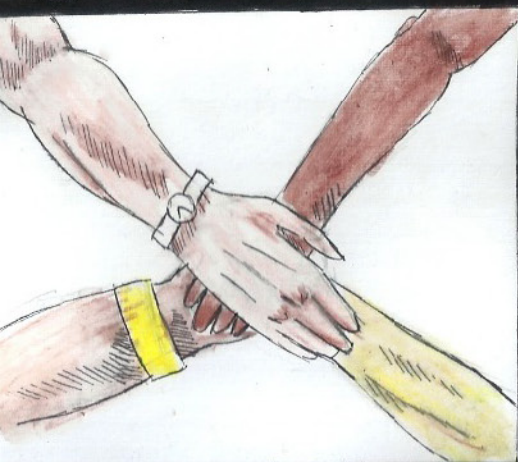


# JUVENTUDES EM CENA

## NO COTIDIANO ESCOLAR

MOVIMENTOS DE (RE)PRODUÇÃO DE SILENCIAMENTOS,  
REGULAÇÕES DE GÊNERO, SUBVERSÕES E RESISTÊNCIAS



ANA PAULA LEITE NASCIMENTO

ANA PAULA LEITE NASCIMENTO

# JUVENTUDES EM CENA NO COTIDIANO ESCOLAR:

MOVIMENTOS DE (RE)PRODUÇÃO DE SILENCIAMENTOS,  
REGULAÇÕES DE GÊNERO, SUBVERSÕES E RESISTÊNCIAS



ARACAJU, 2019

## Copyright © 2019 • IFS

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa dos autores ou do IFS.

### DIRETORA DE PUBLICAÇÕES

Vanina Cardoso Viana Andrade

### EDITORAÇÃO

Diego Ramos Feitosa

Jéssika Lima Santos

Júlio César Nunes Ramiro

César de Oliveira Santos

Kelly Cristina Barbosa

Salim Silva Souza

### PROJETO GRÁFICO DA CAPA

Thiago Estácio

### ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Reinan Fontes

### DIAGRAMAÇÃO

Rubervânio Lima

(editoraoxente@gmail.com)

### REVISORA DE PORTUGUÊS

Caroline Barbosa Lima

### REVISOR TÉCNICO DE ABNT

Everton Melo da Silva

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

N244j Nascimento, Ana Paula Leite  
Juventudes em cena no cotidiano escolar [recurso eletrônico] :  
movimento de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero,  
subversões e resistências / Ana Paula Leite Nascimento – 1. ed. Aracaju:  
IFS, 2019.  
293 p.: il.

Formato: e-book  
ISBN 978-85-9591-124-6

1. Juventude-Social. 2. Políticas públicas. 3. Escola-Cotidiano.  
4. Juventude-Sexualidade. 5. Heteronormatividade. I. Título.

CDU: 364-053.6

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Célia Aparecida Santos de Araújo (CRB 5/1030)

[2019]

## Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

Avenida Jorge Amado, 1551. Loteamento Garcia, bairro Jardins.

Aracaju/SE. CEP: 49025-330.

Tel.: +55 (79) 3711-3222. E-mail: edifs@ifs.edu.br.

Impresso no Brasil



**Ministério da Educação**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS)**

**PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Jair Messias Bolsonaro

**MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub

**SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Alexandro Ferreira de Souza

**REITORA DO IFS**

Ruth Sales Gama de Andrade

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA E EXTENSÃO**

Chirlaine Cristine Gonçalves



*Dedico*

*a minha querida mãe, uma mulher tão guerreira, sábia e forte, por me amar genuinamente, por cuidar de mim, por me inspirar, por me encorajar. A partida da senhora dois dias depois da aprovação no Doutorado foi tão dolorosa! Não vejo mais a senhora no corpo físico, mas sinto a sua presença especial a todo o momento.*

*Dedico*

*a minha querida tia madrinha, que esteve por perto a vida inteira e, de forma mais especial, quando a minha mãe partiu. Sem a sua companhia e amor, não teria conseguido continuar. A partida da senhora no doutoramento foi dolorosa.*

*Dedico*

*ao meu querido tio, que foi companheiro e cuidadoso comigo nas partidas de mainha e madrinha. Seu amor foi fundamental. A partida do senhor somando à terceira perda consecutiva em intervalo curto nessa jornada do Doutorado foi muito dolorosa!*

*Dedico*

*àquelas/es que, mesmo em meio ao avanço do conservadorismo e da barbárie dos regimes patriarcalistas, capitalistas e heterossexistas, ousam, resistem, enfrentam, lutam, subvertem, protagonizam cotidianamente as fileiras do lado da trincheira que reconhece e defende existências negligenciadas, silenciadas, violadas, invisíveis e violentadas, mas se fazem presentes enquanto (r)existências legítimas!*

## AGRADECIMENTOS

**A** Deus, por todo amor, pelas misericórdias, providências, força, proteção, fidelidade e muitas bênçãos em minha vida! Pelos livramentos, conforto e fortalecimento ante os desafios, desesperos, às dores e crises! Por tudo! *A tua luz acendeu meu coração e eu pude ver em meio à escuridão. Tua Presença, fidelidade, graça e amor me levantaram outra vez, me deram forças e prosseguirei! Se é na fraqueza do meu ser que manifestas Teu poder, Eis-me aqui, Senhor!*

A minha grande mãe, pelo amor, companheirismo, carinho, pela garra, coragem, dedicação, paciência, força, compreensão, cumplicidade, pelos sacrifícios, ensinamentos e exemplos de como ser forte e enfrentar os desafios que marcassem nossa vida! Por tudo que pôde me oportunizar enquanto estive perto fisicamente e a cada instante na dimensão espiritual em que se encontra após a partida inesperada! Desejei não mais viver, desistir de tudo, até tirar a vida, porém a trajetória da senhora, desde a infância, e as memórias me encorajavam a seguir, mesmo sem muito ânimo! Lágrimas cotidianas, desespero contínuo, dor constante eram e são presentes em minha vida, desde que recebi do médico a cruel notícia do falecimento! Mainha: Deus, o Criador, Jah, mandou te chamar. A senhora vive eternamente com Deus e está viva no meu coração, na minha vida, nas minhas conquistas! Obrigada por tudo! Te amo muito! Não teria conseguido vivenciar o processo de Doutorado e concluir essa jornada acadêmica se a senhora não estivesse a todo momento comigo me inspirando. Para honrar as suas lutas, não desisti. Por gratidão aos muitos sacrifícios e renúncias da senhora, não desisti. Mesmo aos prantos e com o coração dilacerado, ainda com o quadro depressivo, encontrava forças nos cuidados de Deus, da senhora, das/dos deusas/es e todas/os que estavam ao meu lado para continuar a caminhada. O seu amor incondicional me sustenta, encoraja, fortalece, me alimenta!

A minha família, pelo amor, cuidado, pela força e atenção que dedicou e dedica a mim ao longo da vida! Gratidão profunda a minha madrinha e ao meu tio que conviviam comigo dia a dia após a partida de mainha. Gratidão profunda a todas/os as/os familiares que me apoiaram e cuidaram de mim face às perdas sequenciais de minha mãe, minha tia madrinha e meu tio, pessoas tão queridas para mim e que moravam comigo. Passar pelo Doutorado – disciplinas, atividades, artigos, grupo de estudo, eventos, escrita da tese, qualificação, publicações e a tese para a defesa – nessas circunstâncias não foi nada fácil! Foi extremamente desafiador. Muito árduo. O amor de vocês me fortaleceu e me fez seguir a caminhada! Esse amor me encoraja!

Às/aos amigas/os, pela força, pelo companheirismo, amor, por toda a paciência, pelas partilhas, pela acolhida e pelo suporte frente aos desafios vivenciados. Eterna gratidão a vocês!

Ao meu amor, por quem fui acolhida no momento mais difícil da minha vida e que soube lidar com as crises emocionais, os picos de ansiedade e medo, que atravessavam nossos

cotidianos, seja pelas perdas familiares que tive, seja pela pressão e tensão do Doutorado. Por toda a força no processo terapêutico, pelo suporte nas demandas e providências familiares, suporte em todos os acompanhamentos e tratamentos de que precisei me submeter, pela compreensão das irritações decorrentes do estresse e cansaço mental, suporte nas fisioterapias, por disponibilizar estrutura para que eu pudesse estudar, pelo estímulo todas as vezes que me sentia perdida e sem condição cognitiva de dar conta das atividades do Doutorado e, em especial, da tese, pela família que ganhei nessa convivência! Por tudo de forma tão genuína!

A minha orientadora, pela acolhida acadêmica e afetiva, pelo comprometimento no suporte teórico-metodológico, pela dedicação nas orientações e atividades, pela contribuição no meu amadurecimento teórico e metodológico, pela dedicação no levantamento e envio de materiais, pela paciência nas dúvidas, por me inspirar sendo referência enquanto pesquisadora com rigor acadêmico-científico cotidiano, pelos livros emprestados e livros que ganhei, por todos os aprendizados, por tudo, querida! Esses aprendizados são tesouros eternos! Gratidão!

Às/aos examinadoras/es, por aceitarem o convite, pela leitura do material e, principalmente, pelas relevantes contribuições nas avaliações, críticas e sugestões elencadas.

Às/aos professoras/es, pelos aprendizados e suportes, pelas orientações e contribuições.

Às/aos participantes do Grupo de Pesquisa do CNPq “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero”, pelas partilhas, pelos aprendizados, pela acolhida e força.

Às/aos companheiras/os do Doutorado, pelas partilhas, orientações, pela acolhida.

Às/aos funcionárias/os do PPGED, pelas orientações, pelo suporte, pela paciência.

Às/aos servidoras/es e às/aos estudantes do IFS, que contribuíram enquanto sementes no mapeamento, nos contatos e acesso às/aos estudantes participantes das entrevistas realizadas.

Às/aos servidoras/es que colaboraram no repasse dos dados institucionais solicitados.

Às/aos estudantes que aceitaram participar pacientemente das entrevistas! Gratidão!

Às/aos que colaboraram com textos, gráficos, tabelas, revisão de português e ABNT.

Às/aos servidoras/es do setor que trabalho e chefias que envidaram esforços e emitiram parecer na perspectiva de garantia do meu afastamento não obstante os desafios; em especial, por assumirem as atividades na minha ausência, apesar da sobrecarga das demandas.

Às/aos companheiras/os de militância, por enfrentarmos juntas/os retiradas de direitos, perseguições, retaliações, assédios, o ideário conservador e a barbárie. É tempo de resistência!

A todas/os que foram responsáveis por essa conquista que é nossa! Avante nas lutas!



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>2. ELEMENTOS CONCEITUAIS SOBRE JUVENTUDES E CONDIÇÕES MATERIAIS E SOCIAIS DE EXISTÊNCIA DAS JUVENTUDES</b>	<b>45</b>
2.1 DESMISTIFICANDO A CATEGORIA JUVENTUDES: INTERFACES ENTRE OS CONCEITOS DE JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS JUVENTUDES	47
2.2 COMO AS JUVENTUDES VIVENCIAM A CONDIÇÃO JUVENIL: CONDIÇÕES MATERIAIS E SOCIAIS DE EXISTÊNCIA EM ANÁLISE	58
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>3. O COTIDIANO ESCOLAR ATRAVESSADO POR CULTURAS, MARCADORES IDENTITÁRIOS, INDIVIDUALIDADES E SUBJETIVIDADES JUVENIS</b>	<b>85</b>
3.1 O COTIDIANO DA VIDA ESCOLAR SITUADO COMO UM ESPAÇO DE EXTENSÃO DA VIDA COTIDIANA: EM FOCO, O COTIDIANO ESCOLAR NO IFS	87
3.2 A ESCOLA COMO UM CAMPO SOCIAL DE DISPUTA HEGEMÔNICA: AS EXPRESSÕES E MANIFESTAÇÕES DAS JUVENTUDES EM MEIO A ESSA DISPUTA	102
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>4. CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DAS JUVENTUDES</b>	<b>123</b>
4.1 GÊNERO EM DEBATE: EMERGÊNCIA TEÓRICO-CONCEITUAL, PAPÉIS SOCIAIS SEXUADOS E RELAÇÕES DE GÊNERO	125

4.2 REBATIMENTOS DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS E ESCOLHAS PROFISSIONAIS DAS JUVENTUDES	143
--	-----

#### **CAPÍTULO IV**

<b>5. REGULAÇÕES DE GÊNERO E SUBVERSÕES DAS CORPORALIDADES E SEXUALIDADES DAS JUVENTUDES</b>	<b>169</b>
--	------------

5.1 NORMAS E REGULAÇÕES DE GÊNERO TECENDO AS CONDUTAS E AS IDENTIDADES DE GÊNERO E IDENTIDADES SEXUAIS DAS/DOS SUJEITAS/OS	171
--	-----

5.2 INTERROGANDO A HETERONORMATIVIDADE E OS SEUS EFEITOS (RE)PRODUZIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR DAS JUVENTUDES	190
---	-----

#### **CAPÍTULO V**

<b>6. MARCAS DO PODER DISCIPLINAR E DAS RESISTÊNCIAS DAS JUVENTUDES NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	<b>225</b>
---	------------

6.1 O PODER DISCIPLINAR E SEUS INVESTIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE “CORPOS DÓCEIS”: MARCAS DE REGULAÇÕES E DAS RESISTÊNCIAS JUVENIS	227
--	-----

6.2 PROBLEMATIZANDO OS REGRAMENTOS ESCOLARES E O SISTEMA DISCIPLINAR DO IFS: MOVIMENTOS CURRICULARES REGULADORES	245
--	-----

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>277</b>
-------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>284</b>
--------------------	------------

## PREFÁCIO

**E**studos apontam a necessidade de avaliar a configuração das relações de gênero nos diferentes contextos educacionais e institucionais, isto porque, possivelmente, refletiriam ou mesmo exacerbariam muitas das desigualdades sociais (de gênero, classe, etnia/raça, idade/geração, orientação sexual, etc.). Em um mundo que experimenta mudanças, cada vez mais profundas e aceleradas, persiste e se agudiza a necessidade de compreender como a juventude é afetada pelas transformações sociais em curso, por novos cenários globais e locais que conduzem à necessidade de um olhar apurado sobre esse amplo universo, profundamente diversificado, formado por mulheres e homens jovens. Tem sido recorrente indagar sobre qual lugar social está reservado aos jovens.

O ritmo e a intensidade das mudanças nas instituições educacionais e no mundo do trabalho estão a exigir a reunião de esforços interdisciplinares e interinstitucionais. Da consciência dessa necessidade nasceu este livro.

Faz parte de uma história prazerosa e gratificante prefaciá-lo o livro de Ana Paula Leite Nascimento, pela qualidade e atualidade do tema – “Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências” –, quanto foi a relação orientadora/orientanda desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS até a conclusão em 2019, pelo compromisso e capacidade da pesquisadora, principalmente, devido à evidente contribuição, ao suscitar uma discussão qualificada contribuindo para o estabelecimento de novas práticas que subsidiem a construção de políticas públicas de Estado para a juventude brasileira. Ana Paula objetiva dar visibilidade às diferenças e dificuldades, às práticas socioculturais que configuram as identidades de gênero, sexual, profissional e política vividas pela juventude nos processos de socialização do cotidiano escolar do IFS. Gostaria de tecer algumas considerações sobre a instigante pesquisa produto de tese de doutorado já referida que é o corolário de um extenso processo de formação intelectual acadêmica ao longo da vida dessa jovem e talentosa pesquisadora e assistente social. Sua inserção no movimento estudantil de Serviço Social, em outros movimentos da categoria e, atualmente, no movimento feminista engendraram o seu envolvimento subjetivo com a abordagem sobre juventudes e relações de gênero.

As inquietações que foram surgindo, a partir de seu vínculo profissional com esse objeto, com a necessidade de distanciar-se intelectual e emocionalmente do seu universo social. Sabemos que para os pesquisadores esta é sempre uma relação arriscada, em função do viés subjetivo que pode se interpor como dificuldade para desvendar o objeto no seu cotidiano. Por outro lado, o conhecimento do mundo social requer uma identificação intelectual e emocional com os fenômenos e grupos que parecem estranhos, ou mesmo exóticos. DaMatta salienta que

é preciso “transformar o familiar em exótico” e “transformar o exótico em familiar.”<sup>12</sup> Conforme Bourdieu<sup>13</sup>, o processo de ruptura epistemológica para a construção de um objeto de pesquisa implica uma verdadeira ‘conversão’ do pesquisador a um novo modo de ver a realidade. É preciso ter capacidade para entender o ponto de vista do outro, superando a tendência a julgá-lo em termos dos nossos valores.

Vivências, sonhos e poesias permeiam nossas escolhas, nossas trocas e o nosso modo de entender o mundo. Compreendemos que os sujeitos saem de meros coadjuvantes da história e passam a fazer parte, como protagonistas, dos processos históricos e culturais, modificando sua condição nos contextos determinados que se apresentam ao seu redor, por meio de uma conscientização. A trajetória histórica de Ana Paula, sua presença constante e experiência obtida nos momentos de transformação social alteraram através do tempo sua perspectiva de entender o mundo, o amadurecimento de consciência política, seu modo de pensar a formação dos sujeitos do ponto de vista do seu entrelaçamento com o processo da experiência que esses sujeitos vivenciam, se mantendo e se intensificando no discurso e ações.

Em coerência com o objeto e a sua formação crítica, a autora inspirou-se na perspectiva metodológica do materialismo histórico dialético, em teorias feministas e de gênero. O materialismo histórico-dialético tem nas categorias da *totalidade, contradição e da mediação os seus pilares fundamentais*. A categoria totalidade<sup>14</sup> constitui um dos recursos heurísticos desse método e implica considerar o conjunto das relações sociais constituintes da sociedade e explicar a realidade de forma articulada e não isolada. Além de proporcionar a historicidade no estudo sobre a juventude, a autora aborda suas relações em um nível mais amplo, situando-o em um contexto complexo, tratando-o, ao mesmo tempo, de forma específica ao estabelecer as contradições possíveis, buscando sempre o que não está perceptível à superfície dos discursos. As argumentações procuram romper com o dualismo de base econômica e superestruturas – política, econômica, jurídica e religiosa – concebendo-se que todas as atividades humanas são mediadas pela cultura, assim como a divisão sexual do trabalho. Adota-se a concepção de que o sujeito se constitui de maneira histórico-dialética, ou seja, tratando-se de seres humanos, não existem fenômenos naturais como discutido nesta pesquisa as categorias trabalho docente, gênero, prática.

O grande desafio para o/a pesquisador/a, que se preocupa com a centralidade do sujeito ‘enquanto condição ontológica e não como estratégia metodológica de pesquisa’, é possibilitar através da pesquisa maior visibilidade ao sujeito, à sua experiência e ao seu conhecimento, cuja natureza, se desvendada, poderá permitir desenvolver práticas cada vez mais comprometidas

---

12. DAMATTA, Roberto. Trabalho de campo. *In: Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

13. BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In: O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

14. A totalidade, para o materialismo histórico dialético, é a sociedade. Mas toda totalidade é composta de partes. As partes que constituem a sociedade são o modo de produção dominante, os modos de produção subordinados e as formas de regularização das relações sociais. Tais partes, por sua vez, podem ser subdivididas em outras partes. Mas elas estão necessariamente ligadas uma à outra, formando uma totalidade. (VIANA, Nildo. *A consciência da história: ensaios sobre o materialismo histórico dialético*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007, p. 106).

ética e politicamente com a realidade, buscando no coletivo e na troca de saberes alternativas de superação das condições de privação e exclusão social. Nesse ponto, a tenacidade e disciplina pessoais de Ana Paula - como profissional, pesquisadora e militante –, constroem sistematicamente o objeto, saturando-o de determinações no cenário particular do movimento da educação e da construção das relações de gênero. Como o gênero<sup>15</sup> é relacional, as relações sociais historicamente construídas determinam as práticas sociais entre os diferentes grupos e segmentos sociais.

Vemos que não é possível separar as relações de produção das relações sociais, das quais as relações de sexo são indiscutivelmente parte constitutiva. A importância em se perceber a heterogeneidade da classe não está no reconhecimento das especificidades que nela existem. A abordagem de gênero se constitui como uma ferramenta indispensável para compreender diversos processos sociais em educação, entre eles, a formação das juventudes. Scott<sup>16</sup> concebe gênero como categoria analítica e pressuposto teórico-metodológico, componente estrutural de valores, práticas e opiniões que engendram relações de poder. Vivemos em uma sociedade gendrada, que, entre outras coisas, atribui às mulheres os lugares de menor prestígio em suas diversas esferas, e naturaliza o lugar dos homens (especialmente os homens brancos e heterossexuais) nas posições estratégicas de liderança, tomadas de decisão e profissões de maior prestígio. Tendo por base o gênero, pode-se perceber a organização concreta e simbólica da vida social, as assimetrias de poder nas relações entre os sexos. O seu estudo é um meio de decodificar e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.

Gênero é uma categoria social usada para se referir a aspectos associados à feminilidade e à masculinidade. A construção dos gêneros se dá mediada pela dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros. Para Saffioti<sup>17</sup>, não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia.

Assim sendo, masculino e feminino são produtos da realidade social e não da anatomia humana, ou seja, não se limitam a características biológicas. O feminino é, portanto, construído em relação ao masculino e vice-versa, de tal modo que nenhum deles possa ser pensado em si mesmo. É certo que falar de gênero não é apenas falar de mulheres e homens ou de diferença sexual, mas também de identidades que são construídas fora de uma lógica heteronormativa, como a de travestis, transexuais e transgêneros. Nos dias de hoje, de maneira bastante heterogênea (e,

15. A investigação da realidade na perspectiva dialética implica um movimento entre o todo e as partes, no qual não é possível pensar o primeiro (todo) sem as últimas (partes) e vice-versa. As relações sociais que os seres humanos concretos estabelecem entre si são pensadas integradas numa totalidade em que não se pode pensar um fragmento sem localizá-lo nesse conjunto de relações.

16. SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Vozes, v. 16, n. 2, jul/dez, 1990. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 18 jun.2019.

17. SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 210.

às vezes, até contraditória), “o valor da diversidade<sup>18</sup>” tem sido evocado por grupos, coletivos e movimentos juvenis; evoca-se a diversidade para fortalecer denúncias de discriminação (sobretudo social, de raça, gênero, orientação sexual e religião) e, também, para construir alianças (religiosas e políticas) com objetivos de ampliar espaços democráticos, encaminhar demandas e de garantir políticas públicas que inibam e criminalizem preconceitos e discriminação.

A pesquisa de Ana Paula evoca a diversidade e a diferença<sup>19</sup> nos múltiplos aspectos de realidade da juventude no campo da educação. Seguramente, entender a dinâmica geracional e intergeracional é fundamental para se perceberem as demais relações de exclusão e inclusão vigentes em nossa sociedade. Assim, sem dúvida, o problema das gerações está sempre vazado por clivagens de classe, gênero, raça e etnia. Mas, além disso, as dinâmicas territoriais também devem ser consideradas, quando se fala em diversidade juvenil. Só o diálogo profundo e constante entre gerações, conjugando inovações e tradições, pode inverter a lógica do individualismo depredador que tão bem caracteriza a sociedade de consumo e do espetáculo.

Impõe-se, no atual momento histórico-cultural, a inclusão da educação em diversidade de gênero na agenda das políticas públicas de educação. A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, neste debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, especialmente, sobre os coletivos sociais considerados diversos. Devido às pressões sociais, o entendimento da diversidade como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais e não mais é visto como um ‘problema’, começa a ter mais espaço na sociedade, nos fóruns políticos, nas teorias sociais e educacionais.

Destarte, colocar os jovens no foco do conhecimento científico é estratégico e essencial para a consolidação e ampliação de conquistas – especialmente no campo das políticas públicas – potencialmente capazes de expandir o leque de direitos da população jovem, a qual – deve-se frisar –, somente há bem pouco tempo vem ganhando visibilidade no Brasil, para que se possa apostar em sociedades mais justas no acesso ao bem-estar e à participação cidadã, por meio de maior equidade e igualdade de oportunidades. Desse modo, possibilitam-se maiores níveis de inclusão social dos jovens e instruem-se práticas de integração dessa população nas redes de promoção social (educação, trabalho, cultura, comunicação, etc.). Conforme Boaventura Santos<sup>20</sup>,

18. Fala-se, por exemplo, em diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade ambiental, diversidade sexual, diversidade étnica, linguística, religiosa etc.

19. Conforme Carrano diferença – é um conceito que passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada “política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. As *diferenças culturais entre os diversos grupos sociais* são definidas em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estreitamente vinculado à significação. (CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude: as identidades são múltiplas. In: **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 1, p. 11-27, maio 2000. Disponível em: <[www.anydutra.com.br/bibliografias/bibliografias.html](http://www.anydutra.com.br/bibliografias/bibliografias.html)>. Acesso em: 18 jun. 2019.

20. SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 316.

“[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Assim, considerando como ponto de partida o respeito à diversidade, as políticas de Direitos Humanos devem contemplar seriamente a juventude em todas as suas dimensões. Para tanto, são necessárias políticas afirmativas específicas que estejam antenadas para a diversidade e produzam igualdade de acessos e garantia de direitos. No entanto, embora não se possa negar a existência de avanços na área das políticas afirmativas, os jovens brasileiros ainda experimentam variadas situações de discriminação. As discriminações de sexo em relação à mulher poderiam constituir-se em barreiras que afetariam negativamente no trabalho e na carreira profissional<sup>21</sup>. Mulheres e homens jovens são sujeitos de direitos e, como tal, devem ser reconhecidos e respeitados, independente de classe social, gênero, raça, etnia, orientação sexual, ou qualquer outro qualificador humano.

