é rasgada, se pega, e essa na areia se move em direção ao desejos. Na última imagem, Chiron e Kevin estão voltando para casa. Kevin vai de carro e eles dialogam e trocando olhares no carro. Quando Chiron sai do carro, pela janela do passageiro, ele pega novamente na mão de Kevin e lentamente vai soltando e se despedindo.</p>	<p>E parece que tudo o que você quer ouvir é seu coração bater, né?! É muito bom, cara, muito bom! É tão bom que até dá vontade de chorar.</p> <p>Chiron: Você chora?</p> <p>Kevin: Não! Só me dá vontade!</p> <p>E você, o que lhe faz chorar?</p> <p>Kevin: Às vezes, eu choro tanto, tanto, que pareço que vou embora com lágrimas.</p> <p>Kevin: E vai acabar lá no mar, né?!</p> <p>Vai acabar lá no mar, como esse pessoal que vem aqui afundar as mágoas.</p> <p>Chiron: Por que você disse isso?</p> <p>Kevin: Eu só estou te ouvindo, mano!</p> <p>Parece uma coisa que você quer.</p> <p>Chiron: Eu queria um monte de coisa que me fizesse sentir. Eu não disse que não fazia sentido.</p> <p>Kevin: Mas fala aí! Tipo o quê? Que tipo de coisas?</p> <p>Chiron: Não, não!</p> <p>Kevin: Chiron reagindo, rsrs!</p> <p>Você está me tirando, cara! Você está me tirando não é não, Chiron?!</p> <p>Kevin: Você nunca tinha feito uma coisa dessas, né?</p> <p>Chiron: Não.</p> <p>Valeu pela carona.</p> <p>Kevin: Boa noite! Te vejo por aí!</p> <p>Figura 09: Kevin: Quem é você?</p> <p>Chiron: Eu sou eu, cara!</p>
---	---

Figura 01: No terceira parte do filme, temos agora “Black”, o Chiron adulto, que agora assume uma identidade espelhada em Juan. Ele se reveste de um homem mais forte fisicamente. Com carro turbinado e prótese nos dentes, sai ao encontro de sua paquera para um encontro que não tinha há tempos. Resolve assumir seu lado afetivo, uma parte que também retrata seu desejo. Chiron, agora na sua fase adulta, vai ao encontro de Kevin. Eles recordam juntos os momentos vividos e trocam carícias entre si.

Na imagem, Chiron vai até a casa de Kevin. Chegando lá, Kevin vai fazer um chá. Ao ligar o fogão, Chiron e Kevin mantêm um diálogo – dessa vez para falar de suas vidas pessoais, do encontro entre os dois na adolescência e da vida afetiva. A câmera, em um plano americano, mostra os dois jovens um de frente para o outro. A iluminação é clara, com uma cor amarela, cor quente, na parede frontal. Três papéis com pinturas compõem a decoração do espaço. O primeiro, na parte superior, uma casa de cor marrom, em baixo, um desenho de uma baleia, saltando ao pôr-do-sol, em uma imagem com tonalidades amarelas. Logo em baixo, um papel pintado de preto, e ao lado uma imagem mais de paisagens, com um verde e um sol ao fundo. Eles se olham com olhares profundos, em um movimento de cima para baixo, para visualizar todo o corpo.

Kevin: Quem é você, Chiron? Eu não estou querendo lhe irritar, mas é que eu não te via faz algum tempo. Não era isso que eu esperava!

Chiron: E você esperava o quê?

Kevin: Lembre-se! Lembra da última vez que eu te vi?

Chiron: Por muito tempo eu tentei não lembrar, tentei esquecer aquela época. Quando eu cheguei em Atlanta, eu tive que recomeçar a vida, cara. Eu me levantei do zero e me fortaleci. E você?

Kevin: Eu nunca falei alguma coisa, só seguir em frente cara, nunca fiz uma coisa que queria fazer, sempre fiz o que os outros achassem o que eu deveria fazer. Eu nunca fui quem eu sou!

Chiron: E agora?

Kevin: Agora?! Agora, eu tenho meu menino, tenho meu trabalho e mais 18 meses de condicional.

Chiron: Isso é uma merda, né?!

Kevin: Não, cara, isso é a vida, tá ligado?! Eu nunca tinha feito isso antes.