É importante definir princípios e processos que promovam e garantam os direitos das/os jovens. Para que se crie um ambiente propício à promoção de direitos das/os jovens é necessário que lhes sejam garantidos os direitos à educação. Sem dúvida, garantir direitos e ampliar oportunidades constituem a chave mestra para imprimir sustentabilidade à democracia em nosso país. Reconhecendo que muito há para se conhecer sobre a juventude brasileira, o livro convida para uma reflexão crítica sobre a base de dados da pesquisa. O pleno exercício desses direitos só pode ser alcançado num contexto de relações mais igualitárias entre homens e mulheres, no qual as atitudes e comportamentos discriminatórios sejam enfrentados e dirimidos, em que não haja espaço para a violência de gênero e o respeito pelo outro e pela outra imperem, facilitando o diálogo que leva, entre outras coisas, a relações sociais mais democráticas.

O livro de Ana Paula contribui para a reflexão sobre o processo de construção de um ambiente favorável ao reconhecimento, promoção e efetivação dos direitos da população jovem, fomentando a reflexão com as próprias jovens e com os próprios jovens, sujeitos de direitos. Ressaltamos que, na medida em que as reflexões aqui contidas têm como ponto de partida a percepção juvenil sobre diferentes aspectos de sua própria realidade, elas serão mais bem entendidas se consideradas, no limite de suas possibilidades, como mais um instrumento a serviço das juventudes na busca por maiores espaços de expressão e afirmação de suas identidades. Na contramão, portanto, das perspectivas dominantes que, historicamente, vêm relegando nossos jovens a um papel menor e secundário no campo das práticas cotidianas, cujos resultados mais evidentes se manifestam, dentre uma série de outros sintomas, na escassez e/ou adequabilidade de iniciativas e propostas, na esfera das políticas públicas, formuladas para esse segmento.

Os resultados apresentados neste livro estimulam no cotidiano da escola o fortalecimento de práticas de resistências, ou uma pedagogia das resistências, como mecanismos de enfrentamento e subversão aos processos de regulações, controle, silenciamentos e invisibilidades

---

21. CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania**: tradição e modernidade. São Cristóvão: UFS, Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2005.

a que as juventudes são submetidas, recorrentemente, no ambiente escolar. Tais movimentos de resistências e práticas de enfrentamentos da juventude vão subvertendo as hegemonias que atravessam o cotidiano da vida social, conseqüentemente, o cotidiano da vida escolar. A vida cotidiana da juventude frequentemente é atravessada por normas institucionais prescritivas, reguladoras de suas condutas; para aquelas/es que as subvertem apresentam-se sanções e penalidades que lhes são peculiares.

Convém ressaltar a importância de maior abertura para se acolherem as opiniões, demandas e expectativas das/os jovens, para inclui-las e inclui-los nos processos, com vistas a dar respostas mais adequadas às demandas emergentes. Entretanto, o acirramento das condições de existência produzidas pela sociedade capitalista – tais como a elevação progressiva do tempo de formação escolar, o aumento desmedido da competição no mercado de trabalho e a conseqüente escassez de empregos – vem contribuindo, de modo decisivo, para um prolongamento progressivamente abrangente, entre os/as jovens adultos/as, da condição de adolescentes, tornando-os/as, como conseqüência, cada vez mais dependentes do seu respectivo núcleo familiar, ao mesmo tempo em que também lhes imputa a pecha de incapazes de decidir sobre o seu próprio destino.

O conhecimento produzido das trajetórias, a partir das experiências de jovens mulheres e homens do IFS em Sergipe, indica caminhos possíveis para a responsabilização e também para um diálogo mais efetivo entre gerações. Expressa movimentos de subversões e resistências, histórias e vivências cotidianas: estratégias de sobrevivência face às dificuldades materiais e objetivas de existências atreladas ao quadro da condição juvenil de parte significativa das juventudes participante da pesquisa. Dificuldades objetivas e subjetivas interseccionadas, ademais, atravessam o cotidiano das juventudes, manifestam-se em múltiplas dimensões, construções culturais, identidades, individualidades e subjetividades juvenis como, por exemplo, a recusa de expectativas de papéis sociais sexuados nas escolhas profissionais; subversão da heteronormatividade, contrariando a lógica heterossexista; movimentos de recusa do controle moral e político mediados pelo poder disciplinar na escola.

Tais aspectos trazem à baila resistências, enfrentamentos, lutas que minam as marcas das regulações disciplinares em meio à coexistência das subversões juvenis. Os processos sociais são extremamente ricos e complexos, se alteram conforme os espaços, tempos e contextos em que estão inseridos diferentes segmentos juvenis, explicitam demandas, constroem identidades e outros caminhos para sua emancipação. Em outras palavras, significa dizer que as identidades e subjetividades não são fixas, dadas como prontas e acabadas, os percursos, trajetórias e experiências vivenciados no ambiente escolar configuram um processo de construção de individualidades, subjetividades, identidades e corporalidades, mediadas pela cultura na escola.

É crescente a importância de análises e pesquisas que expõem com rigor as condições de vida dos jovens, suas dificuldades, demandas e percepções. Particularmente, no contexto atual no Brasil, o governo e a sociedade estão sendo insistentemente chamados a aprofundar a reflexão



sobre as vulnerabilidades e as potencialidades da sua juventude. Este livro certamente será muito útil para os detentores de deveres – normalmente adultos – que lideram as instituições públicas e privadas, governamentais, não-governamentais, religiosas, os movimentos sociais, os organismos internacionais, educadores, pesquisadores, gestores, educadores e pessoas interessadas no campo da educação continuada dedicados ao trabalho com jovens – para aprofundar o debate sobre processos educativos no Brasil e no mundo. Por outro lado, a publicação certamente também contribuirá, para a melhor formulação de políticas públicas de juventude e para a construção de novas práticas. Sem dúvida, o exame dessa expressiva gama de dados pode aportar novos elementos ao debate sobre juventude, tanto na esfera acadêmica quanto, sobretudo, no âmbito das alianças e disputas sociais.

Finalizando, cabe desejar que a leitura deste livro represente, para os seus leitores, a descoberta de uma série de aspectos relacionados aos nossos jovens que, apesar de sua proximidade física com a nossa própria vida – uma vez que todos nós ou estamos vivendo ou já vivenciamos a condição juvenil –, ainda permanecem longe de nossa percepção mais imediata, concorrendo, assim, para encurtar distâncias, criar atalhos, construir pontes sobre espaços (hiatos) que jamais deveriam ter sido abertos.

*Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz*<sup>22</sup>  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

22. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutora em Sociologia da Educação. Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe; Líder do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero”. E-mail: helenacruz@uol.com.br.

# INTRODUÇÃO





## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto, originalmente produzido como tese<sup>12</sup> de doutorado, o exercício de reflexão teórica e análise tem como centralidade o estudo sobre juventudes, cujo campo empírico se constitui das juventudes presentes no cotidiano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). As juventudes em cena nesta pesquisa são aquelas inseridas na educação profissional técnica de nível médio em Sergipe, mais particularmente as juventudes do IFS matriculadas nos cursos do Ensino Médio Integrado. Cabe registrar que com a efetivação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu no âmbito do sistema federal de ensino a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, houve marcante expansão da educação profissional em todo o país. Nos últimos anos, o número de instituições de educação profissional cresceu significativamente e trouxe uma demanda de estudantes que optaram por essa modalidade de ensino. Observa-se que grande parte dessas/es estudantes está na faixa etária considerada pelo Estado brasileiro como juventude<sup>13</sup> (15 aos 29 anos) e opta pela modalidade de Ensino Médio Integrado. Todavia, o conceito de juventude sofreu alterações significativas a partir de análises sociológicas. Hoje, tem-se uma corrente de estudos que justifica a juventude como algo ainda não classificado e inaugura o debate sobre juventudes.

Há uma diversidade conceitual sobre a categoria juventude e isso se apresenta como “[...] consequência de determinadas condições sociais e de diferentes representações produzidas para e pelos jovens.” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 50). Em razão disso, torna-se impossível um conceito unívoco para a juventude, haja vista a concepção ampliada adquirida na contemporaneidade, desvinculando a idade do sentir-se jovem ao tempo em que reforça a importância de se pensar as questões biológicas, psíquicas, sociais e culturais do desenvolvimento humano. A discussão acerca do que vem a ser a juventude deve começar a partir da desmistificação desta categoria enquanto somente natural e biológica, posto que se configura como uma construção social, variando conforme as diferentes culturas e ainda no interior de cada cultura. (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014; CATANI; GILIOLI, 2008).

12. A tese intitulada “*JUVENTUDES EM CENA NO COTIDIANO ESCOLAR: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências*” foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada em 21 de fevereiro de 2019 pela seguinte Banca Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Santana Cruz (Orientadora, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia de Rezende Cardoso (Examinadora interna, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS), Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Examinador interno, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Rosalba Salvador Moura Costa (Examinadora externa ao Programa, Universidade Federal de Sergipe/UFS), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eulina Pessoa de Carvalho (Examinadora externa à Instituição, Universidade Federal da Paraíba/UFPB) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão (Examinadora externa à Instituição, Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE).

13. De acordo com a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013, artigo 1º, § 1º).

Concordamos com Catani e Gilioli (2008, p. 12), quando afirmam

que é possível perceber a categoria “juventude” ao menos conforme dois registros. Os sujeitos ou grupos sociais podem se auto-identificar como jovens ou portadores de uma cultura juvenil. Podem, também, ser identificados como tais por outros segmentos etários ou instituições (Estado, família, organizações), que os caricaturizam - elegem um ou alguns traços como essência que caracterizaria a juventude. Nesse sentido, pode-se dizer que, para a sociedade, o desafio é definir o jovem, enquanto para o jovem é definir-se diante de si próprio, de seus pares e perante a sociedade. Ambas as formas de identificação costumam aparecer juntas na prática, mas sua distinção é útil para delimitar os contornos que a juventude pode tomar em diferentes contextos sociais, políticos e históricos.

Costa (2010, p. 95) alude que “[...] os jovens têm se feito ouvir ou têm chamado a atenção de várias maneiras, com atitudes e hábitos diferentes”. Esta autora pondera ainda que a forma como as/os jovens desfrutam deste momento de vida é pessoal, demarcando que diferem não apenas dos desfrutes, mas também por serem jovens integradas/os em grupos sociais que influem nos acontecimentos da vida.

Esse estudo parte do pressuposto que “não há apenas *uma* juventude e *uma* cultura juvenil, mas várias, que diferem segundo condições sociais e históricas específicas.” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 11, grifos originais). Tomamos como base para o estudo proposto o termo juventudes, por conseguinte, tratamos de culturas juvenis, dada a ideia de multiplicidades que constitui a categoria juventudes.

Sabe-se que “nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes resignificando-os a partir de suas práticas específicas.” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 45). Tal processo é presente no contexto das escolas, haja vista que as instituições escolares são espaços eminentemente juvenis. Carrano (2013, p. 190, grifo original) pondera que

os jovens recebem espaços da cidade prontos e sobre eles elaboram territórios que passam a ser a extensão dos próprios sujeitos: uma praça se transforma em campo de futebol, sob um vão de viaduto se improvisa uma pista de *skate*; o corredor da escola - lugar originalmente de passagem - faz-se ponto de encontro e sociabilidade.

Os diferentes territórios juvenis são lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum. Logo, a depender de determinado território é que vai se constituindo o grupo de iguais, que notadamente cria suas próprias políticas de visibilidade pública expressas pela roupa, pela mímica corporal, por um estilo musical, entre outras categorizações. (IBID.). Na relação entre escola e juventudes, evidencia-se a dificuldade que “os jovens encontram para expressar sua maneira de ser e agir em seu cotidiano escolar.” (COSTA, 2010, p. 94). Avalia-se que essa dificuldade se impõe em virtude dos significados negativos atribuídos ao comportar-se como jovem. Salienta-se que

a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja. (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 45).

No diálogo entre as/os sujeitas/os escolares, constata-se que os limites e barreiras que se mantêm no espaço escolar não permitem que as reivindicações juvenis sejam ouvidas na medida em que o valor que elas possuem é menosprezado, especialmente em decorrência das dificuldades e tensões que perpassam o cotidiano escolar, dados os mecanismos de silenciamentos e invisibilidades das diferenças juvenis e diversidades de gênero, étnica, regional, religiosa, de orientação sexual, entre outras, inerentes às/aos jovens como a todo ser humano (COSTA, 2010). Cabe ainda registrar que

por mais paradoxal que seja, encontra-se ainda presente na concepção da maioria dos educadores das instituições de ensino brasileiras a visão estereotipada de juventude, que teve influência médica e biológica. Esses profissionais desconhecem, ou mesmo ignoram, as singularidades e diversidades presentes nos diversos tempos e espaços do ser jovem. Não os concebem como sujeitos construtores do seu processo de formação, no qual a expressão, a estética, a socialização, a música, os vínculos, o corpo, a afetividade, a forma de se vestir, de falar e de se organizar encontram-se imbricados nas tramas das relações sociais. (LIMA; LIMA, 2012, p. 224).

A invisibilidade imputada pela escola às/aos jovens “ao traduzi-los apenas à condição de alunos contribui para adjetivá-los negativamente sempre que expressem suas identidades através de marcadores culturais próprios desse período da vida.” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 52). Como aponta Dayrell (2007), as/os jovens na escola não podem ser vistas/os somente como alunas/os, mas devem ser interpretadas/os como alunas/os e jovens ao mesmo tempo, pois, concebidas/os dessa forma, a relação da escola com suas juventudes certamente se entrecruzará com a premissa de que as/os jovens expressam culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Podemos classificar as expressões e manifestações próprias das juventudes como culturas juvenis que estão presentes na sua cotidianidade, aparecendo também no cotidiano da escola. As culturas juvenis “[...] como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas”. (IBID., p. 1110). Corroboramos com Carrano (2013, p. 191) quando alude que:

[...] marcas se relacionam com processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço. As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade, tal como acontece com os bonés que se transformaram em fonte de tensão permanente em algumas escolas que não toleram seu uso, talvez por não enxergarem que esses são signos que representam a extensão da própria subjetividade dos jovens alunos, que reagem ao terem de deixar “parte de si” fora do espaço-tempo da escola.

Considerando o campo de tensões das práticas escolares, é premente a necessidade de criar diálogo nas esferas educacionais que “não se baseiem em uma obediência autoritária que enquadre os jovens em normas disciplinadoras escolares, mas que se desenvolvam nesse espaço escolar um equilíbrio [...] entre as partes.” (COSTA, 2010, p. 99). Depreende-se ainda a necessidade de mecanismos que “garantam maior visibilidade às culturas juvenis e que se instaurem processos para o diálogo entre as lógicas diferenciais da escola e das identidades coletivas juvenis.” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 51).

Neste estudo, partimos do pressuposto de que vivemos em uma sociedade gendrada, que, entre outras coisas, atribui às mulheres os lugares de menor prestígio em suas diversas esferas e naturaliza o lugar dos homens (especialmente os homens brancos e heterossexuais) nas posições estratégicas de liderança, tomadas de decisão e profissões de maior prestígio. Por isso, impõe-se no atual momento histórico-cultural a inclusão da educação em diversidade de gênero na agenda das políticas públicas de educação. O campo educacional nos Institutos Federais, desde a sua origem, que remonta às Escolas de Aprendizes e Artífices, foi ocupado primordialmente por homens. Atualmente, se constitui em exemplo marcante de presença feminina, embora ainda persistam desigualdades entre os sexos, pois há uma crescente expansão feminina em cursos tradicionalmente ocupados por homens. A prática social neste contexto tende a refletir os valores e estereótipos da sociedade, decorrendo dos vieses da estratificação social de gênero e sexual, nos vários níveis, refletindo-se na forma como são incluídas as questões de gênero e sexualidades nos currículos, nas possibilidades ou recusas da equidade de gênero nos percursos acadêmicos e profissionais e nas políticas públicas desenvolvidas.

Não podemos esquecer que a abordagem de gênero se constitui como uma ferramenta indispensável para compreender diversos processos sociais em educação, entre eles, a formação das juventudes. A partir do gênero, pode-se perceber a organização concreta e simbólica da vida social e as assimetrias de poder nas relações entre os sexos; o seu estudo é um meio de decodificar e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Estudos apontam a necessidade de avaliar a configuração das relações de gênero nos diferentes contextos educacionais e institucionais, isto porque, possivelmente, refletiriam ou mesmo exacerbariam muitas das desigualdades sociais (de gênero, classe, etnia/raça, idade/geração, orientação sexual, etc.). Particularmente, as discriminações de sexo em relação à mulher poderiam constituir-se em barreiras que afetariam negativamente no trabalho e na carreira profissional. (CRUZ, 2005).

De fato, independentemente da intenção ou não do IFS, o processo de formação ocorre demarcado por conhecimentos, processos de socialização, formas de viver e pensar sobre gênero, já que é um lugar, por excelência, de as/os jovens interagirem, além de ser um importante espaço mediador, integrante e integrador da sociedade. A este respeito, Louro (1997; 1998) assinala que é indispensável admitir que a Escola e a Universidade, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição de ensino estão

presentes as concepções de gênero e sexualidade que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. Esta instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero e sexuais.

Nessa linha de reflexão, comenta Groppa Aquino (1997, p. 9, acréscimos nossos) que, quer queiram, quer não queiram as/os professoras/es,

[...] [sexualidade e gênero insistem] em mostrar seus efeitos, deixar seus vestígios no corpo da instituição [...]. [...] se [inscrevem], literalmente, às vezes, na estrutura das práticas escolares. Exemplo disso? As pichações nos banheiros, nas carteiras, os bilhetes trocados, as mensagens insinuanes. [...].

Como o gênero é relacional, as relações sociais historicamente construídas determinam as práticas sociais entre os diferentes grupos e segmentos sociais. A noção de gênero adotada neste estudo apoia-se na abordagem de Scott (1990), considerando-o como categoria analítica e pressuposto teórico-metodológico, componente estrutural de valores, práticas e opiniões que engendram relações de poder. Nessa dinâmica, a cultura e a educação se compõem de perspectivas compartilhadas de pensamento e comportamento. No espaço e tempo determinado, a sociedade existe somente na medida em que as/os participantes se consideram membros dos grupos sociais, compartilham valores e propósitos comuns à ação social representada por condutas que assemelham e/ou diferenciam as/os participantes.

Observamos em algumas cenas escolares que a vivência das juventudes no cotidiano do IFS é marcada por vigilância, tensões, constrangimentos, mecanismos de silenciamentos e invisibilidades, investimentos na construção de “corpos dóceis”, ou seja, recursos para o bom adestramento dos corpos e das subjetividades (FOUCAULT, 1993), mediante reforço ao exercício do poder disciplinar e às regulações de gênero que, para além da perspectiva da lógica da obediência rigorosa às normas regulatórias institucionais, há também a predominância da lógica moralizante na relação da escola com as juventudes, cenário que vem nos gerando inquietações e reflexões e que nos colocou em contextos de enfrentamentos institucionais em determinadas ocasiões ao longo dos dez anos de inserção profissional no IFS.

A motivação para trazer as juventudes como objeto e temática deste estudo teve origem na experiência profissional como assistente social do IFS. Cotidianamente, presenciamos na dinâmica da escola a forma como as relações sociais são construídas, a expressão das relações hierárquicas de poder, sob a égide do ato de reprimir, por vezes constrangendo as juventudes na medida em que nem sempre as diversidades das juventudes são acolhidas e nem mesmo reconhecidas como legítimas e relevantes as suas diversidades de expressões culturais, de identidades (incluindo as identidades de gênero e identidades sexuais), de individualidades e de subjetividades manifestadas no ambiente escolar.

Não estamos querendo dizer que as juventudes não precisem observar e se referenciar nas regras estabelecidas pela escola, ao contrário, queremos evidenciar que as relações podem



ser construídas de modo que as juventudes sejam consideradas e acolhidas em suas diversidades, ao invés de a centralidade dos regimentos escolares e das práticas escolares disciplinares estar sendo balizada por princípios morais particulares das/dos sujeitas/os que lidam com as juventudes no ambiente escolar. Quanto à configuração da escola como espaço de acolhimento das diversidades, concordamos com Seffner (2011, p. 565) ao alertar que a

[...] escola [...] é um espaço público, portanto deve acolher a diversidade, mas isso não impede que tenha regimentos claros em relação a roupas e comportamentos, visando demarcar suas funções. Ocorre que na hora de definir o regimento, muitas vezes a escola se vê presa no centro de um conjunto de pressões de grupos que não percebem ser ela um espaço público, querem a escola como simples aliada de princípios morais ou projetos políticos muito particulares, querem colonizar o espaço público com vieses privados, o que é especialmente válido para as confissões religiosas. [...] Os princípios de acolhimento da diferença, de negociação entre interesses diversos, de construção de regimes de tolerância e aceitação da diversidade, em geral, não são valorizados e muito menos percebidos como importantes para caracterizar o espaço público [...]. Para muitos, o espaço público, e igualmente as instituições públicas, serve simplesmente para fazer aquilo que eu acho que deve ser feito.

Em nossa concepção, a relação da escola com as suas juventudes não deve ter como função prioritária a criação de mecanismos de constrangimentos através dos sermões e discursos, como práticas escolares disciplinares, sustentados por princípios morais, que, se as juventudes não norteam seus comportamentos referenciados por tais princípios, os resultados serão reprovações morais e punições expressas nas práticas escolares disciplinares que silenciam, inibem e invisibilizam as diversidades das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis. Os discursos nas práticas escolares que justificam algumas posturas institucionalizadas as quais reprimem são enveredados pela dimensão disciplinadora, sendo que determinados processos de disciplinamentos aos quais as juventudes estão submetidas são amparados pelos discursos moral, religioso, médico e biológico que não dialogam com as diversidades das juventudes. No IFS, presenciamos cenas que constroem, silenciam, inibem e invisibilizam as culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes.

Quando afirmamos a existência de cenas escolares no IFS, que constroem as suas juventudes, percebidas na vivência profissional, seja atendendo estudantes que relatam as cenas vivenciadas ou discutindo sobre as cenas com as próprias juventudes e/ou com outras/os profissionais da escola, nossa intencionalidade é problematizar o cotidiano escolar frente às manifestações culturais, às identidades, às individualidades e às subjetividades de suas juventudes. Não podemos silenciar e nem naturalizar as cenas de constrangimentos, punições, proibições, suspensões e até determinações de expulsões da escola e cancelamentos de bolsas e auxílios financeiros que essas juventudes estão inseridas dada a situação de vulnerabilidade socioeconômica em que se encontram, conforme perfil prioritário de acesso às ações de Assistência Estudantil regulamentadas pelo Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional

de Assistência Estudantil (PNAES), pois são cenas que ocupam o lugar do acolhimento escolar, dos debates, dos diálogos, do reconhecimento das diversidades das expressões e manifestações das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis presentes não apenas na sociedade, mas que protagonizam também o cotidiano da escola.

As juventudes são constrangidas, oprimidas, silenciadas e invisibilizadas sob a justificativa de que estão causando constrangimentos no ambiente escolar, muitas vezes por causa das demandas que lhes são próprias, direitos e políticas de visibilidade que reivindicam da/na escola relacionadas à diversidade sexual, de gênero, étnica, social, econômica, cultural, política, de geração, territorial, entre outras. O modelo ideal de estudante é exaltado e o modelo dito anormal é condenado, considerando padrões de notas; parâmetros de ocupações profissionais, referenciados pelos papéis sociais sexuados; parâmetros de sexualidades, a partir do padrão heterossexista; comportamentos dóceis e subservientes às normas, como os modelos a serem seguidos no ambiente escolar e como promessa de futuro para a vida. E quando condenam determinados perfis, o fazem inclusive com aquelas/es que têm bom desempenho escolar, o que nos leva a afirmar que é por questões de não considerarem legítimas e nem relevantes determinadas expressões e manifestações das suas juventudes. Especialmente, aquelas/es que protagonizam as cenas escolares através de políticas de visibilidades para expressarem suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades, subvertendo com modos de existências, comportamentos, práticas e corporalidades de resistências e transgressões a lógica do corpo escolarizado, o manto da uniformização, o padrão da heteronormatividade e a marca da homogeneidade próprios do ambiente da escola, que, com tais manifestações, tem sua hegemonia e normalização colocadas em xeque.

Convém ressaltar que essa hegemonia e a normalização ganham força a partir de uma concepção conservadora que, por vezes, é predominante e que Charlot (2001, p. 150) nos chama a atenção para reflexão de que “aprender na escola” “é fazer aquilo que se diz para ser feito; é adaptar-se ao universo de regras percebidas como estranhas e arbitrárias [...]”, o que aparece como uma das características do sentido do aprender na escola dadas as construções sociais a este respeito. Demarca que predomina aí “[...] uma lógica da ‘sobrevivência’ transferida do universo familiar e social ao universo escolar” (IBID., p. 150), que ganha força na relação entre escola e juventudes e na relação das/dos jovens com o saber e com a escola.

É mister demarcar que, no cotidiano escolar do IFS, circulam alguns discursos conservadores em avaliações e/ou julgamentos de práticas profissionais quando afirmam que determinadas/os profissionais estimulam as “coisas erradas” que as/os estudantes fazem ou quando dão legitimidade ao modo como se comportam ao expressarem suas diversidades e múltiplas formas de existências ao invés de punir para educar. O contexto vivenciado tem sido de vigilância para constranger e punir, em que a lógica disciplinar tem significativo fundamento moralista e orienta-se por uma ideologia conservadora na (re)produção de “corpos dóceis” (FOUCAULT,

1993) e da “escolarização dos corpos e mentes” (LOURO, 1997).

Avaliamos ser imprescindível romper com a lógica moralizante e com a ideologia conservadora que atravessam a dinâmica escolar. É preciso inverter o processo atual, extremamente conservador, de constituição das escolas como “celas de aula”, processo que revela uma violência especificamente escolar de vigilância e fechamento e que traz à tona uma nítida contradição: como educar para a liberdade em um ambiente de aprisionamento? (CARRANO, 1999; 2005). Exposto este retrato da relação da escola com as juventudes vivenciada no IFS, endossamos a assertiva de que a

escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL, 2007, p. 1125).

No cotidiano escolar do IFS, percebemos que as discussões sobre as temáticas de gênero ainda permanecem negligenciadas ou ocultadas. As abordagens esporádicas transversais quando realizadas por algumas/uns professoras/es ou outras/os profissionais que a escola dispõe mostram-se aligeiradas e superficiais, revelando fragilidade teórico-metodológica sobre gênero que pressupõe de modo mais abrangente a complexidade dessa dimensão humana, que vai além da diferenciação sexual.

A realidade atual nos mostra o quanto estamos caminhando lentamente, mas que estamos nessa caminhada trazendo contribuições importantes ao debate e à práxis social e política, e, assim, disputando as direções teórico-metodológicas e analíticas que perpassam os discursos e as práticas sociais cotidianas. Avaliamos, pois, que estudar a socialização de jovens na perspectiva de gênero permite detectar as dificuldades e diferenças enfrentadas nas relações de gênero e nas práticas socioculturais que configuram as identidades social e política, também as identidades de gênero, sexual e profissional. A educação, imersa nas contradições e conflitos no cenário político e cultural da sociedade contemporânea, necessita ser pensada e discutida a partir de referenciais e análises que visem problematizar espaços de construção dos discursos e das práticas educacionais que vêm se tornando legítimos e ocupando relevância na sociedade.

A produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer um balanço sobre o que se quer pesquisar, sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência acerca do tema/objeto da pesquisa. Isto é o que se convencionou chamar de “estado do conhecimento” ou “estado da arte”. No sentido de termos conhecimento a respeito do que vem sendo produzido

sobre juventudes nos últimos anos no Brasil e em Sergipe, por conseguinte, alcançarmos maior aproximação com o objeto de nossa investigação através da revisão da literatura, realizamos um levantamento dos temas abordados nas pesquisas realizadas. Apresentaremos aqui os eixos, como resultado do levantamento que fizemos dos títulos das produções e categorizamos em eixos temáticos, enquanto estado da arte, mas sem explicitar os objetivos e os resultados dos trabalhos desenvolvidos, já que nosso intento foi mapear os eixos de abordagens.

Para o estado da arte no Brasil, nos referenciamos inicialmente a partir das produções que constam no Banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), por meio de busca *online* no portal disponível. Como o portal dispõe de uma ferramenta para busca básica em que devemos utilizar um termo para buscar os documentos, fizemos o levantamento usando o termo “juventudes” e localizamos 446 registros de teses e dissertações de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016. Para o balanço do panorama geral das pesquisas realizadas no âmbito da CAPES, elaboramos um filtro desses registros encontrados por Área de Concentração usando como referência 17 opções de Áreas de Concentração relacionadas à temática da Educação para filtrar os resultados, quando encontramos 100 registros: 30 teses, correspondendo ao percentual de 30% da produção, e 70 dissertações, equivalendo a 70% dos documentos encontrados.

Com a finalidade de identificarmos os temas sobre juventudes que perpassam os estudos realizados na pós-graduação brasileira no íterim de 2013 a 2016, sistematizamos eixos de categorização pelos títulos das teses e dissertações que pudessem nos permitir verificar quais temáticas estão sendo abordadas. Os eixos mais preponderantes foram: Cinema, arte, música, cibercultura e culturas juvenis (com incidência de 19% dos trabalhos); Análise de políticas e programas educacionais para as juventudes (concentrou 15% dos estudos); Juventudes, modos de ser jovem na escola e sentidos da escola (totalizou 12%) e o eixo Experiências, trajetórias e projetos de vida das juventudes (com 10%). Categorizamos outros eixos que, apesar de aparecerem em uma menor tendência nos estudos, apresentam relevância e foram considerados nas investigações a respeito das juventudes. Vejamos: Juventudes, práticas educativas e aprendizagens (8%); Juventudes, trabalho e cidadania (6%), semelhante ao eixo Juventudes, violências nas escolas e cultura de paz; o eixo Juventudes, subjetividades e processos identitários (com a marca de 5%); o eixo Juventudes e participação política e também o eixo Juventudes e sexualidades (4%); o eixo Juventudes e experiências religiosas, o eixo Juventudes, produção e sentidos da vida e o eixo Juventudes e relações de afeto (com 3% dos estudos); o eixo Juventudes e autoridade, e também o eixo Juventudes e saúde escolar (somente com 1%).

Avaliamos como importante ainda, como aspecto do estado da arte, realizarmos o levantamento de obras produzidas sobre juventudes pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), considerando sua representação no Brasil, em decorrência da influência que historicamente as políticas públicas desenvolvidas no Brasil

recebem das orientações e diretrizes da UNESCO.

Nesse sentido, fizemos uma busca na base de dados do Catálogo de publicações pelo site e constatamos 31 resultados; desse total, 29 obras foram publicadas no idioma português no período de 1997 a 2015. Identificamos nessas obras em português que a temática Juventude, violência e cidadania teve maior manifestação nas produções, perfazendo o total de dez obras; a temática Juventude e internet contabilizou cinco publicações. Destaque também foi dado aos temas Juventude, diversidade e sexualidades, e Políticas públicas de/para/com juventudes, somando três publicações cada um destes temas. Abordou-se a temática Juventude, participação e desenvolvimento social em duas publicações. Verificamos obras que estão relacionadas à cotidianidade das juventudes brasileiras as quais tiveram apenas uma publicação a respeito dos temas Juventudes: possibilidades e limites; O Jovem lendo o mundo; Juventude e contemporaneidade; Juventude, juventudes: o que une e o que separa; Perfil do jovem; e, Juventude e agricultura familiar.

No caso do estado da arte tendo como referência o cenário da pesquisa em Sergipe, realizamos o levantamento das dissertações e teses produzidas entre o período de 2000 e 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Através da base de dados acessada pelo site, localizamos 17 pesquisas sobre juventudes, sendo 14 dissertações e três teses. De acordo com a categorização dos eixos temáticos, a maior tendência nos estudos foi relacionada ao eixo Análise de programas educacionais para as juventudes com sete trabalhos; o eixo Jovens, escolarização, trajetórias e projetos de futuro apareceu em três pesquisas; o eixo Identidade de gênero de estudantes e violência na escola e o eixo Jovens rurais, escolarização, expectativas profissionais e identidades culturais tiveram incidência em dois estudos cada um dos eixos; com somente um trabalho de pesquisa apareceram os eixos Associativismo discente no grêmio, Juventude e profissionalização, e Cultura juvenil e aprendizagem social virtual.

Com o levantamento das produções que versam sobre juventudes, foi possível identificar os temas abordados, conseqüentemente, saber o que estava sendo pesquisado a respeito das juventudes e a incidência das temáticas, constituindo-se nosso objetivo com esse mapeamento. No caso da nossa pesquisa, vamos tratar algumas temáticas em conjunto por avaliar que as juventudes enquanto nosso objeto de estudo devem ser concebidas como uma totalidade. Faremos uma abordagem articulando os eixos temáticos: Juventudes, elementos conceituais e condições materiais e sociais de existência; Juventudes, cotidiano escolar, culturas, marcadores identitários, individualidades e subjetividades juvenis; Juventudes, construções sociais de gênero e escolhas profissionais; Juventudes, regulações de gênero e subversões das corporalidades e sexualidades; e Juventudes, marcas do poder disciplinar e das resistências no contexto escolar. Nessa direção, intencionamos, por meio de aproximações sucessivas, captar algumas das determinações que compõem essa totalidade, considerando algumas condições históricas, materiais, sociais e culturais

que constituem as juventudes.

Tendo presente os pressupostos abordados, erigimos para o nosso estudo a *tese* de que *o cotidiano da escola é marcado por um movimento contraditório que ao mesmo tempo em que promove mecanismos de silenciamentos, podendo ocasionar invisibilidade das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes, possibilita também enfrentamentos que dão visibilidade às diversidades dessas expressões e manifestações juvenis e às resistências das juventudes frente às regulações hegemônicas impostas.*

Dadas essas premissas, demarcamos que o objetivo geral deste estudo consiste em *analisar o movimento de (re)produção de silenciamentos, invisibilidades e regulações de gênero; e de (re)produção de visibilidades, subversões e resistências das juventudes no cotidiano escolar do IFS.* Estabelecemos objetivos específicos e hipóteses norteadoras, bem como levantamos algumas questões que intencionamos responder com a pesquisa. Vejamos:

Para o objetivo específico de *identificar as condições materiais e sociais sob as quais as juventudes do IFS vivenciam a condição juvenil*, apontamos a hipótese de que *as condições históricas, materiais e sociais exercem determinações nas formas de vivências da condição juvenil.* Como questões de pesquisa que desejamos problematizar e respondermos nesse processo, instituímos as seguintes: Quais são as condições materiais e sociais sob as quais as juventudes do IFS vivenciam a condição juvenil? Quais os elementos conceituais e/ou as categorias que perpassam os processos de identificação e diferenciação das juventudes do IFS?

Para *problematizar o cotidiano escolar das juventudes do IFS frente à diversidade das manifestações de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades*, aludimos a hipótese de que *atravessada pela ideologia conservadora, a escola produz cenas de tensões, silenciamento e invisibilidade que negligenciam e constroem as suas juventudes quando não reconhecem e não legitimam a diversidade de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades.* As questões de pesquisa para esse percurso: Como as/os estudantes do IFS consideram que a escola as/os trata, as/os vê frente à diversidade das manifestações das culturas, das identidades, individualidades e subjetividades juvenis no ambiente escolar? Quais são as culturas e os marcadores identitários expressos/adotados pelas juventudes do IFS?

Para *verificar quais são as construções sociais de gênero que perpassam o cotidiano das juventudes e se têm sido determinantes nas escolhas profissionais das/dos estudantes*, teremos como hipótese que *as escolhas profissionais das juventudes estão associadas aos papéis sociais sexuados de homens e mulheres.* Como questões de pesquisa, constituímos: Quais são as construções sociais de gênero que atravessam o cotidiano das juventudes? Essas construções sociais de gênero têm sido determinantes nas escolhas profissionais das/dos estudantes?

Para *questionar as regulações de gênero e os efeitos que produzem ao atravessarem o cotidiano das juventudes*, trabalharemos com a hipótese de que *o cotidiano das juventudes no ambiente escolar é marcado por regulações de gênero que (re)produzem hegemonicamente a*

*lógica da heteronormatividade*. As questões de pesquisa levantadas: Qual o tipo de sujeita/o que a escola (re)produz hegemonicamente por meio dos processos de regulações de gênero? Quais são os efeitos que esses processos produzem? As juventudes manifestam subversões e enfrentamentos às regulações de gênero?

Para *apontar marcas do poder disciplinar presentes no contexto escolar das juventudes do IFS*, apresentamos a hipótese de que *as normatizações e os regramentos escolares do IFS reforçam os investimentos que vão na direção da construção de “corpos dóceis” e, sob a ótica do regime disciplinar, inviabilizam a continuidade da garantia de direitos de acesso e permanência das/dos estudantes, desconsiderando a situação de vulnerabilidade socioeconômica que as/os estudantes vivenciam enquanto condição juvenil*. As questões de pesquisa a serem problematizadas: Quais são as marcas do poder disciplinar presentes no contexto escolar das juventudes do IFS? O cotidiano escolar é marcado por práticas de resistências e de enfrentamentos das juventudes face aos investimentos na construção de “corpos dóceis”?

Sobre a legitimidade e importância do estudo das expressões e manifestações das diversidades das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes, corroboramos com Guimarães e Duarte (2011, p. 144-145, grifos originais):

a investigação das diferentes manifestações grupais e individuais dos jovens nas sociedades contemporâneas exige, em virtude das transformações operadas nas várias dimensões da vida cotidiana, esforços teórico-metodológicos dos estudiosos para *decifrar os modos de sociabilidade* criados e recriados por esses agentes [...]. As instituições formais têm profunda influência sobre os processos sociais, à medida que socialização envolve aspectos abrangentes da condição humana, e cada sociedade seleciona o que as novas gerações irão aprender de forma complexa. Qualquer processo de aprendizagem supõe uma seleta esfera de significados, valores e práticas, de acordo com o que se considera como necessário aprender na dinâmica das relações de forças de uma sociedade.

Aponta-se a relevância dos estudos que trazem como centralidade as juventudes em decorrência da significativa contribuição no que se refere à problematização dos modos pelos quais a sociedade e as instituições de pesquisa vêm se posicionando perante as/os jovens na atualidade e ainda porque os resultados dos estudos vêm auxiliando na formulação de saberes que convergem para a construção das subjetividades juvenis. (TAKEITI; VICENTIN, 2015).

Assim, justifica-se a pesquisa, ora apresentada, como relevante social e academicamente por trazer para a arena da discussão os desafios do diálogo entre as/os sujeitas/os escolares, dadas as contradições e tensões cotidianas enquanto características preponderantes na relação escola e juventudes, bem como por contribuir com referenciais empíricos para o reconhecimento e legitimidade das diversidades das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes na perspectiva de demarcar as possibilidades de enfrentamento da invisibilidade e silenciamento da manifestação dessas diversidades na escola.

Esta pesquisa possui uma abordagem crítica no sentido marxiano, significando sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo captar a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições. (TONET, 2013). O enfoque histórico-crítico adotado neste estudo parte de uma análise da realidade social, salienta o compromisso e finalidade política da educação além de ser a construção mediadora entre contexto social e contexto educacional. Caminha em busca das contradições e não se apropria delas já elaboradas e prontas. O cotidiano é o ponto de partida para superação. Nesse ponto, o conflito é fundamental para estimular a crítica e expor as contradições da realidade, particularmente, no sistema educacional, com estratégia política que vise à mudança social através da conscientização.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e referencia-se no ponto de vista ontológico, isto é, na concepção ontológica histórico-social para conhecer e analisar a realidade em estudo, cujo enfoque é o do tipo crítico-participativo com visão histórico-estrutural correspondente à “[...] dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexões e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos [...]” (TRIVIÑOS, 2009, p. 117).

Partimos da premissa de que a falsa dicotomia quantitativo-qualitativo a qual emerge no campo da pesquisa da educação e que ainda algumas/uns tentam manter não tem razão de existir, considerando tanto a análise da perspectiva marxista quanto a própria experiência das/dos pesquisadoras/es. (IBID.). O estudo foi norteado pela combinação de elementos descritivos e explicativos, buscando contemplar a dimensão qualitativa e também algumas das dimensões quantitativas do objeto, visto que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõe. Ao contrário, se complementa, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (MINAYO, 1994, p. 22).

É importante destacar que os estudos de gênero se inserem no âmbito das metodologias críticas, participam, em cheio, dos processos de reelaboração dos métodos das ciências humanas, pois parece indiscutível essa necessidade, nesse momento da história, ao processo de construção de teorias e, em particular, à elaboração de teorias feministas. Os estudos de gênero proporcionaram avanços fundamentais ao desenvolvimento das questões e das metodologias da pesquisa qualitativa ao examinarem os processos de construção e de diferenciação de gênero e as desigualdades. (DENZIN et al., 2006). Nesse sentido, a pesquisa feminista no aspecto teórico-metodológico enfoca uma análise crítica das relações de gênero. Isto leva não apenas à definição de uma questão de pesquisa (desigualdades de gênero, por exemplo), mas ao desafio da maneira como a pesquisa é realizada. (CRUZ, 2014).

Em coerência com o objeto deste estudo centrado nas relações de gênero presentes no contexto educacional do IFS, foram adotados os pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético, o qual permite conhecer as leis do movimento da realidade. Essa abordagem busca



apreender as categorias metodológicas, considerando sua totalidade, contradição, historicidade e possibilidade no todo da realidade das relações de gênero, no contexto particular da educação. Além de proporcionar a historicidade do fenômeno em estudo, aborda suas relações em um nível mais amplo, situando-o dentro de um contexto complexo e, ao mesmo tempo, tratando-o de forma específica ao estabelecer as contradições possíveis existentes entre os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo, buscando sempre o que não está perceptível na aparência fenomênica do objeto. Marx (1975, p. 16) alude que

ao retratar, fielmente, o que chama de meu verdadeiro método, pintando o emprego que a ele dei, com cores benévolas, que faz o autor senão caracterizar o método dialético? [...] A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada [...].

O materialismo histórico dialético procura captar as mediações que explicam as relações dos complexos com a totalidade para desvendar o real a partir de suas contradições e determinações; que, partindo-se dos fenômenos aparentes e através de um processo de abstração, busca-se chegar à sua essência, reproduzindo-se a realidade pesquisada no plano do pensamento, enquanto real pensado. (KOSIK, 1976).

No dizer de Tonet (2013) ao final deste processo temos um objeto real teoricamente traduzido ao invés de um objeto teoricamente construído. Para ele, essas duas simples expressões, traduzido ou construído, revelam a abissal diferença entre a abordagem da problemática do conhecimento a partir de uma perspectiva ontológica e gnosiológica, respectivamente. No caso da perspectiva ontológica marxiana que tem a economia como centro de sua ontologia, é forçoso demarcarmos que “[...] não significa, absolutamente, que sua imagem do mundo seja fundada sobre o ‘economicismo’.” (LUKÁCS, 1972, p. 15). Isso implica, por sua vez, que, no processo de abstração, as categorias econômicas são levadas em consideração, ou seja, o fato de a economia se constituir como o centro da ontologia marxiana resulta então no objeto real teoricamente traduzido a partir de categorias econômicas em que as categorias da produção e reprodução da vida humana tornam possível a descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas (IBID.).

Tonet (2013) alerta que, para Marx, trata-se de partir não de ideias, especulações ou fantasias, mas de fatos reais, “empiricamente verificáveis”: as/os sujeitas/os concretas/os, o que elas/es fazem, as relações que estabelecem entre si e as suas condições reais de existência. Com isso, pode-se apreender as determinações essenciais que caracterizam este tipo de ser e o seu processo de reprodução. Pondera que a palavra empírico apresenta aqui um sentido ontológico e não empiricista; logo, quando Marx diz que estes pressupostos são empiricamente verificáveis,

ênfatisa o caráter de realidade deles em contraposição às especulações produzidas apenas pelo automovimento da imaginação ou da razão. Marx (1975, p. 16) registra:

meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado.

Marx separa claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento “[...] começa-se ‘pelo real e pelo concreto’ [...] e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples.” (NETTO, 2009, p. 683-684). Depois de alcançar as “determinações mais simples evidencia-se a necessidade de realizar a ‘viagem de volta’, superando a representação caótica de um todo, possibilitando uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (IBID., p. 684). Para a realização deste trabalho, tem-se como instrumento apropriado a abstração, pois, como adverte Marx (1975), a realidade social não pode ser submetida aos mesmos processos experimentais utilizados no estudo da realidade natural; assevera ainda que técnicas e procedimentos similares serão apenas meios auxiliares.

A abstração, antes de ser uma operação lógica, possui um caráter ontológico, logo, se configura como algo que se realiza na própria realidade. Assim, nela, são estabelecidas as diferenças, as semelhanças e as articulações entre os diversos momentos que a constituem. O processo lógico de abstração, quando de sua realização adequada, nada mais é do que a busca por traduzir, no plano ideal, o que sucede no plano da realidade. A abstração é a capacidade intelectual que possibilita extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo: é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável. Sua relevância se dá em virtude de que, ao separar e isolar determinada parte/elemento, permite apreender a sua natureza, a sua importância e a sua articulação com os demais componentes, contribuindo tanto para o processo de concreção quanto para a superação da aparência, por conseguinte, para a captura da essência. (TONET, 2013; NETTO, 2011a). No domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força que a abstração é um recurso indispensável para a/o pesquisadora/or, pois para esse tipo de análise “[...] não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios.” (MARX, 1975, p. 4).

O conhecimento “é sempre um processo aproximativo [e que] dada, em princípio, a infinitude do objeto e a processualidade da realidade social, não faz sentido falar em conhecer tudo” (TONET, 2013, p. 121, acréscimos nossos). Cabe ponderarmos que o objetivo do conhecimento é “[...] tornar conhecido o objeto em sua integralidade” (IBID., p. 121), o que não significa dizer que tenhamos que conhecer tudo sobre o objeto, mas que possamos, através de aproximações sucessivas, captar a totalidade do objeto. Para conhecer a integralidade do objeto, é preciso estabelecer a identidade deste objeto, que, por um lado, significa capturar as determinações essenciais dele, as suas estruturas fundamentais; por outro, significa estabelecer

as diferenças entre ele e os outros objetos. É por meio do processo de concreção que se chega à integralidade do objeto. O processo de concreção “é o movimento pelo qual o pensamento vai capturando um número cada vez maior de determinações do objeto fazendo emergir, assim, um concreto pensado cada vez mais rico” (IBID., p. 122). Destacamos, no entanto, que não “se trata de somar determinações, mas de capturá-las seguindo a importância, as mediações e a articulação entre elas postas pela lógica do próprio objeto” (IBID., p. 122).

No processo de conhecimento, a totalidade estabelece-se como uma categoria essencial, dado que, pela ontologia do ser social, a realidade tem um caráter de totalidade. Aqui esclarecemos que totalidade não é sinônimo de tudo, não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria obviamente impossível, posto que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. O princípio da totalidade como categoria metodológica significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em constante processo de efetivação; significa, portanto, a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto.

A partir da ontologia do ser social “[...] a forma fenomênica da realidade imediata não constitui a totalidade e [...] também não coincide com a sua essência” (TONET, 2013, p. 117). Na esteira de Marx (1975, p. 939), temos o alerta de que “[...] aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”. Assim, a prioridade do objeto (o real) sobre o sujeito (o ideal) impõe que, para conhecê-lo, o sujeito transforme o concreto real em concreto pensado (ideal). Isso não significa construir – teoricamente – um objeto com os materiais oferecidos pelos dados empíricos, significa traduzir, sob forma teórica, o objeto em sua integralidade. Ressalta-se que a realidade na ontologia marxiana é uma articulação entre singularidade, particularidade e universalidade; registra-se também que todo objeto é, ao mesmo tempo, singular, particular e universal (TONET, 2013).

Nosso estudo referencia-se na premissa de que o ser social é

um complexo de complexos, cuja reprodução se encontra em variadas e múltiplas interações com o complexo reprodutivo dos complexos parciais relativamente autônomos, porém no qual a totalidade exerce, sempre, uma influência predominante no interior dessas interações (LUKÁCS, 2013, p. 255).

Os complexos sociais, por sua vez, são reproduzidos por meio de múltiplas interações dos complexos parciais entre si. No entanto, as relações se realizam sob o influxo da ação da totalidade social. Nesta investigação, a ênfase centra-se na análise e reflexão sobre as condições materiais, sociais e históricas de existências das juventudes; como as juventudes vivenciam o cotidiano; como elaboram as construções sociais de gênero; como expressam suas sexualidades; como reagem às regulações e ao exercício do poder disciplinar. Também nos orientamos pelo pressuposto de que o cotidiano é político e, por isso, demarcamos as práticas políticas e sociais, especialmente, as práticas de resistências que manifestam frente aos mecanismos de controle, silenciamentos, invisibilidades, regulações que marcam o cotidiano das juventudes, tomando o

construto analítico resistências como subsídio nessa investigação por aglutinar as possibilidades de “momento[s] de crítica e [...] um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva” (GIROUX, 1986, p. 149, acréscimo nosso).

Buscamos apreender a/o sujeita/o em sua totalidade, mas tendo ciência de que não esgotaremos o conhecimento sobre a totalidade que as juventudes constituem e nem a totalidade de como se constroem e se manifestam na vida cotidiana. Fizemos um esforço teórico-metodológico a fim de captarmos o movimento da realidade e as mediações e os complexos que nos aproximam da totalidade, relacionando o macro com o micro, o global com o local, considerando as singularidades das/dos sujeitas/os em estudo, pois partimos do pressuposto de que “a vida cotidiana é a vida do indivíduo [...] [que] é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*” (HELLER, 2008, p. 34, grifos originais, acréscimo nosso).

Logo, pesquisas orientadas pela dialética, em seu sentido amplo, buscam

contemplar o melhor possível uma análise objetiva da realidade estudada, após explorá-la exaustivamente. Tenta-se apreender o conjunto das conexões internas da coisa e isso é possível com o auxílio de muitos procedimentos científicos disponíveis. Não menos importante é a apreensão dos aspectos e dos momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como totalidade e como unidade de contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação. Um segundo aspecto fundamental é o da relação da parte (o objeto em estudo) com o todo, não um todo infinito para o pesquisador, mas um todo, tomado tanto quanto necessário para o melhor conhecimento do objeto. Mas quais seriam as relações da parte com o todo? Queremos saber sobre o movimento do objeto. Aprofundar no seu conhecimento é um caminhar do fenômeno à essência e isso nos leva a infinitas possibilidades. Sem explicitar o movimento e as contradições, pouco se faz (SANFELICE, 2008, p. 84-85).

O método implica, para Marx, “uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2009, p. 689, grifos originais). A “relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade; [...] a pesquisa [...] exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’” (IBID., p. 674). É na perspectiva relacional entre sujeita/o e objeto que se sustenta a teoria social marxiana, com ênfase no papel da/do sujeita/o pesquisadora/or no processo de abstração, eliminando a prerrogativa da neutralidade científica. Sanfelice (2008, p. 90-91) assevera que

se o pesquisador da educação se propõe a realizar uma pesquisa dialética da educação, de base materialista-histórica (marxiana e/ou marxista), isso implica mais do que escolher um método de pesquisa, pois esse método traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis [...]. É somente assim que se torna possível uma coerência científica que desde a escolha do objeto de pesquisa até a produção de um novo conhecimento sobre o mesmo resulta de uma opção política-ideológica, no âmbito de uma visão materialista de mundo em contínuo movimento e onde as contradições antagônicas são as chaves para se compreender as alterações quantitativas e qualitativas da história e da educação.