Chiron: Você foi o único homem que tocou em mim. Foi só você! Eu nunca fiquei com ninguém depois.

Figura 02: Em um ângulo fechado, com uma luz reduzida, Chiron e Kevin estão sentados. Kevin acaricia a cabeça de Chiron, que está sob seu olho esquerdo. As expressões de Chiron são de relaxamento, com um sorriso, respiração profunda e olhos fechados. Já Kevin, sempre afetuoso.

Figura 03: Em um ângulo aberto, a praia se torna o lugar de encontro entre Chiron e Juan. Juan pega Chiron pelo braço, apoia a mão na cabeça e nas pernas de Chiron e fica fazendo um movimento de flutuar sobre a água. Juan olha nos olhos de Chiron, em uma cena de confiança, e Chiron se mostra confiante nos braços de Juan. A água se movimenta no mar e a luz do dia ilumina os corpos de Juan e Chiron.

Nessa cena, vemos a troca afetiva e a confiança que foi estabelecida entre ambos. Um espelhamento que se dá não por uma concepção de um corpo físico, mas pelos afetos e desejos.

Figura 04: Chiron aparece agora como Black, um homem forte, dono de sua própria vida, de carro, com uma prótese dentária de ouro e traficante.

Figura 03: Juan: Me dá sua cabeça aqui, solta a sua cabeça na minha mão e relaxa. Eu te seguro, confia em mim. Eu não vou soltar! Eu estou segurando! Assim mesmo, dez segundos! Tá sentindo isso? Você está no centro do mundo.

3.2 CORPO E EDUCAÇÃO



Figura 01

Figura 02



Figura 03



Figura 04



Figura 05

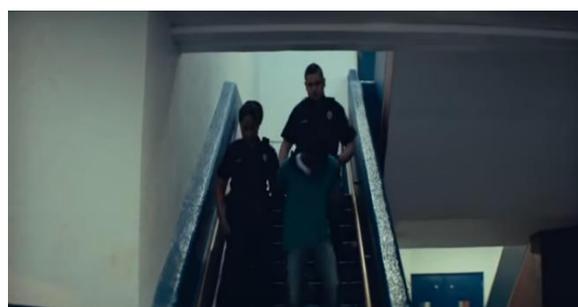


Figura 06



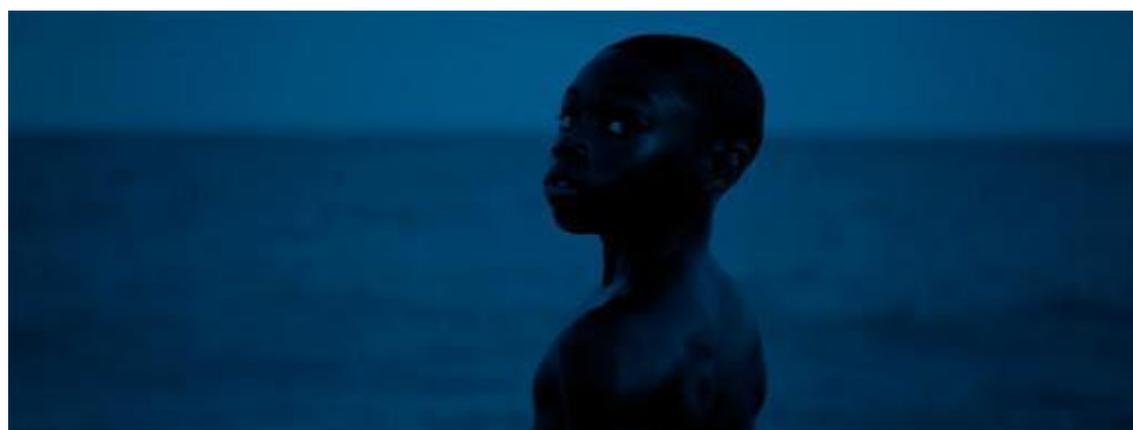
Figura 07



Figura 08



Figura 09



Sequência 01

Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais
<p>Figura 01: Em um ângulo fechado, Chiron aprende a nadar com Juan. Chiron, em primeiro plano, e Juan, no segundo plano da tela, vivenciam as primeiras braçadas. A água em movimento coloca também os corpos em movimento, proporcionando uma interação entre os dois e uma aproximação de confiança. Nesse sentido, o ângulo fechado capta a confiança de um para com o outro. Um outro detalhe nesta cena é a imersão da</p>	<p>Figura 01: Juan: Faça assim! Você vai aprender! Com postura, isso mesmo, você vai conseguir. Você está pronto! Já virou um nadador. Tá pronto pra nadar, quer tentar? Vai!</p>

câmera na água, pois a água bate, e, em alguns momentos, a câmera submerge, fazendo aparecer o movimento da água.