Dados os pressupostos das especificidades do materialismo histórico dialético, como método que conduz esse trabalho, registramos que a pesquisa qualitativa em pauta é do tipo

estudo de caso, “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]” (GIL, 2011, p. 57-58). O estudo de caso, portanto, é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2009, p. 133, grifo original).

Como visto, o nosso objeto de estudo se constitui das juventudes presentes no IFS, concebidas como a *unidade* que se deseja analisar de modo aprofundado e detalhado a partir da problematização e análise do cotidiano escolar vivenciado pelas juventudes. Neste estudo aprofundado, buscamos articular algumas das dimensões do objeto com o fito de trazermos à tona as particularidades do objeto, considerando os aspectos macro e micro, objetivo e subjetivo, individual e coletivo, quantitativo e qualitativo.

Como o nosso objeto de estudo – as juventudes – está inserido na dinâmica institucional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no estudo de caso, em específico, o IFS, enquanto nosso campo empírico, convém registrar que a Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em seu artigo 2º, tem-se que os Institutos Federais são

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2008, n. p.).

No artigo 5º, inciso XXXVII, consta o registro da criação do Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. Em 2008 três *campi* constituíam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram construídos mais seis *campi* em Sergipe e, atualmente, o IFS possui o total de nove *campi*: Campus Aracaju, Campus Estância, Campus Glória, Campus Itabaiana, Campus Lagarto, Campus Propriá, Campus São Cristóvão, Campus Socorro e Campus Tobias Barreto, e, também possui um polo em Cristinápolis, vinculado ao Campus São Cristóvão. Cabe assinalar que mais um campus localizado no município de Poço Redondo está em fase de implantação (NASCIMENTO, 2014; IFS, 2017).

Para este estudo, foram consultadas várias fontes de informação: bibliográfica, documental e digital para a coleta e produção de dados. Utilizamos como fontes bibliográficas: livros, periódicos, artigos, dissertações e teses para subsidiar a revisão da literatura. No caso das fontes documentais, recorreremos à Lei nº 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE); à Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, que trata de experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) em ambientes educacionais realizada em 2015; ao Regulamento da Organização Didática do IFS, aprovado através da Resolução nº 35/2016/CS/IFS; ao Decreto

nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e, ao Relatório de Gestão do IFS do exercício de 2015, com o fito de darmos um tratamento analítico a estas legislações e documentações em consonância com os objetivos propostos para esta pesquisa. Acessamos como fontes digitais: dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2005 e 2015; dados do Censo Demográfico brasileiro de 2000 e 2010; dados da Estimativa populacional das juventudes para 2020 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Neste estudo, também realizamos trabalho de campo para a coleta e produção de dados. Para o trabalho de campo, foi necessário o seguinte trâmite: submissão do Projeto de pesquisa; do Termo de anuência do IFS (enquanto instituição que se constitui como campo empírico do estudo) com a autorização de acesso aos dados institucionais e às/aos estudantes e servidoras/es para encaminhamentos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa; do Roteiro de entrevistas; e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto à Plataforma Brasil para análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS. Adotada essa tramitação, posteriormente, recebemos o Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, com o número do CAAE: 64167317.1.0000.5546 e número do Parecer 2.008.647, com a aprovação do Projeto de pesquisa e das documentações exigidas na submissão (anexadas na Plataforma Brasil), autorizando o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Elaboramos um roteiro de levantamento de dados para a caracterização da população da pesquisa, utilizado como instrumento de trabalho no intuito de subsidiar o levantamento de dados quantitativos desagregados por sexo, idade, etnia, renda familiar, profissão e escolaridade das/dos mães/pais/responsáveis, modalidade de cursos e escola de origem das/dos estudantes matriculadas/os nos anos letivos 2015 e 2016 nas modalidades do Ensino Médio Integrado e Ensino Técnico Subsequente. Solicitamos junto à Reitoria do IFS, através de Ofício, a autorização para o acesso aos dados e de posse da Autorização emitida realizamos a solicitação dos dados no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino, das Coordenadorias de Registro Escolar dos *campi* e da Diretoria de Tecnologia da Informação.

Tivemos acesso apenas a alguns dos dados solicitados sob a justificativa de que determinadas informações (profissão e escolaridade das/dos mães/pais/responsáveis) não são solicitadas às/aos estudantes no momento da matrícula (manual ou no preenchimento dos dados pelo sistema que ficam armazenados no banco de dados do Q-Acadêmico). Na caracterização da população da pesquisa, referenciamos o estudo somente com base nos dados do ano letivo 2015 que foram disponibilizados, pois foi informado que os do ano letivo 2016 estavam incompletos em virtude de não ter sido iniciado em todos os *campi* na época da solicitação.

As/os estudantes matriculadas/os no Ensino Médio Integrado e no Ensino Técnico Subsequente constituíram a população macro caracterizada neste estudo. Considerando as condições de exequibilidade da análise a que nos propomos, fizemos um recorte da população macro para a particularização da análise, ficando apenas com a população constituída das/dos estudantes matriculadas/os no Ensino Médio Integrado no IFS – Campus Lagarto e no IFS –

Campus Aracaju, especialmente por aglutinar maior representatividade e significatividade de juventudes nas matrículas e variedade de cursos ofertados no IFS, além de abarcar diferentes sociabilidades rurais e urbanas pela localização dos *campi*, bem como pela procedência do público de estudantes inseridas/os nos cursos que os respectivos *campi* ofertam.

Desta feita, solicitamos dados ao IFS acerca do quantitativo de estudantes matriculadas/os nos cursos da modalidade Ensino Médio Integrado nos *campi* Lagarto e Aracaju, a fim de caracterizarmos o universo de estudantes desses cursos no ano letivo 2017 por curso, por série e desagregados por sexo. Organizamos e analisamos os dados coletados junto ao IFS a respeito do universo das/dos estudantes, com o objetivo de definição da amostragem de estudantes para participação nas entrevistas.

Procedemos ao mapeamento das/dos estudantes do Ensino Médio Integrado dos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos dos cursos técnicos integrados de Edificações, Eletromecânica e Redes de Computadores do IFS – Campus Lagarto e dos cursos integrados de Alimentos, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Química do IFS – Campus Aracaju, com a finalidade de definir as/os participantes das entrevistas. Portanto, o universo das/dos entrevistadas/os foi composto das/dos estudantes matriculadas/os (independentemente do ano de ingresso, desde que estivessem regularmente matriculadas/os na época da realização das entrevistas) nos *campi* Lagarto e Aracaju, na modalidade do Ensino Médio Integrado por concentrarem o maior percentual das juventudes presentes no cotidiano do IFS.

Quanto à amostra das/dos entrevistadas/os, foi composta no processo de pesquisa como subconjunto do universo: utilizamos o tipo amostragem por acessibilidade, especificamente a amostragem em bola de neve, para a realização de entrevistas com uma parte do quantitativo das/dos estudantes matriculadas/os no Ensino Médio Integrado dos *campi* em estudo. Cabe assinalar que “o tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência” (VINUTO, 2014, p. 203). Recorre-se a essa técnica de amostragem para “[...] ir de um caso a outro, perguntando aos entrevistados por outras pessoas que possam ser relevantes ao estudo e coisas assim [...]”. (FLICK, 2009, p. 47). Ressalta-se que “a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos [...]” (VINUTO, 2014, p. 203).

Sobre as etapas da execução dessa amostragem, Vinuto (2014, p. 203) alude:

a execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise.

Nessa direção, efetivamos contatos e articulação junto às/aos estudantes e servidoras/es do IFS dos *campi* Lagarto e Aracaju, enquanto sementes com base na técnica bola de neve, no intuito de: localizar e acessar as/os estudantes inseridas/os nos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos do Ensino Médio Integrado; apresentar a pesquisa às/aos possíveis participantes da pesquisa através da carta-convite, que foi o TCLE; explicar e detalhar as informações da pesquisa; esclarecer dúvidas às/aos estudantes que conseguimos estabelecer contatos e encontrá-las/os presencialmente; agendar as entrevistas.

Contamos nessa pesquisa com sementes nos *campi* Lagarto e Aracaju que indicaram as/os estudantes no decurso do processo de articulação e contatos estabelecidos. A rede de contatos foi constituída por estudantes e servidoras: foram 11 (onze) sementes entre as servidoras (profissionais que assumem funções na instituição como revisora braille, assistente em administração, psicóloga, pedagoga e assistente social) e 15 (quinze) sementes entre as/os estudantes (inseridas/os no Ensino Médio Integrado). Algumas das sementes entre as/os estudantes também foram participantes da pesquisa, pois aceitaram ser entrevistadas/os e fizeram indicações de outras/os estudantes. Estabelecemos contatos com 50 (cinquenta) estudantes dos cursos ofertados no Ensino Médio Integrado, contudo, somente 38 (trinta e oito) confirmaram interesse e disponibilidade para as entrevistas. Apesar de algumas/uns estudantes não terem conseguido disponibilizar-se para as entrevistas, fizeram indicações de outras/os estudantes (constituindo-se como sementes) que participaram da pesquisa.

Realizamos entrevistas como instrumental para a coleta e a produção de dados com a finalidade de obtermos depoimentos orais das/dos estudantes. Assim, fizemos registros em áudio recorrendo ao uso de gravador com o consentimento das/dos entrevistadas/os. As entrevistas foram feitas com as/os estudantes do Ensino Médio Integrado dos *campi* Lagarto e Aracaju que aceitaram participar da pesquisa por meio da entrevista, com a devida assinatura (por parte das/dos estudantes maiores de idade ou por parte das/dos responsáveis no caso das/dos estudantes menores de idade) do TCLE em duas vias (uma via ficou com a/o participante e a outra ficou com a pesquisadora responsável pela pesquisa), atendendo às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS. Ressaltamos que resguardamos os nomes das/dos entrevistadas/os na produção e sistematização dos dados, garantindo à/ao participante voluntária/o o direito à privacidade.

As entrevistas contabilizaram o total de 38 (trinta e oito) participantes<sup>14</sup>, sendo 20 (vinte) estudantes do sexo feminino e 18 (dezoito) do sexo masculino. Foram realizadas 28 (vinte e oito) entrevistas individuais, 3 (três) entrevistas em duplas e 1 (uma) entrevista em quarteto. As entrevistas que não foram individuais aconteceram com a sistemática diferenciada a pedido das/dos participantes que manifestaram na ocasião o desejo de participarem em conjunto pela familiaridade da convivência no cotidiano escolar e por ficarem à vontade, o que nos levou a aceitarmos a propositura, não gerando resultados negativos à privacidade das/dos participantes das entrevistas coletivas, e nenhum tipo de prejuízo à pesquisa, já que, mesmo sendo coletiva, cada estudante emitiu respostas às perguntas. As datas e os horários das entrevistas foram agendados conforme disponibilidade das/dos participantes. O local da realização das entrevistas

14. O detalhamento por cursos, por *campi* e o perfil das/dos entrevistadas/os serão expostos no Capítulo 1.



foi igualmente de acordo com a disponibilidade das/dos estudantes, sendo majoritariamente no espaço do IFS (nos *campi* Lagarto e Aracaju) e somente uma entrevista ocorreu na UFS (no Campus São Cristóvão) em razão de a estudante também estudar nessa instituição.

Ao término da etapa das entrevistas, providenciamos a transcrição das narrativas, organizando as informações por bloco de perguntas e respostas sequenciadas por respondente, que foram sistematizadas em tabelas por eixo temático de análise do roteiro de entrevistas. Priorizamos a leitura e releitura das transcrições das entrevistas para a organização e a categorização dos dados extraídos a partir dos depoimentos das/dos estudantes.

Decorrida a coleta de dados e as transcrições das entrevistas, realizamos os processos de análise e interpretação dos dados. Para tanto, recuperamos os referenciais teóricos e metodológicos que conduziram a investigação na perspectiva de dialogarmos com as palavras das/dos interlocutoras/es empíricas/os e os objetivos da pesquisa. Como procedimento de análise e interpretação dos dados, utilizamos a análise mediante categorias extraídas a partir do movimento do próprio objeto, que se situa em uma realidade social imersa em um movimento dialético o qual evidencia as contradições do real. Recorremos aos procedimentos intelectivos de abstração e concreção da realidade em estudo, objetivando aproximações sucessivas ao objeto investigado em uma perspectiva de ultrapassar a aparência fenomênica, captando, pois, a totalidade que constitui as juventudes em cena nessa pesquisa. Para Marx, as categorias

[...] “exprimem [...] formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*). Por isto mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas e transitórias* [...] (NETTO, 2009, p. 685, grifos originais, acréscimo nosso).

Como categorias que deram sustentação teórico-metodológica às reflexões e análises problematizadas neste estudo, delimitadas a partir do objeto, apontamos as categorias teórico-analíticas pré-definidas no processo de estudo e de aproximação ao objeto perquirido: juventudes, gênero, classe social, educação, cotidiano, culturas juvenis, trabalho, ideologia conservadora, resistências e as categorias que foram sendo incorporadas ao captar o movimento da realidade mediante aproximações sucessivas ao objeto, isto é, através das aproximações teóricas e empíricas na coleta e produção de dados: identidades e subjetividades juvenis, papéis sociais sexuais, sexualidades, disciplina/poder disciplinar, regulações, subversões. Essas categorias se erguem como constitutivas do objeto, portanto, permitem traduzir o movimento real do objeto, subsidiado pela abstração e concreção dialética. Assim, “não cabe ao sujeito criar - teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (TONET, 2013, p. 14).

Na tarefa de análise dos dados, consideramos a necessidade de tornar os dados inteligíveis como apontam Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 85, grifos originais):

é de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da *análise de dados*, quando se tem a visão real dos resultados obtidos. É nesta etapa que o conjunto do material (as informações coletadas) passa por um processo de análise, termo que apresenta vários significados, dentre eles *decompor um todo em suas partes componentes, esquadriñar, examinar criticamente!*

Para tornar os dados inteligíveis, fez-se necessário o seguinte percurso teórico-metodológico: levantamento e pesquisa bibliográfica para revisão, discussão e aprofundamento dos referenciais teórico-metodológicos que respaldam as discussões e análises registradas; levantamento e pesquisa de fontes documentais referenciadas e analisadas no desenvolvimento da pesquisa; leituras, fichamentos e elaboração de resumos para subsidiar a fundamentação teórico-metodológica no processo de elaboração da tese; produção dos dados da pesquisa em diálogo com os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa e os referenciais empíricos a partir dos depoimentos das/dos entrevistadas/os; análise dos dados qualitativos extraídos das entrevistas e dos dados quantitativos relacionados à realidade macro e micro das juventudes em cena na pesquisa, enfatizando aspectos do Brasil, Sergipe e IFS, sistematizados em gráficos e tabelas; categorização e problematização dos dados qualitativos e quantitativos de forma articulada a fim de atender aos objetivos a que a pesquisa se propôs.

No exercício de análise e interpretação dos resultados, levamos em conta a necessidade de irmos além da leitura dos dados, conferindo significado aos dados por intermédio dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa, abarcando dimensões objetivas e subjetivas da realidade que são constitutivas da/do sujeita/o. Recorremos às contribuições teóricas e metodológicas de autoras/es críticas/os e pós-críticas/os a exemplo de Marx, especificamente aos fundamentos do materialismo histórico dialético para análise da realidade; de Foucault, considerando a analítica sobre poder, disciplina, norma, controle, sexualidade; entre outras/os autoras/es vinculadas/os a estes paradigmas em um esforço de diálogo entre as teorizações porque esses fundamentos conceituais e analíticos contribuem para capturar e traduzir as particularidades do objeto perquirido. Enfatizamos que, para a efetivação da análise e interpretação dos dados, consideramos os pressupostos da pesquisa qualitativa que

[...] captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto que acontecem. Deixam a verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no espaço que constroem as suas vidas e suas relações, ou seja, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais, assim como dos vínculos das ações particulares com o contexto social mais amplo em que estas se dão. Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o sujeito e o objeto, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (BAPTISTA, 1999, p. 35).

Realizamos a análise e interpretação dos dados, partindo da premissa de que as determinações do real (econômicas, culturais, políticas, sociais, de gênero, entre outras) exercem

determinações nas juventudes e na realidade social em que se inserem. Na análise e interpretação a que procedemos, privilegiamos ultrapassar a aparência fenomênica do objeto e da realidade investigada para chegarmos à essência, com a perspectiva de identificar e explicar as relações causais, os desdobramentos para o cotidiano das juventudes e relações constituídas entre a escola e as juventudes.

Como elemento norteador da análise e interpretação dos dados, consideramos prioritariamente o desenvolvimento do fenômeno no processo de investigação, a fim de desvendarmos as relações e forças que determinam os resultados no movimento de produção e reprodução da realidade construída historicamente. Erigimos como centralidade o movimento dialético para a análise e interpretação dos dados em razão de que o fenômeno em estudo possui dinâmica real e concreta, devendo, por sua vez, ser entendido a partir de sua totalidade. Salientamos que, na análise e interpretação dos dados, tivemos a preocupação com o exercício teórico-metodológico de trazer à tona os significados do fenômeno que constitui as cenas do nosso estudo articulado às causas e relações que determinam a sua existência, ancorados na premissa ontológica do ser social, da historicidade e totalidade que o constitui, e ainda no movimento histórico e contraditório da realidade.

Além da *introdução*, que abarca os aspectos metodológicos deste trabalho, e das *considerações finais*, a tese foi estruturada em cinco capítulos. No *primeiro capítulo*, buscamos atender ao objetivo específico de identificar as condições materiais e sociais sob as quais as juventudes do IFS vivenciam a condição juvenil. Para tanto, trouxemos à baila os elementos conceituais de juventudes e as condições materiais e sociais de existência das juventudes.

O *capítulo dois* reúne as discussões relacionadas ao alcance do objetivo específico de problematizar o cotidiano escolar das juventudes do IFS frente à diversidade das manifestações de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades. Nesse sentido, registramos uma exposição acerca do cotidiano escolar atravessado por culturas, marcadores identitários, individualidades e subjetividades juvenis.

No *capítulo três*, a intencionalidade foi atender ao objetivo específico de verificar quais são as construções sociais de gênero que perpassam o cotidiano das juventudes e se têm sido determinantes nas escolhas profissionais das/dos estudantes. Desta feita, abordamos sobre construções sociais de gênero e as escolhas profissionais das juventudes.

No *capítulo quatro*, assinalamos ponderações na tentativa de atingir o objetivo específico de questionar as regulações de gênero e os efeitos que produzem ao atravessarem o cotidiano das juventudes. Assim, enfatizamos a respeito das regulações de gênero e subversões das corporalidades e sexualidades das juventudes.

Por fim, no *capítulo cinco*, apresentamos reflexões para conseguir dar concretude ao objetivo específico de apontar marcas do poder disciplinar presentes no contexto escolar das juventudes do IFS. Nessa direção, problematizamos as marcas do poder disciplinar e destacamos as resistências das juventudes no contexto escolar.



# CAPÍTULO I

**ELEMENTOS CONCEITUAIS SOBRE JUVENTUDES E  
CONDIÇÕES MATERIAIS E SOCIAIS DE EXISTÊNCIA  
DAS JUVENTUDES**



## 2 ELEMENTOS CONCEITUAIS SOBRE JUVENTUDES E CONDIÇÕES MATERIAIS E SOCIAIS DE EXISTÊNCIA DAS JUVENTUDES

**B**uscamos neste capítulo atender ao objetivo de *identificar as condições materiais e sociais sob as quais as juventudes do IFS vivenciam a condição juvenil*. As questões de pesquisa problematizadas foram as seguintes: Quais são as condições materiais e sociais sob as quais as juventudes do IFS vivenciam a condição juvenil? Quais os elementos conceituais e/ou as categorias que perpassam os processos de identificação e diferenciação das juventudes do IFS?

Fizemos uma abordagem cujo intento foi desmistificar o debate da categoria juventudes, quando apontamos os estudos sobre as/os jovens e também registramos os conceitos de juventudes, demarcando o conceito que adotamos neste estudo. Elucidamos acerca das políticas públicas para as juventudes, haja vista que a necessidade do acesso, o acesso ou não acesso a essas políticas traduzem a condição juvenil e dizem muito sobre os modos de existência das juventudes. Trouxemos a discussão das políticas públicas em virtude das similitudes que existem nos fundamentos conceituais sobre juventudes e nos aportes que fundamentam a elaboração e a execução das políticas públicas para as juventudes. Apresentamos considerações a respeito de como as juventudes vivenciam a condição juvenil.

Expomos dados da realidade macro que evidenciam percentuais populacionais das juventudes brasileiras e sergipanas, bem como dados que caracterizam o perfil das juventudes que se encontram presentes no cotidiano do IFS inseridas no Ensino Médio Integrado e no Ensino Técnico Subsequente, considerando os dados disponibilizados pelo IFS relacionados ao quantitativo de matrículas, faixa etária, sexo, etnia, renda familiar e origem escolar das/dos estudantes matriculadas/os no ano letivo 2015; e dados da realidade micro que indicam condições materiais e sociais das/dos estudantes entrevistadas/os, considerando os dados acessados por meio das entrevistas realizadas com as/os estudantes matriculadas/os no Ensino Médio Integrado em 2017 nos *campi* Aracaju e Lagarto.

O percurso teórico e analítico deste capítulo subsidia a problematização da hipótese de que *as condições históricas, materiais e sociais exercem determinações nas formas de vivências da condição juvenil*.

### 2.1 DESMISTIFICANDO A CATEGORIA JUVENTUDES: INTERFACES ENTRE OS CONCEITOS DE JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS JUVENTUDES

A categoria juventudes que aparece como uma categoria central neste estudo é conceituada a partir de referenciais distintos considerados para delimitar as juventudes. É a partir de 1920 que se registra o interesse pela investigação sistemática sobre jovens, notadamente nas áreas da Sociologia e Psicologia Social (CATANI; GILIOLI, 2008). Na América Latina, os estudos sobre

juventudes apresentaram tradicionalmente como foco considerações demográficas, biológicas e psicológicas. Estudos relacionados aos enfoques sociológicos e políticos, e às perspectivas culturais e antropológicas também foram sendo priorizados (UNESCO, 2004). Aqui, destacamos algumas das premissas teóricas que nortearam as investigações sobre as juventudes.

Nos anos de 1920, a Escola de Chicago, liderada por Robert Ezra Park (1864-1944), fundamenta posições com uma linha teórica que tem a juventude como um problema social, devendo ser objeto de contenção ou repressão por parte do Estado ou por setores organizados da sociedade civil. Como temas prioritários das/dos suas/seus pesquisadoras/es, estavam: gangues juvenis, delinquentes, marginais, códigos das ruas e outros. A delinquência juvenil concebida como defeito no processo de socialização ganha o centro das discussões, sendo corrigida por medidas correccionais. Vale pontuar que estudos que comparavam as/os jovens ditas/os normais com outras/os de comportamento condenável tinham como parâmetros as “tábuas de predição da delinquência juvenil” estabelecidas na época. Os temas sobre boemia, radicalismo político das/dos jovens, drogas, vestuário e preferências musicais surgiram nas décadas de 1950-1960, o que resultou em uma aproximação de outras tendências e escolas que datam de 1960 (CATANI; GILIOLI, 2008; JOUBREL, 1963).

Na década de 1940, aparece predominantemente a ideia de uma unidade cultural da juventude no mundo. Nessa tendência, a juventude é considerada no singular e isso implica no universalismo, que, por vezes, encobre diferenças significativas entre as/os jovens. A existência de uma subcultura juvenil genérica, como um todo homogêneo, com hábitos e modos de vida diferentes das/dos adultas/os, foi defendida pelo sociólogo Talcott Parsons (1902-1979), que manteve a compreensão da delinquência e do ativismo político como “desvios” de um padrão de comportamento classificado como “normal”. Aqui também a juventude se configurava como um “problema” (CATANI; GILIOLI, 2008; DAYRELL, 2001a).

A Escola de Birmingham nos marcos da década de 1960 contribui para consolidar o entendimento da juventude composta de um sem-número de pequenos grupos sociais com culturas específicas, trabalhando então com o conceito de subculturas juvenis com ênfase para a diversidade de condições juvenis existentes. Isso culminou no abandono da ideia de uma cultura juvenil homogênea. Cabe apontar que as subculturas foram tratadas de forma trivializada, naturalizada, domesticada, em que a/o outra/o é reduzida/o ao comum sem merecer atenção especial; ou de forma exótica com a/o outra/o sendo folclorizada/o negativamente. Não obstante os problemas conceituais dessa Escola, a noção de subculturas juvenis merece atenção por sugerir um potencial de subversão do sistema nas expressões juvenis que foram foco da atenção dos seus estudos (CATANI; GILIOLI, 2008).

As/os jovens como temática também estão nos estudos mais recentes que se referenciam em múltiplos olhares sobre a juventude. É a partir da década de 1980 que os estudos relacionados à juventude se convertem em estudos culturais, com análise da significativa influência das culturas juvenis sobre as indústrias culturais, a moda, a comunicação e os cenários da vida cotidiana das

idades. Data da década de 1980 a ocorrência em vários estudos de um movimento de regressão a perspectivas que tinham a/o jovem como “problema”. A caracterização da juventude como fase de menores responsabilidades associando a condição juvenil ligada ao lazer emerge como outra linha de pesquisa com força a partir da década de 1980 (IBID.).

Registrou-se na década de 1990 um movimento de ênfase à juventude como capital humano a ser aproveitado economicamente que perdura até os dias atuais. A/o jovem permanece sendo encarada/o como “problema” social. O elemento diferencial é que a “solução” não consistiria mais nos antigos métodos de repressão dos comportamentos e da rebeldia, ganhavam destaque as políticas públicas como tentativa de integrar as/os jovens excluídas/os no mercado de trabalho (IBID.).

Com uma perspectiva mais radical, têm-se os estudos norteados pela interpretação de que se vive em um sistema baseado no “etarismo” (“idade” + “ismo”) representado por Martín Sagra, o qual denota que, como há o racismo, o machismo, discriminações de classe, entre outras, a sociedade da atualidade organiza-se de acordo com um sistema “etarista”, refletindo discriminação às/aos jovens, crianças e velhas/os. Nessa tendência, cada uma das etapas (infância, juventude, maturidade e velhice) deveria adequar-se a um conjunto de normas socialmente definidas, que, agregadas a um imaginário social, ditam desde o que pode ou não pode fazer em cada idade até o que vestir ou como falar. Não seguir tais normas implica “cair no ridículo”, estabelecendo-se como uma forma de coagir as/os “desviantes” dessas normas. É nessa perspectiva que ser jovem ou comportar-se como jovem tem significados negativos, dos quais podemos destacar: ter menos credibilidade, ser considerada/o menos capaz, menos experiente, precipitada/o e instável, aspectos que ganharam força naquela conjuntura e que ainda encontram destaque na atualidade (CATANI; GILIOLI, 2008; DAYRELL, 2004).

Em se tratando dos estudos e interpretações a respeito da juventude brasileira, é a partir dos anos 1950 que a juventude adquire força como segmento social, resultado que decorre da expansão industrial e urbana posterior à Segunda Guerra Mundial. Deste cenário até os anos de 1970, foi atribuído à/ao jovem estudante foco de interesse nas pesquisas, considerada/o, inclusive, parte fundamental do processo de modernização da sociedade, acompanhando o fenômeno que se dava na América Latina. De um lado, o alongamento da escolarização abria perspectiva de ascensão social e ampliação/consolidação para a eminência de uma classe média; de outro lado, a/o jovem estudante era vista/o como importante atriz/ator política/o no processo de mudança social e democratização (CATANI; GILIOLI, 2008).

As análises da condição juvenil no Brasil apresentaram, a partir dos anos de 1980, relativa sintonia com as tendências registradas aqui. Como reflexo, os estudos dos grupos juvenis marginalizados foram impulsionados e igualmente se tinha a preocupação em constituir políticas públicas que estivessem voltadas aos problemas enfrentados pela juventude, episódio que particularmente incide nos anos de 1990. Também foram colocadas na ordem do dia questões



do consumo e do lazer que até então recebiam pouca atenção nas pesquisas brasileiras até os anos de 1970, tendo como força motriz a expansão dos meios de comunicação (IBID.).

O debate sobre juventudes nos leva à necessidade de trazermos à tona uma discussão sobre as políticas públicas para as juventudes, com base nas determinações e contradições da realidade que atravessam o cotidiano das juventudes. Sabe-se, pois, que, na contemporaneidade, os modos de existências e trajetórias das juventudes se dão nos marcos da sociedade capitalista. As políticas públicas para as juventudes não se constituem diretamente como objeto deste estudo, no entanto, têm relação direta com o objeto de estudo - as juventudes -, que se situa no contexto de uma política pública de educação profissional. O intento é demarcar ponderações em interface aos fundamentos dos conceitos de juventudes, além de apontar as particularidades das políticas públicas pensadas e direcionadas para as juventudes. Não faremos adiante uma análise das políticas públicas para as juventudes, mas situaremos e traremos brevemente esse debate em razão da vinculação que há entre concepção de juventudes e as diretrizes que norteiam as políticas públicas para as juventudes no cenário mundial e brasileiro.

Nos marcos de 1965 é que se registra o compromisso da Organização das Nações Unidas (ONU) com a juventude, quando há a assinatura da Declaração sobre o Fomento entre a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos por parte dos Estados-membros. Todavia, somente em 1985, o tema alcançou materialidade, ampliando-se a sua visibilidade com a instituição pela ONU do Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz. Passados dez anos da celebração do Ano Internacional da Juventude foi que a ONU, em 1995, propôs aos países-membros a adoção de uma estratégia internacional para enfrentar os desafios da atualidade e desafios futuros da juventude. Quanto às políticas públicas implementadas para a juventude pelos países, demarca-se que a avaliação da ONU era de que as iniciativas permaneciam sendo impulsionadas por estereótipos negativos relacionados às/aos jovens, aparecendo como foco a delinquência, o uso indevido de drogas e a violência. Em razão disso, as Nações Unidas recomendavam que os países implementassem políticas integradas para a juventude de modo a estabelecer vínculos entre as diferentes áreas prioritárias do Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ) a partir de 2000, cuja atenção especial deveria ser destinada aos direitos das/dos jovens mais vulneráveis (SILVA; ANDRADE, 2009).

A temática das juventudes no contexto internacional foi apresentando avanços no âmbito da ONU e também na agenda dos países-membros da Organização Ibero-Americana de Juventude. Não obstante esses avanços, os indicadores de acesso das/dos jovens aos direitos sociais, culturais e econômicos se apresentavam de forma desoladora no que se refere à concretude dos direitos humanos para grande parte da juventude do mundo, conforme constava no Informe sobre a Juventude Mundial de 2005 da ONU. Neste Informe, foi enfatizado que, embora a juventude estivesse contemplada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, não era explicitamente mencionada

nesses documentos, resultando em invisibilidade das/dos jovens tanto na interpretação quanto na implementação desses tratados. Alertava ainda ao desafio de encontrar formas sustentáveis para consolidar os direitos humanos das/dos jovens e romper o ciclo intergeracional da pobreza. O caminho indicado pelas Nações Unidas apontava para a necessidade de intervenções públicas nas áreas de educação, saúde e emprego, como desafios a serem enfrentados pelos Estados e pela sociedade em geral (IBID.).

No ano de 2006, aconteceu em Havana, Cuba, a XIII Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude, em que as/os participantes ratificaram a Convenção Ibero-Americana de Direitos da Juventude de 2005, quando assumem o compromisso de apoiar a elaboração de um Plano de Cooperação e Integração da Juventude na Ibero-América, objetivando fortalecer a luta contra a pobreza e a exclusão social das/dos jovens da região. Convém assinalar que, na declaração final desta conferência, as/os representantes dos países participantes reconhecem a juventude como atrizes/atores de mudança e transformação social e como etapa com essência própria no processo de desenvolvimento pessoal, devendo ser vivida plenamente com o exercício integral de seus direitos. Em 2009, na XIV Conferência ocorrida em Santiago, Chile, o Brasil ratificou sua intenção de integrar o grupo como membro pleno, posto que participava dos trabalhos da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ) como observador, desde 1996, quando da sua criação (SILVA; ANDRADE, 2009).

As concepções que caracterizam a juventude como etapa problemática ou como fase preparatória da vida, apesar do tempo remoto que se referem, ainda estão presentes nas temáticas atuais que tratam das/dos jovens. Com a iminência da chamada onda jovem, como resultado do crescimento populacional do grupo jovem, passou-se a relacionar as juventudes positivamente com o desenvolvimento socioeconômico, implicando no surgimento de uma nova perspectiva sobre as juventudes: tornam-se atrizes/atores estratégicas/os do desenvolvimento. Este novo enfoque impulsiona a reatualização da visão preparatória da juventude, determinando, de um lado, investimentos maiores na área de educação com o objetivo de possibilitar acúmulo de “capital humano” por parte das/dos jovens; de outro lado, demandando a adesão do corte geracional nos diversos campos da atuação pública, a exemplo da saúde e qualificação profissional, e, ainda, resultando no incentivo à participação política das juventudes, referenciado, por sua vez, na noção de protagonismo jovem (AQUINO, 2009)

Outra concepção de juventudes que ganha destaque na década de 1990 está relacionada ao entendimento das/dos jovens como sujeitas/os de direitos, sendo determinado pela mobilização social e política das/dos jovens naquela conjuntura. Assim, a definição das juventudes a partir das incompletudes ou desvios dá lugar às especificidades e necessidades das/dos jovens que começam a ser reconhecidas no espaço público como demandas cidadãs legítimas (ABRAMO, 2005b). Desta feita, a mobilização social e política protagonizada pelas juventudes resultou na demanda

pela formulação de políticas específicas para a juventude, com espaços para participação e influência direta dos jovens. Do diálogo destes grupos com os poderes públicos, os movimentos sociais, os partidos políticos, as organizações não governamentais (ONGs) e outros atores estratégicos, configurou-se uma agenda que busca ir além das ações tradicionais. Conceitualmente, estas “políticas de juventude” associam os aspectos de proteção social com os de promoção de oportunidades de desenvolvimento: de um lado, visam à garantia de cobertura em relação às várias situações de vulnerabilidade e risco social que se apresentam para os jovens; de outro, buscam oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favoreçam a integração social dos jovens nas várias esferas da vida social (AQUINO, 2009, p. 36).

O marco legal no Brasil é somente a partir de 2004, quando se inicia um amplo processo de diálogo no âmbito federal entre governo e movimentos sociais sobre a necessidade de se instaurar uma política nacional voltada para as juventudes. Constituiu-se, então, o desafio de pensar políticas com vistas à garantia de cobertura das diversas situações de vulnerabilidade e risco social vivenciadas pelas/os jovens e que pudessem oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, promovendo a integração das/dos jovens em várias esferas sociais (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; AQUINO, 2009; SPOSITO, 2003; ABRAMO, 2005a). Algumas iniciativas importantes desse período merecem destaque:

*i)* realização da Conferência Nacional de Juventude pela Comissão Especial de Juventude da Câmara dos Deputados, que organizou debates - conferências regionais - em todo o país sobre as principais preocupações dos jovens brasileiros e possíveis soluções para seus problemas; *ii)* criação do Grupo Interministerial ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR), que realizou um extenso diagnóstico das condições de vida dos jovens do país e dos programas e das ações do governo federal voltados total ou parcialmente para a população juvenil; *iii)* realização do Projeto Juventude, do Instituto Cidadania, que também propôs como metodologia debates regionais e temáticos e organizou uma pesquisa nacional para traçar o perfil da juventude; *iv)* encaminhamento de projeto de lei (PL) propondo a criação do Estatuto de Direitos da Juventude (PL nº 4.529/2007); e *v)* encaminhamento de PL versando sobre o Plano Nacional de Juventude (PL nº 4.530/2004), o qual estabelece os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos governos para a melhoria das condições de vida dos jovens brasileiros. (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 49-50).

Em 2005, foram instituídos pela Lei nº 11.129: a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), com o objetivo de articular os programas federais de juventude existentes em diversos órgãos do governo federal; o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), órgão de articulação entre o governo e a sociedade civil, consultivo e propositivo; e um programa de emergência, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que contava com ações de aceleração de escolaridade, qualificação profissional e execução de ações comunitárias direcionada às/aos jovens e transferia auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais) para as/os jovens entre 18 e 24 anos que estivessem fora da escola e do mercado de trabalho. Assim, a Secretaria, o Conselho e o Projovem formaram o tripé inicial da Política Nacional de Juventude (AQUINO, 2009; SILVA; ANDRADE, 2009).

No ano de 2007, com a avaliação dos resultados obtidos nas diversas frentes de atuação dessa política, propõe-se a sua reformulação com a finalidade de ampliar a integração entre ações de cunho emergencial com ações vinculadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura, também, de aumentar a escala de sua cobertura para o universo de jovens brasileiras/os socialmente excluídas/os. Desta vez, abarcando as/os jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, não trabalham e vivem em domicílios com renda per capita de até meio salário-mínimo. Entretanto, essa reformulação não resultou na extinção ou na readequação das ações anteriores, as quais foram abrigadas sob a rubrica de um único programa que foi o ProJovem Integrado, tendo sua gestão compartilhada entre a Secretaria Nacional de Juventude e os ministérios diretamente envolvidos (AQUINO, 2009).

Acerca das referências conceituais que dão sustentação ao escopo das políticas públicas direcionadas para as juventudes, é imprescindível assinalar que Castro e Abramovay (2003, p. 25) alertam que existem alguns vieses em “paradigmas conceituais sobre juventude que devem ser analisados, pois, em grande medida, são decisivos para a ausência ou ineficácia de políticas públicas para a juventude”. Vejamos a seguir três destes.

O primeiro que damos ênfase constitui em não conceber as/os jovens como atrizes/atores com identidade própria: este deslize permeia desde as políticas públicas de caráter mais conservador àquelas que se conclamam inovadoras. Nesse caso, suas/seus formuladoras/es não percebem a juventude como uma/um atriz/ator social independente, com vontade, desejos, pensamentos e ações, sujeitas/os que sabem decodificar seu cotidiano e devolver à sociedade uma reação, o chamado capital cultural, que traduz o que querem as/os jovens, o que propõem, considerando suas experiências e trajetórias adquiridas na família, escola, lugar onde vive, enfim, toda a sua vida (IBID.).

O segundo viés refere-se ao fato de não considerar a diversidade entre juventudes: a orientação das políticas públicas formuladas considerando-se a juventude um bloco monolítico, homogêneo, sem especificidades, reflete nitidamente a incapacidade de se perceber que a juventude instrumentaliza diferentes linguagens e enfoques ao manifestar seus anseios e insatisfações. Ressalta-se o imperativo de conceber que a juventude assume faces diferentes de acordo com as condições materiais e culturais que a cercam, conforme, portanto, o território em que se encontra (IBID.).

E, em terceiro, aparece o viés que prioriza pensar a juventude por um dualismo adultocrata e maniqueísta: esta é uma herança do conflito geracional que marca a história da juventude. As/os jovens sempre foram vistas/os como capazes de contestar, de transgredir as leis, reverter a ordem; porém, ao atingirem a etapa adulta do desenvolvimento humano considera-se, outro estereótipo, que entrariam em fase de calmaria, enquadrando-se nas “regras do jogo”. Ao tempo em que as/os jovens são vistas/os como irreverentes, transgressoras/es, as/os são como peças modernizantes da sociedade; as/os jovens são, ao mesmo tempo, consideradas/os como “marginais”, ameaça e,

também, são idealizadas/os como esperança. Essa perspectiva concebe a/o jovem quase sempre como o futuro, abandonando, deste modo, a concepção da/do jovem como agente histórico no presente (IBID.).

Em termos de concepção sobre as juventudes, vê-se que exerce influência direta nas orientações das políticas públicas e que até mesmo podem coexistir distintas concepções em uma mesma política, como apontam Sposito e Carrano (2003, p. 18-19):

vive-se a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude, o que faz a convivência, muitas vezes dentro de um mesmo aparelho de Estado, de orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos. No que pese o maior ou o menor predomínio de determinada tendência ao longo da história, algumas formulações em torno dos segmentos juvenis e da juventude têm sido mais fortemente reiteradas nos últimos anos. Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção.

Acompanhando as recomendações dos organismos internacionais acerca das prioridades para o desenvolvimento de ações destinadas às juventudes, especialmente àquelas socialmente e economicamente mais vulneráveis, o Brasil vem incorporando a temática juvenil na sua agenda pública a partir dessas orientações de atenção prioritária a determinadas juventudes. Como desafio posto, identificamos a necessidade de ampliar o escopo da Política Nacional de Juventude de modo a considerar as particularidades da condição juvenil, isto é, das condições materiais e sociais de existência das juventudes brasileiras e a diversidade dessas juventudes, tendo como premissa que as/os jovens são sujeitas/os de direitos, contrariando a tendência que atribui negatividades às juventudes vistas única e exclusivamente como problema.

O desafio a que nos referimos requer, sobretudo, o reconhecimento da diversidade das juventudes presentes na sociedade e das distintas condições de vida e condições de existência vivenciadas na realidade cotidiana das juventudes e que se confirme a legitimidade de suas demandas e necessidades. Logo, sua legitimidade enquanto sujeitas/os sociais que vivem experiências ainda não institucionalizadas pelo Estado. Isso implica não apenas questionar a capacidade do Estado em apreender o novo que se apresenta; implica, também, em questionar a capacidade de técnicas/os, políticos e especialistas das diferentes áreas captarem quem são essas juventudes, o que expressam, o que demandam essas/es novas/os sujeitas/os sociais que não encontram mais no Estado e nem na ordem instituída a alteridade que permite e acolhe a construção de sua identidade social, seja com relação a termos políticos, sociais e/ou culturais, bem como as identidades de classe, gênero e sexual (COHN, 2004; FORACCHI, 1972).

Assim, corroboramos com Aquino (2009, p. 37, grifos originais) quando pondera que

[...] faz-se necessário fomentar a incorporação do olhar atento às especificidades dos jovens na formulação e na execução das ações nas várias áreas, de modo que as estruturas de apoio, os serviços e os programas possam lidar com o público jovem de maneira

adequada em suas rotinas. De outra parte, cumpre envolver, de maneira cada vez mais próxima, outras instituições e políticas na atuação integrada em torno das questões da juventude, pois sua complexidade extrapola o âmbito meramente setorial e seu enfrentamento requer o respeito à concepção hodierna deste grupo social como *sujeitos de direitos* que se encontram em fase de experimentação de múltiplas possibilidades de inserção na vida social, política, econômica e cultural do país.

Outro elemento ainda relacionado ao desafio colocado quando se trata de políticas públicas de/para/com as juventudes está no bojo da discussão entre políticas universais e específicas. Temos como suposto que as especificidades das necessidades apresentadas pelas juventudes não podem desarticular-se do princípio da universalidade como horizonte para o acesso aos direitos sociais. Devem, portanto, se referenciar na premissa de que as políticas públicas de/para/com as juventudes precisam dialeticamente se relacionar sendo políticas universais e políticas específicas ao mesmo tempo. Endossamos a assertiva de que:

quer pela representação quantitativa no cômputo geral da população, quer pelos direitos humanos dos jovens, estes fazem jus tanto a ser considerados em políticas universais como a ser sujeitos de políticas específicas. Contudo, tal discussão deve ultrapassar a lógica do senso comum pela qual se consideram as políticas públicas como um elenco de programas. Falta aprofundar mais debates sobre perspectivas políticas em relação aos jovens, considerando inclusive sua diversidade e as desigualdades segundo raça, gênero, classe e outras demarcações sociais. (CASTRO, 2004, p. 292).

Avaliamos que as demandas e as necessidades dos grupos juvenis devem ser reconhecidas como legítimas, e as diversidades das juventudes urgem por serem levadas em consideração na formatação das políticas públicas e nas relações estabelecidas com as juventudes por parte das diferentes instituições (a exemplo da escola, como enfatizaremos mais à frente) e daquelas/es que constituem as equipes técnicas destas instituições por lidarem cotidianamente com as juventudes que demandam as ações e as políticas que desenvolvem.

Dados esses pressupostos dos fundamentos conceituais sobre juventudes, convém destacar, por fim, alguns dos aspectos que vêm sendo parâmetros de definições para as juventudes, a exemplo daqueles relacionados à faixa etária, ao par maturidade/imaturidade, critérios socioeconômicos e estado de espírito, estilo de vida ou setor da cultura.

Com referência no ponto de vista demográfico, observamos que

os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. No caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos (UNESCO, 2004, p. 25)

Identificamos também em Catani e Gilioli (2008, p. 13) considerações a respeito da faixa etária como ponto de referência para definir a juventude:

[...] com limites variando de 10 a 35 anos conforme o propósito de classificação. Em outros limites, há os que estabelecem os 10 anos para identificar, por exemplo, a condição de jovens pobres que têm poucas oportunidades de viver a infância e a adolescência, logo se inserindo no mundo do trabalho. Há o marco dos 14 anos em países como o Brasil, que representa a idade mínima legal para trabalho. No outro extremo, chega-se àqueles jovens de classes sociais mais favorecidas, que podem estender sua juventude ao morar com os pais até uma idade mais avançada, demorando a ingressar no que se convencionou chamar de vida adulta. As caracterizações da juventude por faixa etária são bastante utilizadas em estatísticas, na elaboração de políticas públicas e para determinar, por exemplo, as idades permitidas para o trabalho, a censura na mídia e as responsabilidades civil, penal e eleitoral.

Sob a égide dos enfoques biológicos e psicológicos, destaca-se a definição de juventude como “o período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social” (UNESCO, 2004, p. 25). Essa concepção é sustentada pela determinação da maturidade/imaturidade das/dos sujeitas/os a partir do uso de variáveis biológicas e psicológicas. Cabe pontuar que

para alguns segmentos da psicologia e da biologia, o sujeito jovem é pensado como um indivíduo que, biológica, mental e socialmente *progride* da fase infantil para a fase adulta, consistindo a juventude em uma fase intermediária. Ou seja, é o período que marca a passagem da infância para a vida adulta, em uma visão notadamente evolucionista do indivíduo (ANDRADE, 2013a, p. 1, grifos originais).

Também a juventude é definida com base em aspectos socioeconômicos, estado de espírito, estilo de vida e aspectos culturais, como verificamos em Catani e Gilioli (2008, p. 13-14, grifos originais):

[...] definição de *critérios socioeconômicos* para estabelecer os limites da juventude - renda, escolarização, casamento, paternidade ou maternidade, ambiente rural ou urbano e independência econômica; [...] *estado de espírito, estilo de vida ou setor da cultura* (valorizados positiva ou negativamente), terminologias relacionadas às expressões culturais e aos comportamentos juvenis. Nesse caso, mesmo alguém que não esteja na faixa etária na qual se costuma delimitar a juventude pode conviver, apresentar-se e expressar-se como jovem.

Desta feita, a depender do momento histórico e dos enfoques teóricos utilizados, a concepção de juventude vai tendo diferentes definições, como sintetiza Costa (2010, p. 95):

ao longo da história, a concepção de juventude passou por inúmeros rótulos referentes ao comportamento dos jovens de cada época, ora estava relacionada a uma determinada faixa etária; em outros momentos, associado a problemas sociais (delinquência juvenil); noutras vezes, foram vistos, também, como alienados, passivos e, até mesmo, como uma juventude protagonista das transformações políticas, sociais e culturais em determinada época ou como aqueles que teriam a responsabilidade de transformar a sociedade.

Em estudos realizados por Pais (1990, p. 149) verificamos que propõe um olhar sobre a juventude em torno de dois eixos semânticos:

como aparente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida. Tentar uma aproximação científico-analítica ao mundo da juventude exige, nesta ordem de ideias, um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico de que, em certo sentido, a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Dar importância a este pressuposto metodológico parece tanto mais conveniente quanto é certo que, como se tem vindo a insistir, a noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrárias.

Referenciamos este estudo no conceito de juventudes como uma categoria socialmente e historicamente construída. Concebemos as juventudes enquanto ser social, ou seja, como sujeitas/os sociais que devem ser consideradas/os a partir das determinações materiais, sociais e históricas imanentes aos processos de produção e reprodução da vida social, pois concordamos com Marx (1977, p. 24), ao afirmar que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”.

Nesse sentido, não restringimos a concepção de juventudes ao aspecto da faixa etária, embora tenhamos que fazer um recorte das juventudes que estão na educação profissional técnica de nível médio do IFS para esta pesquisa, por concentrar percentual significativo de matrículas das/dos estudantes no contexto em estudo, mas não por um reducionismo ao enfoque demográfico e biológico. De igual modo, não nos detemos aos enfoques biológicos e psicológicos para delimitar as juventudes em cena nessa pesquisa, considerando-as pelo par maturidade/imaturidade para não incorrerem no equívoco de estereotipá-las e principalmente para não desconsiderarmos as suas diversidades culturais, de identidades, individualidades e subjetividades.

Ao contrário da tendência que homogeneiza a juventude, enquadrando-a em uma única cultura juvenil, partimos da premissa de que existem juventudes as quais vivenciam a condição juvenil de modo distinto, de acordo com as determinações materiais, sociais e históricas do cotidiano em que vivem, bem como face às desigualdades e regulações de gênero a que estão submetidas. Concordamos com Esteves e Abramovay (2007, p. 21) ao registrarem que:

a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.



Este estudo se aproxima, por sua vez, da tendência que considera as juventudes e as suas diferentes condições materiais e sociais de existência, isto é, as multiplicidades de juventudes ao objetivarem e expressarem a diversidade de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades, e, também, as múltiplas e distintas maneiras de como as juventudes vivenciam a condição juvenil, como problematizaremos a seguir.

## 2.2 COMO AS JUVENTUDES VIVENCIAM A CONDIÇÃO JUVENIL: CONDIÇÕES MATERIAIS E SOCIAIS DE EXISTÊNCIA EM ANÁLISE

Em razão da concepção que adotamos de que as/os jovens não são homogêneas/os e vivenciam no cotidiano a condição juvenil de forma heterogênea, posto que as suas trajetórias e histórias de vida são percorridas diferenciadamente, precisamos trazer apontamentos acerca do debate da condição juvenil, o que implica considerar os contextos, ou seja, as determinações do real em que se inserem as juventudes.

Dayrell (2007) assinala que, quando se fala em condição juvenil, devemos destacar sua dupla dimensão: primeiro, a que se refere à forma como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento específico do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional; e, em uma segunda dimensão, relacionar a condição juvenil à sua situação, isto é, ao modo como essa condição é vivida, conforme os diversos recortes atinentes às diferenças sociais - classe, gênero, etnia, entre outras.

Na esteira de Esteves et al., (2005, p. 32), asseveramos que “não há somente uma juventude, mas juventudes que se constituem em um conjunto social diversificado com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade”. Nesse sentido, o lugar social das juventudes traduz a sua condição juvenil, pois é na cotidianidade da vida permeada por desafios, oportunidades, limites e possibilidades que as juventudes se constroem, se envolvem em processos sociais e materializam as suas objetivações ao exteriorizarem a diversidade de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades.