Figura 02: Em uma sala de aula de dança, em um plano aberto, corpos se misturam e se movimentam. Chiron assume a frente do espelho e solta o seu corpo. Nessa aula, ele se depara com aquilo que gosta de fazer: a sua leveza ganha ritmo e se mistura aos demais colegas de sala. A cor das paredes da sala é rosa. Isso nos chama atenção, uma vez que apresenta um discurso binário e também um reflexo de como esses discursos aparecem nas arquiteturas da escola – e ainda mais em um salão de dança: a dança como imagem do feminino. Mas aí os corpos se tornam diversos e, por meio da música e dança, a vida ganha sua beleza.

Figura 03: Chiron se sente ameaçado por um grupo de colegas e fica olhando de um primeiro andar a articulação dos colegas de turma, que armando a cilada contra ele. A câmera assume os olhos de Chiron em um plano plongeé. As redes de proteção são detalhes assumidos pela câmera, entre o olhar de Chiron e o pátio do colégio.

Figura 04: A câmera fica posicionada em um dos corredores principais da escola, e em um ângulo aberto ela capta a saída dos alunos das salas de aula no fim do horário. Chiron, vem saído e, ao passar pelas portas centrais desse corredor, ele fica em primeiro plano. Em seguida, a cena é tomada por um número

Figura 02: Hip-hop

maior de estudantes, dentre eles um grupo que vem perseguindo Chiron com atos mais de violência. Um deles dá um empurrão em Chiron, o que faz com que ele recue um pouco. A cena é bastante agitada e com uma iluminação mais escura.

Figura 05: Chiron, é levado para a sala da coordenação. Ele aparece em primeiro ângulo, com o rosto com curativos, sangue e outras manchas na sua camisa branca de listras azul. Ele chora e apresenta-se bastante sofrido, com muitas mágoas.

Figura 06: Em um ângulo contra-plongée, a câmera posiciona-se em frente à escada, com pouca iluminação sobre os corpos dos personagens. Chiron é trazido em primeiro plano, algemado pela polícia. A polícia é figurada por uma pessoa do sexo masculino e uma outra do feminino.

Figura 07: Em um ângulo aberto, a câmera posicionada em uma das laterais da sala de aula mostra como a sala está disposta no espaço e a interação entre os alunos em aula. Ao fundo da imagem, aparece a figura do professor. As cadeiras são pareadas em uma banca que cabe dois alunos. É uma sala mista, com alunos do sexo masculino e feminino. Eles são filmados de costas; apenas uma adolescente e o professor aparecem em pé.

Figura 08: Em um corredor central da escola, dessa vez com uma iluminação bem nítida, Chiron aparece indo ao encontro de

sua sala de aula. A câmera parada, em um movimento mais acelerado, capta os passos de Chiron. Ela o filma de costas andando em passos rápidos, de calça jeans e camisa azul e mochila nas costas. As paredes do corredor da escola são pintadas de branco e as portas e rodapés de azul escuro.

Figura 09: Em um ângulo aberto, Chiron aparece na sala de aula, após ser espancado por seus colegas. Dessa vez, ele vai se vingar do colega que o espancou. Chiron deixa sua mochila na bancada e pega a cadeira, espancando seu colega de turma que marcou toda cilada para ele. Esse colega era quem sempre lhe provocava com palavras e termos preconceituosos. Ao agredir seu colega de turma, Chiron vai preso por dois seguranças dentro da própria escola.