Cabe apontar que

para se entenderem os processos sociais em que os jovens se envolvem, é necessário recorrer à forma como expressam seus comportamentos, gostos, opções de vida, esperanças e desesperanças. As condições econômicas, políticas e sociais determinam características peculiares para se entenderem não só os comportamentos individuais, mas, especialmente, os processos sociais em que os jovens estão envolvidos. A história, a tradição e a cultura contribuem para a expressão de seus valores [...] (MINAYO et al., 1999, p. 12).

Dessa maneira, a condição juvenil é vivenciada de modo distinto pelas juventudes, com base nas diferentes condições sociais, econômicas, políticas e culturais que vão ganhando concretude ou não em suas histórias de vida. Por isso, ao analisar as juventudes, deve-se levar em conta tanto a dimensão simbólica como também os aspectos fáticos, materiais, históricos e

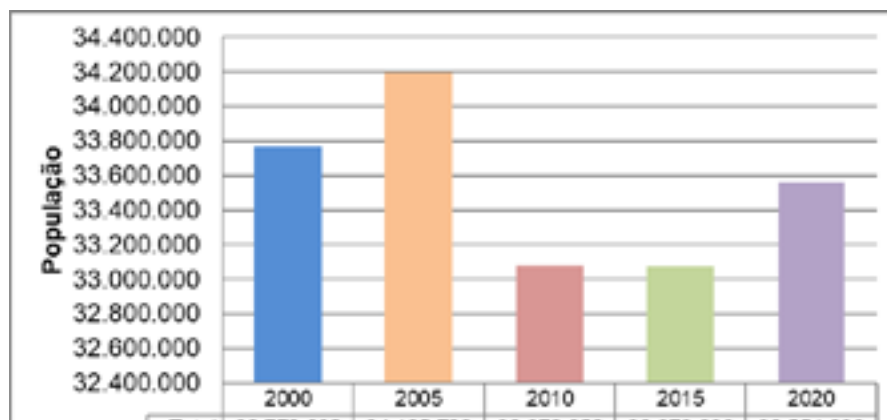
políticos nos quais a produção social das juventudes se desenvolve (ABRAMO, 2005a).

Mediante os supostos assinalados, é imperativo conhecer e problematizar algumas particularidades relacionadas às diferentes determinações materiais, sociais e históricas sob as quais as juventudes em cena nessa pesquisa vivenciam a condição juvenil. Partindo das determinações do objeto, ou seja, da realidade do objeto de estudo, apresentamos aqui dados acerca da realidade das juventudes brasileiras, sergipanas e daquelas que estão presentes no IFS, realizando um diálogo com os dados da realidade macro e micro das juventudes, pois a premissa metodológica que orienta esta investigação é que a reflexão tem sempre como referência a realidade concreta existente, que é “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1977).

De início, registramos o quantitativo populacional do Brasil e de Sergipe do ano de 2015<sup>15</sup>, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) realizada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e publicada em novembro de 2016, destacando o percentual de incidência das juventudes brasileiras e sergipanas com faixa etária de 15 a 24 anos<sup>16</sup>, como forma de situarmos algumas variáveis do perfil das juventudes enquanto objeto de estudo desta investigação.

No gráfico 1, sinalizamos o quantitativo populacional do Brasil, com o recorte da população das juventudes brasileiras.

### GRÁFICO 1 – Quantitativo populacional do Brasil e das juventudes brasileiras/PNAD/2015



Fonte: PNAD/IBGE/2015.

Observamos que, no Brasil, segundo a PNAD/IBGE, em 2015, havia um quantitativo populacional de 204.860.000 (duzentos e quatro milhões, oitocentos e sessenta mil) de habitantes,

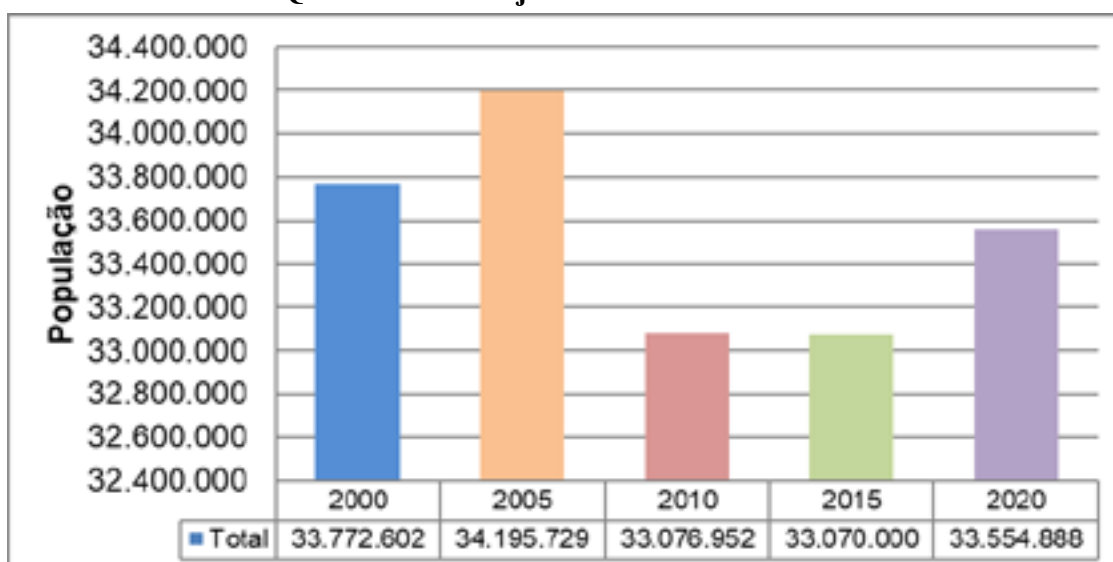
15 Ano do recorte da caracterização do perfil do universo das juventudes matriculadas nos cursos do Ensino Médio Integrado e do Ensino Técnico Subsequente no IFS, segundo algumas variáveis a que tivemos acesso.

16. Não obstante a Lei nº 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), considere que são jovens no Brasil quem estiver na faixa etária entre 15 e 29 anos, e, neste estudo, não tenhamos restringido o conceito de juventudes que adotamos pela classificação da idade. Para trazeremos dados da realidade das juventudes brasileiras e sergipanas, tivemos que considerar os dados disponibilizados pelos órgãos de pesquisas brasileiros que utilizaram na sua organização outras referências de faixas etárias. Portanto, utilizamos os dados da faixa etária de 15 a 24 anos, por serem os que mais se aproximam da faixa etária das/dos estudantes que se inserem na educação profissional técnica de nível médio particularizada nesta pesquisa.

sendo que, deste total, 33.070.000 (trinta e três milhões e setenta mil) eram jovens, considerando a faixa etária de 15 a 24 anos, equivalente ao percentual de 16,1%.

Com base nessa faixa etária, podemos perceber que o percentual de 16,1% de jovens é baixo, comparando-o ao quantitativo geral populacional, vez que, em anos anteriores, o número de jovens era mais expressivo, como pode ser comparado no gráfico 2, em que trouxemos o quantitativo populacional das juventudes brasileiras no íterim de 2000 a 2015 e a estimativa prevista para 2020.

**GRÁFICO 2 – Quantitativo das juventudes brasileiras entre 2000 e 2020**



Fonte: IBGE/PNAD/2015.

Aqui, assinalamos a variação da população das juventudes brasileiras no período de 2000 a 2020<sup>17</sup>, a fim de identificar os percentuais de crescimento e/ou decréscimo dos quantitativos dos anos em análise. Constatamos que, de 2000 a 2005, houve crescimento da população juvenil de 1,2%; de 2005 a 2010, registrou-se uma diminuição dessa população de 3,3%; o intervalo de 2010 a 2015 também foi marcado por decréscimo das juventudes perfazendo o marco de 0,02%; e, de 2015 a 2020, tem-se uma estimativa de aumento da população juvenil no percentual de 1,5%.

O gráfico 2 também nos mostra que, em 2005, o número de jovens foi superior aos anos anteriores e aos que sucedem, compreendendo a margem do recorte temporal de 2000 a 2020. Observamos ainda que, em 2010 e 2015, o quantitativo populacional juvenil manteve-se constante, sendo naquele, 33.076.952 (trinta e três milhões, setenta e seis mil, novecentos e cinquenta e dois), e neste, 33.070.000 (trinta e três milhões e setenta mil).

Considerando que o Brasil possui 204.860.000 (duzentos e quatro milhões e oitocentos e sessenta mil) habitantes, mostraremos na tabela 1 o quantitativo da população brasileira e das juventudes brasileiras no ano de 2015 desagregado pela variável sexo.

17. Os dados de 2000 e 2010 são referentes ao Censo Demográfico brasileiro; os anos de 2005 e 2015 estão relacionados aos dados da PNAD/IBGE; e o dado de 2020 corresponde à estimativa populacional das juventudes para 2020, feita pelo IBGE.

**TABELA 1 – Juventudes brasileiras desagregadas por sexo**

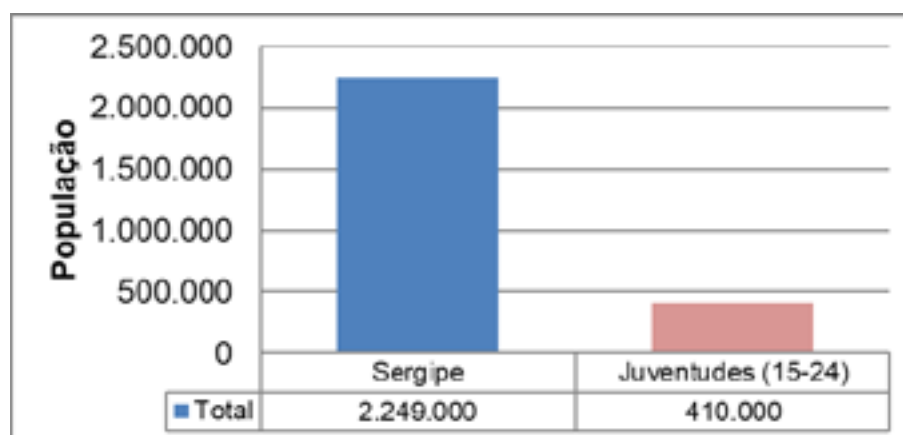
	População brasileira	%	Juventudes brasileiras (15-24 anos)	%
<b>Masculino</b>	99.408.000	48,5%	16.866.000	51%
<b>Feminino</b>	105.452.000	51,5%	16.203.000	49%
<b>Total</b>	<b>204.860.000</b>	<b>100%</b>	<b>33.069.000</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD/2015.

Vimos que, no quantitativo da população brasileira, o sexo feminino contabilizou maior percentual que o masculino, sendo 51,5% e 48,5% respectivamente. No caso do quantitativo populacional das juventudes brasileiras, que buscamos enfatizar dos dados acessados, identificamos o inverso da predominância da variável sexo em que o total das juventudes do sexo masculino no percentual de 51% foi superior ao total feminino que atingiu a soma de 49%. Notamos também que, em termos gerais da população, havia maior predominância de mulheres, o total de 6.044.000 (seis milhões e quarenta e quatro mil) a mais que o quantitativo de homens. Em se tratando do quantitativo populacional juvenil, verificamos que tinha 663.000 (seiscentos e sessenta e três mil) homens a mais que as mulheres jovens.

Após esboçar o quadro populacional do perfil das juventudes brasileiras desagregado por sexo em 2015, demarcaremos, no gráfico 3, o quantitativo populacional de Sergipe, com destaque para o dimensionamento da população das juventudes sergipanas.

**GRÁFICO 3 – Quantitativo populacional de Sergipe e das juventudes sergipanas/ PNAD/2015**



Fonte: PNAD/IBGE/2015.

Verificamos que, em Sergipe, o quantitativo populacional no ano de 2015 foi de 2.249.000 (dois milhões e duzentos e quarenta e nove mil) habitantes. Desse total, 410.000 (quatrocentos e dez mil) expressavam o quantitativo das juventudes sergipanas, correspondente ao percentual de 18,2%, com base no recorte da faixa etária de 15 a 24 anos.

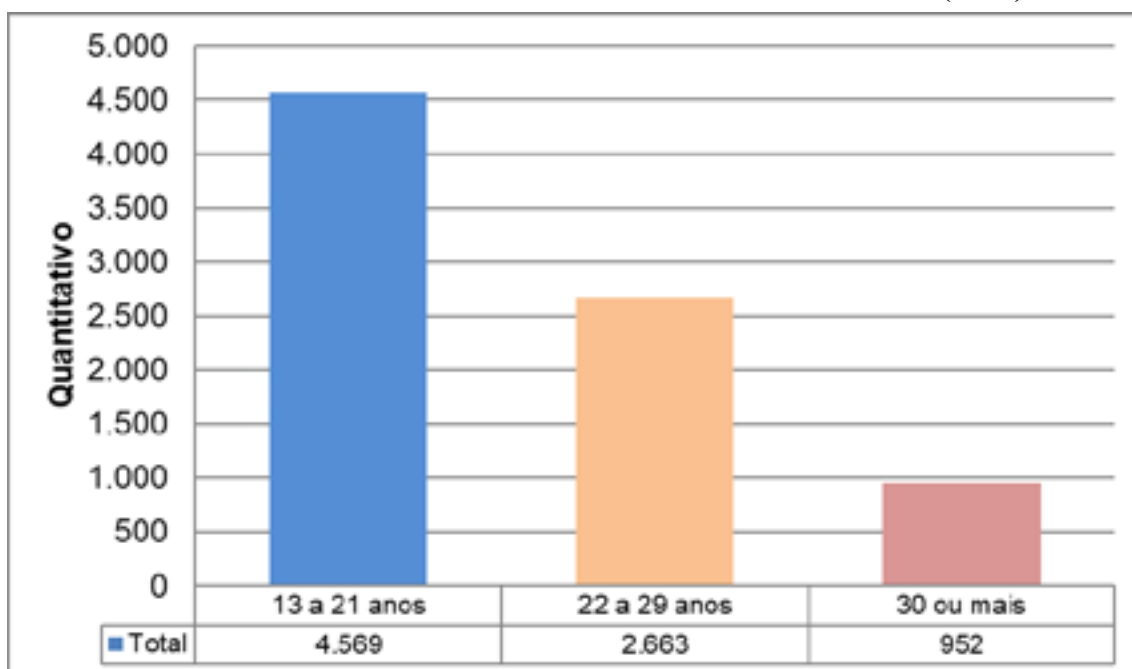
Comparando o índice populacional da PNAD/IBGE de 2015, referente ao Brasil e Sergipe, percebemos semelhança na proporcionalidade (em termos percentuais) do quantitativo de jovens, já que o Brasil totalizou 16,1% e Sergipe contabilizou 18,2%.

Apresentados alguns dados relacionados ao quantitativo populacional das juventudes brasileiras e sergipanas com base nos dados da PNAD/IBGE/2015, particularizaremos nesse momento as juventudes do IFS. Desse modo, faremos a seguir a exposição de dados relativos ao universo desta pesquisa que se constitui das/dos estudantes do IFS matriculadas/os nos cursos presenciais do Ensino Médio Integrado e Técnico Subsequente no ano letivo 2015. Para a caracterização das/dos jovens estudantes do IFS, usamos as variáveis de matrículas, da faixa etária, do sexo, da etnia, da renda familiar e da origem escolar, de acordo com os dados<sup>18</sup> fornecidos pelo IFS alusivos ao ano letivo 2015.

O IFS em 2015 possuía o total de 12.586 (doze mil, quinhentos e oitenta e seis) matriculadas/os em todas as modalidades ofertadas presenciais e à distância. Na educação profissional de nível médio por meio das modalidades do Ensino Médio Integrado e Ensino Técnico Subsequente, o IFS dispunha de 8.336 (oito mil, trezentos e trinta seis) estudantes matriculadas/os, equivalente ao percentual de 66,2% das matrículas realizadas no ano letivo 2015, segundo dados fornecidos pelo IFS.

Considerando o universo de estudantes dos cursos do Ensino Médio Integrado e Ensino Técnico Subsequente do ano letivo 2015, dispomos, no gráfico 4, dados<sup>19</sup> da faixa etária.

**GRÁFICO 4 – Faixa etária das/dos matriculadas/os no IFS (2015)**



Fonte: IFS/2015.

18. Em agosto de 2016 foi enviado Ofício à Reitoria do IFS solicitando dados referentes ao perfil das/dos estudantes matriculadas/os em 2015 e 2016; e, em novembro de 2016 tivemos acesso a dados relativos ao número de matrículas, faixa etária, sexo, etnia, renda familiar e escola de origem, relacionados apenas ao ano letivo de 2015, que foram repassados pela DTI.

19. Convém demarcar que como o formulário do cadastro da/do estudante não possui todos os campos das variáveis que utilizamos nesse estudo como obrigatórios, não foi possível, portanto, ter acesso aos dados da variável faixa etária exatamente igual ao universo de matriculadas/os, já que não são todas/os que possuem a prática de preencher o formulário na íntegra. Do total de 8.336 (oito mil, trezentos e trinta seis) estudantes acessamos os dados relacionados à faixa etária de 8.184 (oito mil, cento e oitenta e quatro) estudantes que preencheram essa informação no sistema, equivalente ao percentual de 98,2%.

Notamos que o maior percentual concentrou-se na faixa etária dos 13 aos 21 anos, contabilizando 4.569 (quatro mil, quinhentos e sessenta e nove) estudantes, correspondente a 55,8%. Em seguida, a faixa etária de 22 a 29 anos com o total de 2.663 (dois mil, seiscentos e sessenta e três) estudantes, cujo percentual foi de 32,6%; e, por último, apareceu a faixa etária de 30 anos ou mais, perfazendo 952 (novecentos e cinquenta e dois) matriculadas/os, com o percentual de 11,6%. Podemos, de modo apenas indicativo, apontar que a presença de um percentual elevado de estudantes com idade entre 13 e 21 anos pode estar associada à conclusão precoce do Ensino Fundamental por parte das/dos jovens, ocasionando uma entrada adiantada no Ensino Médio. Esse simples dado pode indicar também que a presença de estudantes advindas/os de camadas sociais despossuídas, nomeadas por algumas/uns sociólogas/os contemporâneas/os como *ralé estrutural*<sup>20</sup>, é extremamente insignificante, uma vez que as/os estudantes desse meio social são as vítimas regulares da repetência crônica e da defasagem idade-série, agravados pelas condições materiais, sociais e históricas a que são submetidas/os.

Na tabela 2, registramos o quantitativo de estudantes matriculadas/os desagregadas/os pela variável sexo no ano letivo 2015.

**TABELA 2 – Estudantes matriculadas/os desagregadas/os pela variável sexo (2015)**

<b>Masculino</b>	4.779	57,3%
<b>Feminino</b>	3.557	42,7%
<b>Total</b>	<b>8.336</b>	<b>100%</b>

Fonte: IFS/2015.

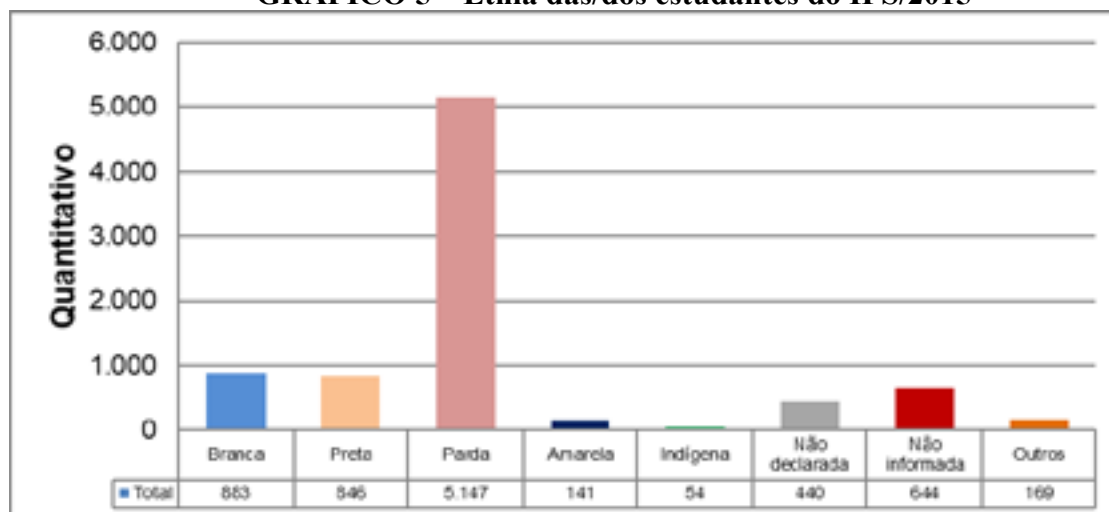
Verificamos que, do quantitativo total de estudantes matriculadas/os (8.336 – oito mil, trezentos e trinta e seis), o maior percentual esteve relacionado à variável do sexo masculino, perfazendo o total de 4.779 (quatro mil, setecentos e setenta e nove) estudantes, cujo percentual foi de 57,3%; enquanto que o sexo feminino atingiu 3.557 (três mil, quinhentos e cinquenta e sete) estudantes, contabilizando 42,7%. Desse modo, podemos afirmar, com base na tabela 2, que o IFS possuía 1.222 (mil, duzentos e vinte e dois) jovens do sexo masculino a mais que as jovens do sexo feminino. Esse percentual considerável de 14,6% a mais do sexo masculino nas matrículas pode estar relacionado ao fato de a educação profissionalizante ser uma modalidade historicamente ocupada por homens, pois, geralmente, as instituições profissionalizantes ofertam mais cursos tidos como masculinos, ocupados historicamente pelos homens no mercado de trabalho. Apesar de o percentual de ocupação das vagas ser menor por parte do sexo feminino, conforme constatado, é importante ressaltar que a presença das mulheres nos cursos de áreas

20. Das/os sociólogas/os que discutem essa temática, cabe citarmos Jessé de Souza e Tábata Berg. Maior aprofundamento pode ser encontrado *In*: SOUZA, Jessé; GRILLO, André. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Também *In*: BERG, Tábata. **O batalhador e sua família**. *In*: SOUZA, Jessé de. (Org.). **Os batalhadores brasileiros – Nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

técnicas profissionalizantes se mostra expressiva, como veremos mais adiante.

Vamos expor, no gráfico 5, dados<sup>21</sup> referentes à etnia das/dos estudantes matriculadas/os no IFS em 2015.

**GRÁFICO 5 – Etnia das/dos estudantes do IFS/2015**



Fonte: IFS/2015.

Do quantitativo geral de estudantes nas modalidades em análise, predominou a declaração parda de etnia entre as/os estudantes, totalizando 5.147 (cinco mil, cento e quarenta e sete), isto é, 62%. Percebemos percentuais semelhantes entre as declarações branca e preta, sendo 10,6% (883 - oitocentos e oitenta e três) e 10,2% (846 - oitocentos e quarenta e seis), respectivamente. As demais declarações de etnia foram nos percentuais de 1,6% (141 - cento e quarenta e um) e 0,6% (54 - cinquenta e quatro), amarela e indígena, respectivamente. Tivemos ainda 440 (quatrocentos e quarenta) estudantes que preencheram o cadastro do IFS e marcaram a alternativa “não declarada”, correspondendo ao percentual de 5,3%. Ainda nesse indicador, verificamos que 169 (cento e sessenta e nove) estudantes não se reconheceram em nenhuma das alternativas de etnia (branca, preta, parda, amarela e indígena), equivalente ao percentual de 2%, que marcaram a opção “outros”. Desse total, identificamos, diante dos dados acessados, que 644 (seiscentos e quarenta e quatro) não preencheram o campo de etnia no cadastro do IFS, perfazendo 7,7% do indicador em questão. Essa distribuição por características étnico-raciais é representativa da composição étnico-racial da população sergipana, uma vez que, segundo dados do censo demográfico do IBGE (2015), 65,7% das/dos sergipanas/os são pardas/os, 24,9% são brancas/os e 8,7% são pretas/os.

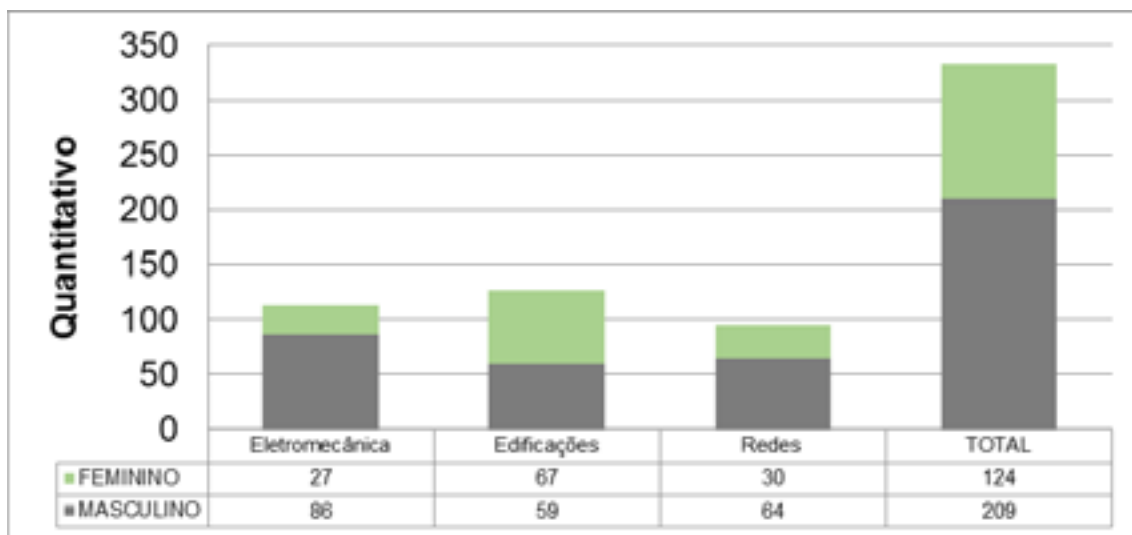
Precisamos considerar agora renda familiar das/dos matriculadas/os e o tipo de escola que frequentaram antes de chegar ao IFS. Esses dois indicadores nos permitirão mapear as condições

21. Do universo de matriculadas/os (8.336 - oito mil, trezentos e trinta seis), acessamos os dados relacionados à etnia de 7.680 (sete mil, seiscentos e oitenta) estudantes, correspondente ao percentual de 92,1%.

materiais (base material das condições de vida) das/dos sujeitas/os pesquisadas/os.

No gráfico 6, vamos expor dados<sup>22</sup> da renda familiar das/dos matriculadas/os do IFS no ano letivo de 2015.

**GRÁFICO 6 – Renda familiar das/dos estudantes do IFS/2015**



Fonte: IFS/2015

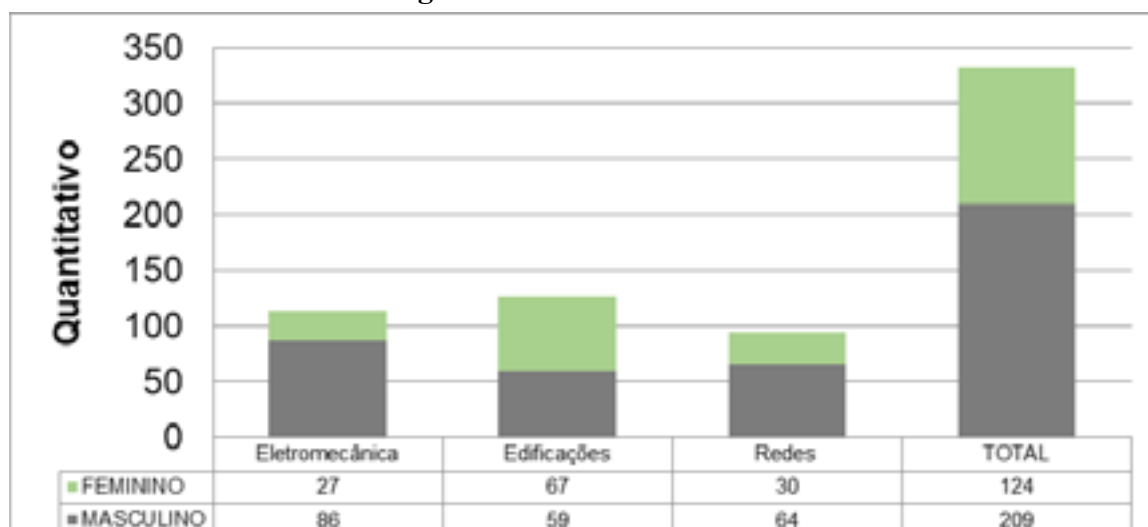
Podemos constatar que 39,9% das/dos estudantes sobreviviam com a renda familiar de até 1 salário-mínimo (SM), perfazendo o total de 1.516 (mil, quinhentos e dezesseis), evidenciando o perfil precário de condições materiais de existência dessas juventudes, visto que, em 2015, no Brasil, o salário-mínimo correspondia a R\$ 788,00 (setecentos e oitenta e oito) reais. Percebemos também que 31,6% das/dos estudantes possuíam a renda familiar de 1 a 2 SM (entre R\$ 788,00 - setecentos e oitenta e oito - reais e R\$ 1.576 - mil quinhentos e setenta e seis - reais), correspondendo ao total de 1.201 (mil duzentos e um). Ainda nesse gráfico, identificamos que 874 (oitocentas e setenta e quatro) famílias viviam com renda entre 2 e 5 SM (entre R\$ 1.576 - mil quinhentos e setenta e seis - reais e R\$ 3.940 - três mil, novecentos e quarenta - reais), equivalente ao percentual de 23% das/dos estudantes. Apenas 204 (duzentas e quatro) famílias tinham a renda de mais de 5 SM (R\$ 3.940 - três mil, novecentos e quarenta - reais), totalizando o percentual de 5,5% das/dos matriculadas/os no IFS, no ano letivo de 2015.

Assinalamos o perfil acerca da origem escolar das/dos estudantes matriculadas/os no IFS em 2015, de acordo com os dados<sup>23</sup> no gráfico 7.

22. Do quantitativo de 8.336 (oito mil, trezentos e trinta e seis) matriculadas/os, estavam disponíveis no sistema os dados da renda familiar de 3.795 (três mil, setecentos e noventa e cinco) estudantes, totalizando o percentual de 45,5%.

23. Das/os matriculadas/os em 2015 (8.336 - oito mil, trezentos e trinta e seis), tivemos acesso aos dados da origem escolar de apenas 1.437 (mil quatrocentos e trinta e sete) estudantes, perfazendo o percentual de 17,2%.



**GRÁFICO 7 – Origem escolar das/dos estudantes do IFS/2015**

Fonte: IFS/2015.

Observamos no gráfico 7 que as/os estudantes matriculadas/os no IFS em 2015 foram aquelas/es majoritariamente oriundas/os de escolas públicas com 78,6%. Esse total de estudantes com origem escolar da rede pública pode ser distribuído em escola pública estadual com 60,7%, concentrando o maior percentual; escola pública municipal com 14,8%; e escola pública federal com apenas 3%. Oriundas/os de escolas privadas, contabilizou o percentual de 20%; de escolas filantrópicas, apenas 0,6%; e, na classificação outros, a soma percentual foi somente 0,8%.

Com base nos dados acessados, expomos algumas variáveis que revelam traços do perfil das juventudes no Brasil e em Sergipe, e das juventudes presentes no IFS, considerando o universo das/dos estudantes do Ensino Médio Integrado e Ensino Técnico Subsequente matriculadas/os no ano letivo 2015 no IFS. A partir desses dados, é inadequado considerar a/o estudante do IFS como representante de uma juventude abstrata e homogênea, pois o perfil delineado mostra uma pluralidade de condições materiais e sociais que adjetivam diferencialmente as juventudes. Além disso, o perfil inicial que temos dessas juventudes mostra a relativa situação de precariedade de sua inserção material e social, uma vez que 71,5% das/dos estudantes sobrevivem com uma renda familiar de até dois salários-mínimos, 78,6% são oriundas/os de escolas públicas e 72,2% são pardas/os e pretas/os.

Para este trabalho, tivemos que fazer a escolha por uma das modalidades de ofertas de cursos técnicos profissionalizantes, a fim de particularizar a análise. Desta feita, decidimos enfatizar a análise, tendo como referência os dados do Ensino Médio Integrado, particularizados a partir da realidade do Campus Aracaju e do Campus Lagarto por concentrarem a maior oferta de cursos, por conseguinte, concentram o maior quantitativo de estudantes matriculadas/os nessa modalidade, comparado à realidade dos demais *campi* do IFS.

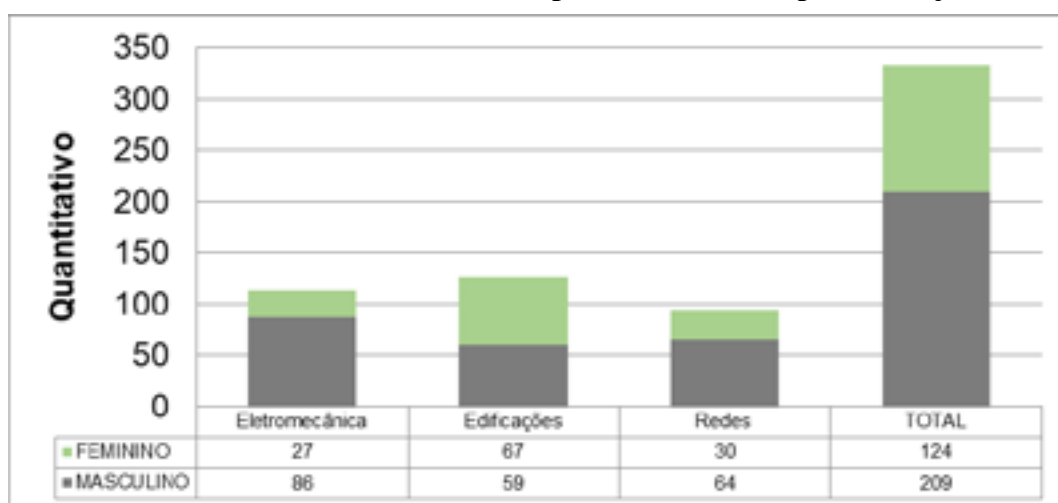
Como nos propomos a colocar as juventudes em cena neste estudo, destacamos que as juventudes em foco aqui são as juventudes situadas no âmbito macro no contexto brasileiro, sergipano e inseridas na educação profissional do IFS, tendo como referência os dados relacionados no ano de 2015, já que, ao iniciarmos o levantamento dos dados secundários no IFS em 2016 para subsidiar este estudo, tivemos acesso somente aos dados do ano letivo 2015, constituindo-se, então, o ano referência também para o levantamento dos dados do cenário brasileiro e sergipano considerado aqui. No âmbito micro, são as juventudes inseridas nos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado do IFS/Campus Aracaju e do IFS/Campus Lagarto, matriculadas em 2017 - ano em que realizamos as entrevistas com as/os estudantes - sendo, portanto, ingressantes do ano letivo 2017 e de anos anteriores, posto que as matrículas consideradas se referem aos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos dos cursos ofertados.

Nessa direção, faremos a exposição de dados que trazem à tona as condições materiais, sociais e históricas dessas juventudes com o fito de identificar as condições materiais e sociais sob as quais as juventudes do IFS vivenciam a condição juvenil, tornando mais concreta a análise que fizemos anteriormente, na perspectiva de captar o “movimento do real”, realizando “aproximações sucessivas ao objeto” (MARX, 1977).

Como vimos, as matrículas em 2015 totalizaram 12.586 (doze mil, quinhentos e oitenta e seis) estudantes em todos os níveis e modalidades educacionais do IFS. Desse total, 8.336 (oito mil, trezentos e trinta e seis) estudantes estavam matriculadas/os nos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado e no Ensino Técnico Subsequente, equivalente ao percentual de 66,2%, considerando as matrículas de todos os *campi* do IFS. Pois bem, o universo das/dos estudantes considerado para fins de análise da realidade micro constituiu-se das juventudes matriculadas no IFS em 2017 nos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado nos *campi* Aracaju e Lagarto.

No gráfico 8, apresentamos os dados das/dos estudantes matriculadas/os nos cursos do Ensino Médio Integrado do Campus Aracaju desagregados pela variável sexo, conforme disposto a seguir.

**GRÁFICO 8 – Matriculadas/os por curso no Campus Aracaju**

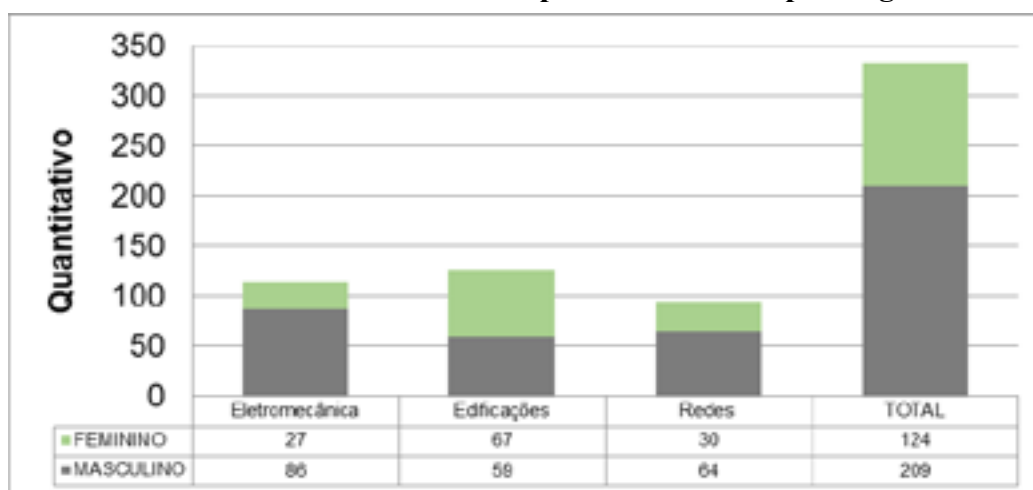


Fonte: IFS/2017.

No Campus Aracaju, temos um total de 678 (seiscentos e setenta e oito) estudantes matriculadas/os nos cursos de Alimentos, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Química. Dessa composição, o maior percentual foi do sexo masculino, com 54,3%, enquanto a ocupação das vagas por parte do sexo feminino foi de 45,7%. Os homens ocuparam majoritariamente os cursos de Eletrônica, com 83,3%, e Eletrotécnica, com 89,1%; e apareceram com maior percentual também nos cursos de Edificações com 52,5% e Informática com 61,8%. As mulheres ocuparam expressivamente o curso de Alimentos, com um total de 83,9%, e também tiveram maior ocupação das vagas no curso de Química, com 61,1%.

No gráfico 9, expomos os dados das/dos matriculadas/os nos cursos do Campus Lagarto, desagregados pela variável sexo. Vejamos:

**GRÁFICO 9 – Matriculadas/os por curso no Campus Lagarto**



Fonte: IFS/2017.

No Campus Lagarto, temos um total de 333 (trezentos e trinta e três) estudantes matriculadas/os nos cursos de Eletromecânica, Edificações e Redes de Computadores, sendo composto por 62,8% de matrículas do sexo masculino e 37,2% de matrículas contabilizadas do sexo feminino. Notamos maior predominância de mulheres ocupando as vagas no curso de Edificações com 53,2%. A predominância da ocupação das vagas por parte dos homens ocorreu no curso de Eletromecânica com 76,1% e no curso de Redes de Computadores com 68,1% da ocupação das vagas.

Observamos que do total de 1.011 (mil e onze) estudantes matriculadas/os nos *campi* Aracaju e Lagarto em 2017, o sexo masculino ocupou o maior percentual de vagas contabilizando 57,1%, com 577 (quinhentos e setenta e sete) estudantes; enquanto o sexo feminino ocupou o percentual de 42,9%, com 434 (quatrocentas e trinta e quatro) estudantes. Considerando que historicamente a ocupação das vagas no ensino técnico profissionalizante sempre contou majoritariamente com percentuais do sexo masculino, cabe apontar que a história começa a nos fornecer dados que mudam o quadro dessas ocupações, haja vista que a diferença percentual

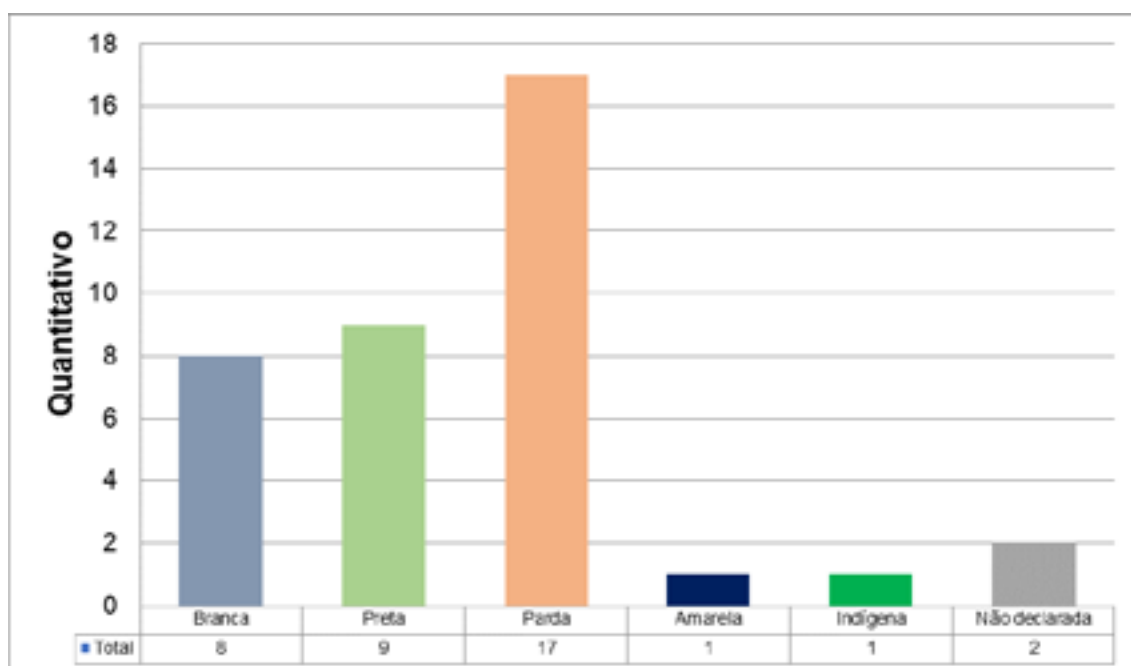
embora continue maior para os homens, a presença de mulheres nessa área de ensino vem ganhando expressividade, tanto o é que o percentual difere apenas 14,2% da ocupação<sup>24</sup> das vagas.

Do total de estudantes inseridas/os no Ensino Médio Integrado dos *campi* Aracaju e Lagarto, constituímos por meio da metodologia bola de neve uma amostra de 38 (trinta e oito) entrevistadas/os que abarcam todos os cursos ofertados nos *campi* selecionados para a aplicação das entrevistas. Do Campus Aracaju, foram 27 (vinte e sete) entrevistadas/os, equivalendo ao percentual de 71%; e do Campus Lagarto, foram 11 (onze) entrevistadas/os, correspondendo ao total de 29%. Vale registrar que o quantitativo por Campus buscou se aproximar da proporcionalidade dos cursos ofertados, pois, no Campus Aracaju são seis cursos, e no Campus Lagarto três cursos. Desse total desagregado pela variável sexo, tivemos 18 (dezoito) do sexo masculino, cuja soma percentual foi de 47,4% e 20 (vinte) mulheres com percentual de 52,6%. Apesar de o sexo masculino ter sido predominante nos cursos ofertados, o nosso rol de entrevistadas/os contou com a predominância do sexo feminino por uma questão de maior disponibilidade das estudantes, vez que, por mais que a acessibilidade entre as estudantes e os estudantes fosse similar, a disponibilidade para a entrevista entre os estudantes foi menor.

Isto posto, convém expormos dados que nos revelam algumas das condições materiais e sociais das juventudes que foram entrevistadas com o fito de subsidiar as reflexões e análises nesta pesquisa.

No gráfico 10, vamos mostrar dados da faixa etária das/dos entrevistadas/os nos *campi* Aracaju e Lagarto.

**GRÁFICO 10 – Faixa etária das/dos entrevistadas/os**



Fonte: elaborado pela autora (2017).

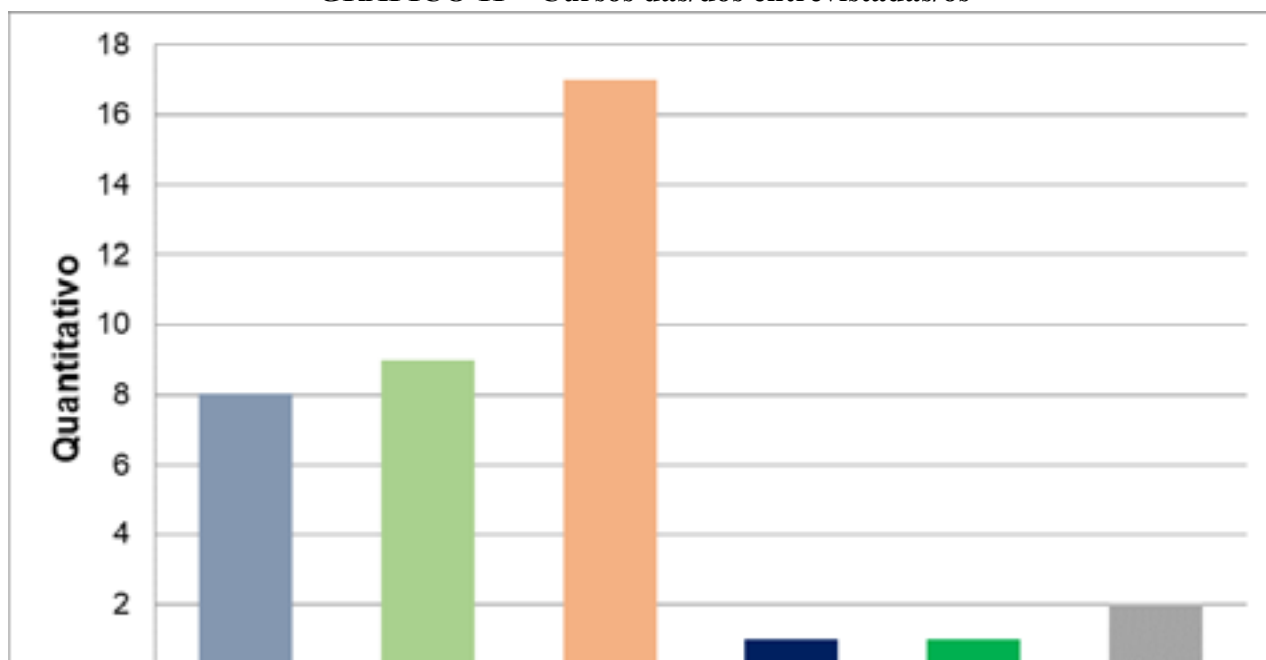
24 O debate sobre a ocupação das vagas por área e das motivações das/dos estudantes sobre essas escolhas profissionais será realizado no Capítulo 3.

Como pontuado, as/os entrevistadas/os foram estudantes dos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos dos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado. A faixa etária das/dos entrevistadas/os possui variação entre 15 e 20 anos, conforme detalhamento no gráfico 10, justamente por serem estudantes iniciantes e concludentes. O predomínio maior foi das/dos jovens de 17 anos com 36,8% e 18 anos com 28,9%. As outras faixas etárias tiveram percentuais similares de representação entre as/os entrevistadas/os. Não obstante a idade não deva ser concebida como a única referência para definição de quem seja ou não considerada/o jovem, é pertinente salientar que as distintas idades das/dos estudantes entrevistadas/os indicam tempos, trajetórias e experiências que se distinguem cotidianamente, também suas marcas distintivas se dão pelas condições diferenciadas de existências.

Todas/os essas/es estudantes que foram entrevistadas/os declararam o estado civil de solteiras/os. Quando foram perguntadas/os se residiam em zona rural ou urbana, responderam majoritariamente que residiam em zona urbana, sendo o total de 92,1%. Apenas o percentual de 7,9% das/dos estudantes entrevistadas/os reside em zona rural. Vale ponderar que as condições de existências relacionadas à origem da zona de moradia traduzem similitudes ou diferenças das formas de sociabilidades construídas e/ou experienciadas, posto que as sociabilidades rurais e urbanas apresentam distintas particularidades, por conseguinte, podem traduzir especificidades nos modos de ser, viver e existir cotidianos.

No gráfico 11, detalhamos os dados, desagregados por sexo, das ocupações das vagas por curso das/dos entrevistadas/os nos *campi* Aracaju e Lagarto.

**GRÁFICO 11 – Cursos das/dos entrevistadas/os**

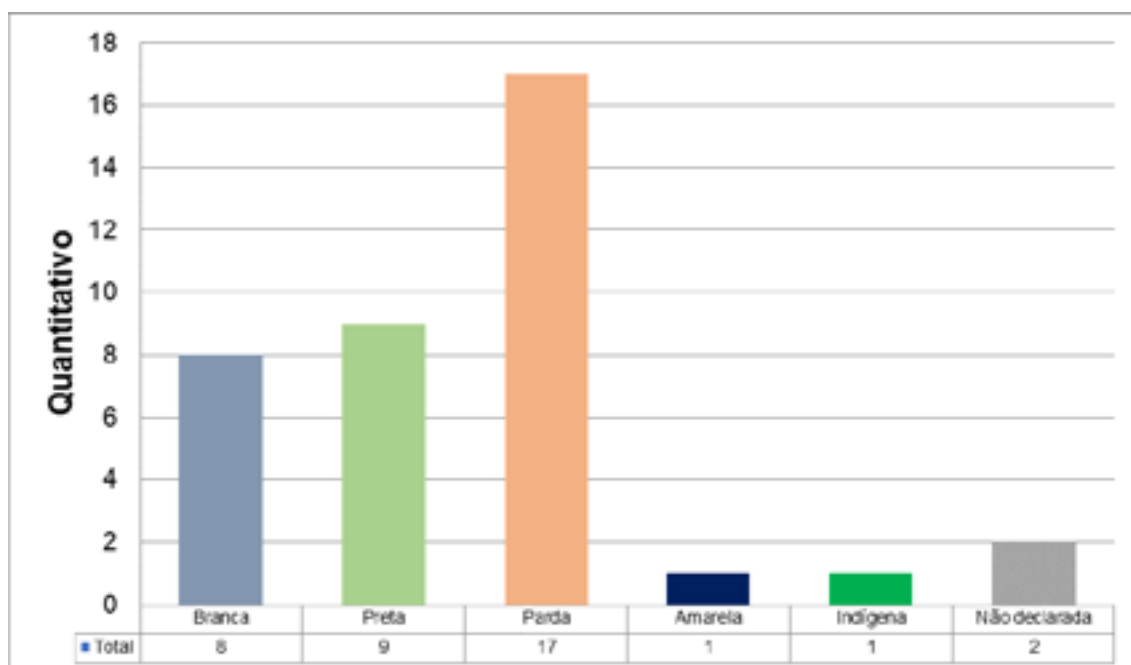


Fonte: elaborado pela autora (2017).