Sequência 01: Em um ângulo aberto, as lentes da câmera captam Chiron na sua fase de infância. A criança, na primeira imagem, está de costas para a câmera e de frente para o mar, olhando o vai e vem e sentindo o vento da praia. As lentes são tomadas por uma cor azul, no fim de um entardecer, em uma noite de lua. A cor azul toma a centralidade de toda a fotografia: o mar e a criança são tomados por uma só cor. A câmera vai aproximando Chiron, trazendo-o para o primeiro plano em um ângulo americano. A câmera para e Chiron olha levemente para o lado esquerdo. A imagem ganha vida, pois Chiron é apresentado, tem rosto e olha para além do

Sequência 01: Barulho das ondas do mar.

mar. Ele olha para o mundo, que o vê de costas.

3.3 CORPO E TRABALHO



Figura 01

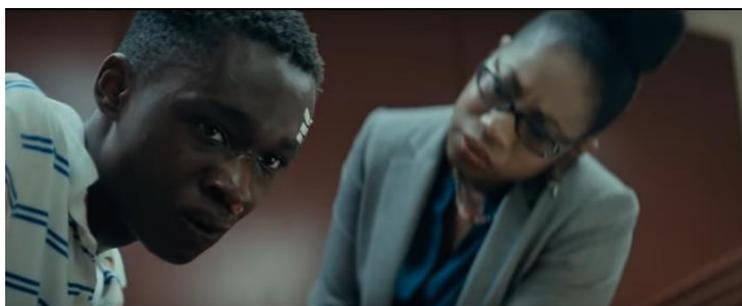


Figura 02



Figura 03

Aspectos imagéticos	Aspectos Verbais
<p>Figura 01: Juan, no meio da rua, em um lugar da comunidade onde liderava o tráfico, encontra-se com a mãe de Chiron e um companheiro, ambos usuários de droga. Ao ver que tinha um carro dentro de seu território, e usando drogas, ele vai conferir quem era, tentando estabelecer uma ordem. Chegando ao local, depara-se com a mãe de Chiron. Na cena, a moeda de troca entra em jogo, um trabalha para o tráfico e outro trabalha para sobreviver na dependência de uma droga. A cena não mostra uma disputa de territórios comerciais, mas um lugar que foi construído. Juan prefere silenciar-se e sair quando a mãe de Chiron, descontrolada, agride-o verbalmente, “jogando na cara” dele que ele fosse criar o filho dela. Os dois personagens são postos em um ângulo fechado e Juan fica em primeiro plano da lente. A iluminação urbana ganha os contornos dos corpos e lança os personagens em um só território. As aproximações estão para além da venda de drogas. Há também a aproximação dos afetos, que está no claro do rosto de cada um dos personagens.</p>	<p>Mãe de Chiron: Então, é você que vai criar o meu filho agora, hein?! É você que vai criar o meu filho agora?</p> <p>Vai continuar me vendendo pedra?</p> <p>E não venha me dizer eu vou comprar em outro lugar, eu compro de você!</p>

Figura 02: Na segunda imagem, temos Chiron em primeiro ângulo e, no segundo, a figura de uma coordenadora. A cena é tomada pelas marcas de violência no rosto de Chiron, mas também evidencia o corpo pedagógico da escola por meio da figura da coordenadora. Chiron é levado para a coordenação da escola, para que façam alguns curativos no sangramento. A coordenadora sugere que ele preste queixa.

Figura 03: Kevin aparece agora tomado por uma nova fase da sua vida. Ele está em uma outra cidade, longe da família e encontra-se trabalhando em um restaurante. Conforme o enredo avança, acompanhamos as histórias de vidas de ambos os jovens. Os dois estão em outros contextos de vida: um encara o mundo do tráfico; o outro um trabalho no mercado formal, sendo garçom de um restaurante. As vidas se encontram nesse lugar, para dar continuidade aos afetos e sentimentos que foram marcas de suas adolescências. Em um ângulo aberto, Kevin está ao centro, em primeiro ângulo, com vestimentas de garçom, bem no meio do restaurante, vindo em direção a Chiron, com um prato de refeição em mãos. O restaurante está quase vazio, com poucos clientes e algumas mesas vazias, porque se aproxima o horário de fechar.

Figura 02: A Coordenadora fala para Chiron: “se você não prestar queixa, não temos como impedir que isso aconteça, entende?!”.

Chiron: Você nem se importa!

Coord: Ah, eu nem me importo?! Você acha que isso começou do nada, garoto?

Chiron: Eu não sou um garoto!

Coord: Claro que é!