Em se tratando da ocupação das vagas dos cursos ofertados nos *campi* em análise, situamos as/os 38 (trinta e oito) entrevistadas/os nas seguintes ocupações: no curso de Eletromecânica, uma mulher e dois homens; em Edificações, quatro mulheres e três homens; em Redes de Computadores, uma mulher e dois homens; em Eletrotécnica, três mulheres e um homem; em Eletrônica, duas mulheres e três homens; em Informática, duas mulheres e dois homens; em Alimentos, cinco mulheres e um homem; e, em Química, duas mulheres e quatro homens. Por mais que não tenhamos conseguido garantir um quantitativo equânime de representatividade do sexo feminino e masculino em todos os cursos, buscamos contemplar a significatividade ao darmos voz às jovens e aos jovens estudantes que ocupam os mesmos cursos, no entanto, por razões de pertencimento diferenciadamente às categorias de faixa etária, gênero, etnia, classe social, entre outras, possuem vivências e percepções distintas das mesmas experiências, como veremos à medida que os dados forem sendo expostos e problematizados.

No gráfico 12, demarcamos dados a respeito da etnia das/dos entrevistadas/os nos *campi* Aracaju e Lagarto.

**GRÁFICO 12 – Etnia das/dos entrevistadas/os**



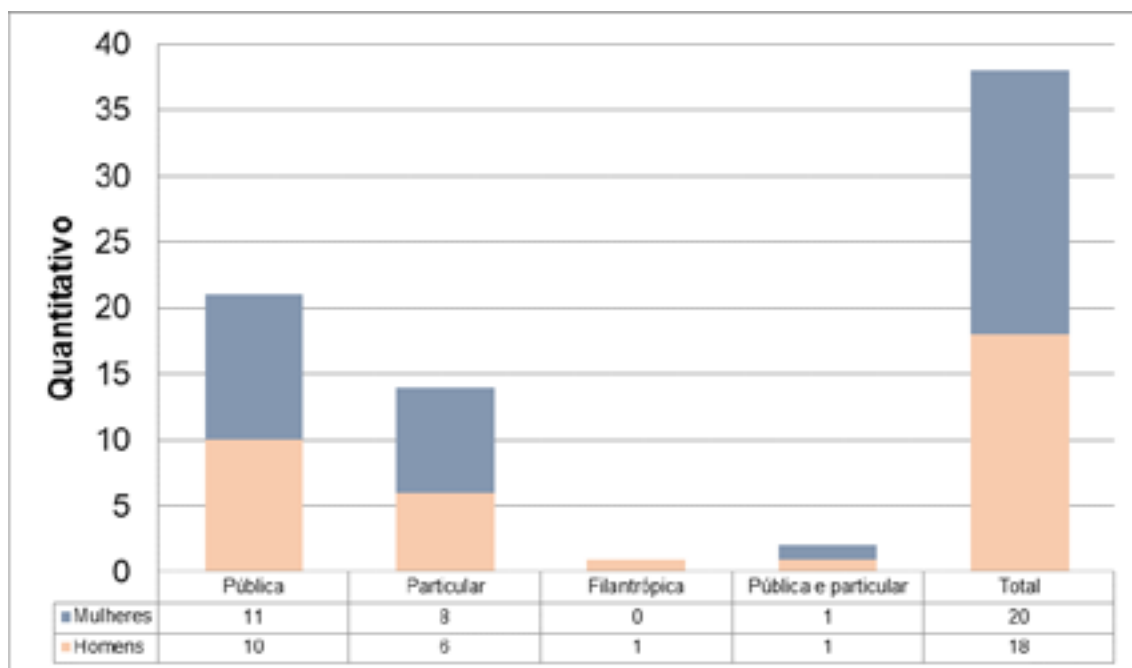
Fonte: elaborado pela autora (2017).

Constatamos que a etnia mais preponderante autodeclarada foi a parda, com o percentual de 44,7%. Na sequência, as etnias que também tiveram maiores percentuais foram a etnia preta/negra, com 23,7%, e a etnia branca, com 21%. Observamos que, entre as/os entrevistadas/os que se autodeclararam pardas/os e brancas/os, podiam também se autodeclarar como negras/

os se fossem consideradas suas características étnico-raciais e culturais, contudo, optamos por respeitar as autodeclarações realizadas. Registramos que os dois casos de etnia não declarada foram de estudantes mulheres: uma com 18 anos expressou “não sei... é porque... eu não sei... eu acho... eu ainda não... não me... não sei...” e outra de 17 anos sinalizou “eu não consigo me identificar”. Avaliamos que essas falas das estudantes e também das/dos que majoritariamente se declararam pardas/os podem indicar relação com a dificuldade de autodeclarar-se frente à histórica mestiçagem que caracteriza a formação sociocultural brasileira ou mesmo pelas taxativas que dispõem de maior prestígio ou são carregadas de negatividades no caso de uma ou outra etnia autodeclarada.

No gráfico 13, trouxemos dados sobre a origem escolar das/dos entrevistadas/os antes da inserção na educação pública federal no âmbito do IFS.

**GRÁFICO 13 – Origem escolar das/dos entrevistadas/os**



Fonte: elaborado pela autora (2017).

Entre as/os entrevistadas/os, identificamos que existe maior predominância da origem escolar, antes da experiência no IFS, decorrente de escolas públicas com 55,3%. As/os estudantes oriundas/os de escolas particulares contabilizaram o percentual de 36,8%. Tiveram dois casos de trajetórias com origens de escolas pública e particular ao longo da jornada escolar nas experiências pretéritas ao IFS e apenas uma de origem filantrópica. Obviamente que as experiências dessas/es estudantes em cada ambiente educacional dispunham de particularidades próprias, mas não foram objeto específico de análise neste estudo. Como essas origens escolares não são homogêneas, já nos mostram que as/os estudantes podem revelar traços, opiniões e significados distintos a

partir das referências das vivências que tiveram nessas outras escolas e dos parâmetros que experienciam na então vivência escolar do IFS, como notaremos adiante.

Ainda sobre a caracterização do perfil das/dos entrevistadas/os, temos a evidenciar elementos que se referem à escolaridade e à renda das/dos mães/pais, das/dos avós/avôs, das/dos responsáveis pelos respectivos núcleos familiares que estão inseridas/os. Vejamos:

O nível de escolaridade mais preponderante foi o ensino médio completo com as somas percentuais de 36,8% entre as mães e de 34,2% entre os pais das/dos entrevistadas/os. O ensino fundamental incompleto atingiu maior percentual entre os pais com 28,9%, enquanto que, entre as mães, foi de 18,4%. No caso do ensino superior completo, os percentuais tiveram médias similares contabilizando maior percentual por parte das mães com 26,3% e 23,7% dos pais. Nos relatos das/dos entrevistadas/os, tivemos conhecimento de casos de mães e pais sem escolaridade. Foi um percentual pequeno, mas devemos demarcar por expressar algumas das condições de existências das/dos estudantes e seus respectivos núcleos familiares: 5,3% das mães e 2,6% dos pais não possuem escolaridade.

Sobre a renda familiar, os dados revelam que maior parte das/dos estudantes entrevistadas/os vive em núcleos familiares com rendas que estão no intervalo maior que 1 SM e menor que 3 SM. Considerando a soma das rendas das mães e dos pais, o percentual dessa renda foi de 31,6% entre as/os entrevistadas/os. Sobrevivem com renda de 1 SM 28,9% dos núcleos familiares dessas/es estudantes. A renda superior a 3 SM esteve presente em 21% das famílias das/dos estudantes, sendo que, desse conjunto, apenas uma mãe recebe esse montante financeiro. O restante é decorrente das rendas das mães e dos pais. A renda de 3 SM constitui os rendimentos financeiros de 10,5% dos núcleos familiares das/dos entrevistadas/os. Com a renda familiar menor que 1 SM estão sobrevivendo 5,3% das/dos estudantes, tendo as mães enquanto mantenedoras com renda proveniente de “bicos” e do Bolsa Família no caso de uma das mães. Nos relatos, sabemos que 23,7% das mães não possuem rendimentos e que 2,6% dos pais também não possuem renda, na ocasião esses índices foram relacionados a desemprego (5,3% das mães e 2,6% dos pais) na época que entrevistamos as/os respectivas/os filhas/os e 18,4% destas mães sem rendimentos financeiros foram declaradas como donas de casa.

Notamos que as rendas mais baixas (ou a ausência de renda) foram majoritárias entre as mulheres. As rendas familiares não eram de conhecimento de todas/os as/os estudantes, pois 23,7% afirmaram desconhecer a renda familiar, especialmente a renda proveniente dos pais, sendo 21% desse percentual. Esse dado pode estar relacionado ao fato de os pais não publicizarem a renda mensal para as/os filhas/os e nem mesmo para as companheiras ou possivelmente pelas/os estudantes não terem ficado à vontade para informar o valor das rendas familiares.

Observamos a partir das falas que algumas/uns estudantes não moram com mães e pais: um estudante reside com a avó e o avô, mas possui mãe e pai vivos; quatro estudantes moram apenas com a mãe. Destas/es, um estudante, a mãe e o pai são separados; uma estudante afirmou



não ter contato com o pai; outra sinalizou que não mora com o pai; outro apontou que mora com a mãe e o padrasto; e uma estudante registrou que a mãe faleceu e ela mora com o pai e a madrasta. Logo, evidenciamos que a moradia e a convivência familiar entre as/os estudantes e as famílias se dão de modo heterogêneo, haja vista as diferentes formações e composições dos seus respectivos núcleos familiares.

Acerca dos dados das profissões das mães, dos pais e/ou outras/os responsáveis pelas/os estudantes, verificamos grande variedade de profissões e/ou ocupações no mercado de trabalho formal e informal. Neste, as ocupações são por vezes descontínuas, as rendas familiares foram mais baixas e as/os trabalhadoras/es ficam submetidas/os a condições e relações de trabalho precarizadas, posto que

a inserção em empregos irregulares e descontínuos, com um intenso trânsito entre os mercados formal e informal, não permite especialização em determinada profissão. O mercado informal não oferece a proteção das agências reguladoras das relações trabalhistas, que ditam regras mínimas para a exploração da força de trabalho e garantias sociais [...]. (FERREIRA, 2002, p. 169).

Entre os homens, apareceram inserções na condição de trabalhadores autônomos, a exemplo de funções como vendedor e pintor; em órgãos públicos municipais, como vereador e auxiliar administrativo; como funcionários públicos, a exemplo de policial, bancário e professor; em indústria, como operário; como empresário; em ocupações precárias sem garantias trabalhistas, como mototáxi, vendedor de picolé, servente de pedreiro; como agricultores; motorista; trabalha em restaurante; carpinteiro; auxiliar de escritório; soldador; trabalha no comércio; instrutor de autoescola; analista de sistema; vigilante; balconista de supermercado; garçom; músico; cargo comissionado no governo. Identificamos ocupações em cargos de chefias, como gerente, coordenador de curso e chefe de mecânica em metalúrgica. Alguns já dispunham da condição de funcionário público aposentado; na ocasião da entrevista dois estavam de licença do trabalho assegurados pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS); dois se encontravam desempregados; e dois, as filhas não sabiam a profissão.

No caso das mulheres, identificamos ocupações como dona de casa; autônomas, a exemplo de cabeleireira, artesã; inserida em órgão público como recepcionista; funcionárias públicas como agente de saúde e professoras; agricultoras; domésticas; zeladora; auxiliar de serviços gerais; proprietária de banca de revista; técnica de enfermagem; técnica de laboratório; assistente de consultório dentário; auxiliar de enfermagem; comerciante; pescadora; frentista; caixa de supermercado; arquiteta. Algumas mães como funcionárias públicas aposentadas e três mães, na época das entrevistas, estavam desempregadas. Notamos que, entre as mulheres, não houve incidência de ocupação de cargos de chefias. Constatamos um percentual maior de ocupação entre as mulheres como donas de casa, perfazendo o total de 23,7%. Houve também uma predominância de ocupações profissionais que refletem a questão dos “cuidados” e ocupações

em atividades reconhecidas como extensões do lar, profissões tipificadas como sendo específicas de mulheres. Esses indícios expressam o reforço dos papéis sociais sexuados, além da condição da mulher em algumas ocupações profissionais (Cf. Cap. 3).

Como também tratamos neste capítulo de elementos conceituais sobre juventudes, faz-se necessário apresentar dados relativos a esta dimensão. Nesse sentido, buscamos responder com esta pesquisa a seguinte questão: Quais os elementos conceituais e/ou as categorias que perpassam os processos de identificação e diferenciação das juventudes do IFS? Para tanto, perguntamos às/ aos jovens entrevistadas/os “Como é que você identifica uma pessoa jovem? Você se identifica como jovem pela aparência, pelas atividades e gostos? O que mais?”.

Do conjunto de respostas, captamos que os aspectos relacionados à faixa etária, ao par maturidade/imaturidade, aos critérios socioeconômicos, ao estado de espírito, ao estilo de vida ou ao setor da cultura considerados parâmetros de definições para a juventude comumente usados na América Latina aparecem nos depoimentos das/dos estudantes como elementos conceituais e/ou categorias que perpassam os processos de identificação e diferenciação das juventudes do IFS. Vejamos:

O aspecto da faixa etária foi o mais preponderante, de acordo com os relatos das/dos estudantes representado pelos elementos conceituais e/ou categorias “aparência; idade” com 21 incidências. Não obstante os elementos da aparência e da idade tenham sobressaído, aspectos que contrariam esse tipo de identificação e/ou classificação das juventudes tiveram incidência nos relatos ao registrarem sete vezes que “pela aparência, eu não diria; pela idade, não”.

Mesmo sendo majoritária a concepção de juventude associada à idade, as/os estudantes demarcaram concepções ligadas à “identidade social” e à “identidade de processo”. Ainda apontaram que a/o “jovem tá descobrindo”, indicando que concebem e vivenciam distintos e múltiplos processos de identificação e diferenciação enquanto juventudes. Essa constatação fundamenta-se também nos relatos expressados de que identificam uma pessoa jovem e se identificam como jovens considerando a “mistura de tudo”; “o conjunto” das experiências e aspectos que atravessam os seus cotidianos. Cabe ressaltar os seguintes relatos:

[...] tem alguns aspectos que parecem que a gente desenvolve mais nessa época e *eu me vejo como jovem quando eu vejo que eu tenho esses aspectos que estão desenvolvendo agora, são coisas que tão em processo, não tá pronto, tá tudo em processo*, então eu acho que esse... essa... esse... *essa identidade de processo caracteriza, me caracteriza bastante como jovem* (entrevistada 10, branca, 17 anos, rede de computadores, grifos nossos).

Eu acho que isso *é um conjunto* porque *é... a minha aparência diz que eu sou jovem, as... as maneiras de como eu interajo com a escola, com os meus amigos, com... a vida mesmo é de um ponto de vista jovem porque... a grande maioria dos jovens fazem as mesmas coisas que eu faço então...* (entrevistada 13, branca, 18 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

Registram a identificação juvenil a partir dos “grupos de inserção” (cinco ocorrências); dos “pensamentos, ideias” (seis incidências) e de “vivência; experiência de vida; interação” (cinco respostas), como elementos que as/os constroem e as/os fazem construir a diversidade de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades, conforme trechos a seguir:

[...] *you se identifica com grupos, you vê grupos que funcionam da mesma forma mesmo que acabe se formando diversos grupos de acordo com o que cada um goste, mas assim o jovem ele tem aquela categoria de se formar por grupos [...]. Eu... por... questão de gosto, questão de... de uma forma de pensar... assim... de me identificar com certos grupos porque eu gosto de coisas juvenis [...]* (entrevistada 32, branca, 18 anos, alimentos, grifos nossos).

Ai... que eu me sinto jovem... deixe eu ver... *pelos meus gostos talvez, pela minha... pela construção que eu tenho até agora, pelo meio que eu tô inserida...* (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).

Na sequência de maiores ocorrências, aparecem “gostos; cultura; estilos; costumes” com 15 respostas, sucedidos por relatos referentes à “atitude; comportamento; práticas; atividades”, contabilizando 14 respostas. Esses aspectos associam-se aos parâmetros do estilo de vida e da cultura. Dos relatos referentes a esta pergunta, destacaram-se estilos relacionados à música, lazer, festas, memes, esportes, filmes. Vale registrar que outras evidências vinculadas ao debate das culturas juvenis serão objeto de discussão mais à frente, quando trataremos ponderações sobre os marcadores culturais das juventudes apropriando-se de outros relatos (Cf. Cap. 2).

O processo de identificação da/do jovem pelo gosto e pelas práticas é contrastado pelas assertivas de que “pelos gostos não, pelas práticas não”. Logo, enfatizamos as seguintes falas:

*Pela aparência porque se for pelos gostos eu gosto de muita coisa antiga então... ah... eu não sei* (entrevistada 14, parda, 17 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

[...] *meus gostos eles diferem um pouco de gostos considerados mais juvenis... principalmente ler muito*” (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).

eu sou um cara que *eu curto muitas coisas que não são é... de certa forma é... como é que eu posso dizer... da minha idade, muita gente da minha idade curte sair por aí, assistir shows, eu curto mais ficar em casa, fazer... cozinhar... fazer esse tipo de coisa [...]* (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).

Nesses depoimentos, nos chamam a atenção gostos e práticas das juventudes não consideradas juvenis, pois elas/es se veem como jovens, mas afirmam que não têm comportamentos comumente tidos como juvenis. Essas evidências supõem gostos e/ou hábitos juvenis ou não, merecendo destaque neste estudo os estereótipos geracional e sexista, haja vista que determinados gostos ou hábitos são mais associados ao comportamento de jovens, adultos ou pessoas mais velhas tendo o marcador geracional como elemento que diferencia tais comportamentos; e ainda

gostos associados aos papéis sociais sexuados enquanto características que particularizam as práticas como sendo típicas de homem ou de mulher. Notamos, pois, dois casos em que estudantes do sexo masculino adotam hábitos e costumes que contrariam papéis sociais sexuados, vez que afirmaram que gostam de cozinhar e ficar em casa com a família. Entendemos que essas particularidades mostram uma espécie de quebra, subversão, fissura das normas de gênero (Cf. Cap. 3 e Cap. 4).

O par maturidade/imaturidade foi mencionado pelas/os jovens entrevistadas/os: com duas ocorrências “maturidade” e somente uma incidência “falta de maturidade”. Desta feita, notamos que, apesar de a incidência ser pequena, as variáveis biológicas e psicológicas que perpassam o par maturidade/imaturidade são referenciais adotados por algumas/uns estudantes ao se perceberem e se nomearem como jovens.

No caso dos critérios socioeconômicos usados como referências para estabelecer os limites das juventudes, captamos na classificação “pelas práticas não” o aspecto da paternidade ou maternidade como sendo uma prática ou característica que não é de jovem: “Eu acredito *não pelas atividades* porque *tem como ser jovem em idade e não fazer coisas dentro da mente jovem, tipo sei lá ter um filho [...]*” (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos). Identificamos também o aspecto da independência econômica que esteve presente duas vezes nas considerações das/dos estudantes quando assinalaram que a/o jovem “geralmente não tem trabalho”, fator que pode ter rebatimentos na autonomia das juventudes.

Recorre-se ao estado de espírito como aspecto de caracterização ou expressão do ser jovem. Neste estudo, oito relatos emergiram com as categorizações “mentalidade jovem, mesmo sendo de outra geração; lado profundo/espírito; como você se sente por dentro”, como pode ser visto no seguinte depoimento:

Bom, a juventude... primeiro pela idade, a gente né diferencia muito assim, mas *a gente vê pessoas mais velhas também sendo jovens*, com [...] *a mentalidade jovem, procurando ouvir, procurando compreender*, mas a gente *também vê pessoas mais velhas né da outra geração que já não são tão abertas, criticam* e etc (entrevistada 2, negra, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).

O fator geracional nesse caso não se constitui um impedimento para ser considerada/o ou não como jovem, pois pessoas adultas ou mais velhas, ao mesmo tempo, são vistas como jovens dada a sua mentalidade jovem, e, também, como aquelas que não estão abertas e criticam as/os jovens. As juventudes vivenciam esses movimentos de acolhida às identidades que manifestam e de silenciamentos, invisibilidades e ainda regulações de gênero por parte de algumas/uns das/dos sujeitas/os com as/os quais convivem no cotidiano social extramuros escolares e no âmbito do cotidiano escolar.

As classificações “inconsequente; topa tudo na vida; arriscar demais; aventura” como sendo características das juventudes que aparecem em relatos de entrevistas, mesmo com apenas

três incidências, remontam às posições teóricas dos anos de 1920 e das décadas de 1940 e 1990 em que as juventudes são vistas como um problema social no contexto da América Latina. Aspectos da condição juvenil ligados ao lazer que ganham força na década de 1980 na América Latina, a partir de 1970 no Brasil, apareceram com seis frequências, a exemplo das respostas como “se divertir/curtir”.

A figura de atriz/ator política/o que ganha centralidade no Brasil entre os anos de 1950 e 1970 também está presente no processo de identificação das juventudes do IFS, como visto nas classificações de “rebeldia àquilo que é imposto; enfrentar o mundo”. Nessa direção, destacamos os depoimentos a seguir:

E eu vejo uma pessoa jovem como uma pessoa é... digamos que *rebelde*, pois ela *nunca está satisfeita com aquilo que é imposto*, ela sempre procura mais, quer sempre passar dos limites, procurando assim melhor... é... avançar, *nunca aceita só aquilo que é imposto* [...] (entrevistado 9, pardo, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).

Eu identifico uma pessoa jovem... a forma de agir que o jovem tem todo aquele espírito de... descobrimento, de aventura, de enfrentamento... e o jovem tá descobrindo... *ele quer enfrentar o mundo, quando eu vejo uma pessoa que ela tá disposta a enfrentar o mundo*, a encarar tudo... eu considero ela uma pessoa jovem (entrevistada 31, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).

Essas falas trazem à tona características de resistências e enfrentamentos que também marcam as juventudes, visto que o cotidiano das juventudes é atravessado por mecanismos e investimentos de (re)produção de silenciamentos, invisibilidades e regulações de gênero; e, ao mesmo tempo, por (re)produção de visibilidades, subversões e resistências. Esse movimento está presente em diversos contextos das juventudes, que, em determinadas circunstâncias, protagonizam resistências e subversões, como explicitaremos e enfatizaremos nesse estudo.

Também associaram ser jovem aos aspectos de “energia; gás; vitalidade; disposição; uma pessoa ativa”. Disseram que se veem como jovens pelas oportunidades que chegam como uma possibilidade de “ingressar no mundo”. Assinalaram que a/o jovem possui uma vida “cheia de desafios” ao tempo em que afirmaram que é uma fase muito importante “porque é ali que o jovem toma... decisões que são importantes para toda a sua vida”. Destacaram que têm muitas cobranças e apontaram que jovem “lembra algo feliz, algo ah... escandaloso [...]”, o que nos leva a captarmos que a escola, como um espaço em que as/os jovens habitam, também se situa como o lugar das expressões dessa felicidade, das manifestações desse algo escandaloso como expressões genuínas de suas formas de ser, existir e estar no mundo (Cf. Cap. 2).

As juventudes, ao longo de suas trajetórias, alimentam sonhos, perspectivas, anseios e constroem projetos profissionais e pessoais que podem estar vinculados direta ou indiretamente às condições materiais e sociais de suas existências. Desta feita, avaliamos ser importante conhecer os projetos das juventudes pesquisadas.

Perguntadas/os sobre “Quais são suas expectativas e projetos pessoais e profissionais?”, todas/os as/os entrevistadas/os expressaram expectativas e sonhos: algumas/uns falaram de projetos pessoais sem relacionar com os projetos profissionais; outras/os verbalizaram os projetos profissionais apenas ou vinculados aos projetos pessoais. Dos depoimentos que acessamos sobre os projetos pessoais, identificamos com mais frequência o desejo de viajar, a exemplo de motivações para “conhecer novas culturas”; “viajar o mundo” e viajar em missão religiosa. Igualmente, apareceram vontades de morar no exterior para estudar ou trabalhar como uma espécie de busca de melhores oportunidades de êxito para suas carreiras profissionais.

Em se tratando dos projetos profissionais, notamos que 76,3% das/dos estudantes demonstraram estar decididas/os, enquanto somente 23,7% sinalizaram indecisão, demarcando “eu não consigo decidir exatamente”. Das/Dos entrevistadas/os decididas/os, 26,3% expressaram o desejo de “formar primeiramente no IFS”; 63,1% verbalizaram que pretendem se formar e cursar universidade: o curso de Medicina foi o mais citado com 33,3% e os outros cursos assinalados foram: Relações Internacionais, Comunicação Social, Matemática, Engenharia Civil, Letras Espanhol, Teatro, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Eletrônica, Computação, Mecatrônica, Psicologia, Jornalismo, Designer Gráfico, Farmácia, Veterinária, Biologia, Gastronomia, Arquitetura. Houve também desejo de trabalhar na área da Saúde, ingressar na Marinha e um afirmou que pretende ser presidente do Brasil. Das/Dos entrevistadas/os, somente 28,9% afirmaram “pretendo seguir o curso”; e 13,1% já estão cursando universidade nas áreas de Inglês, Sistema da Informação, Engenharia Eletrônica e Psicologia, e curso técnico na área de Música. Constata-se, pois, que muitas/os optam idealmente por profissões e carreiras de maior prestígio.

Percebemos entre as/os estudantes a expectativa de “ter uma boa carreira futuramente”: algumas/uns focam na carreira visando à estabilidade financeira e outras/os que focam na carreira como realização pessoal (estas/es incorporam a estabilidade, mas vão além). Nas falas, demonstraram pretensões de abrirem empresas; priorizarem a formação. Nessa questão, algumas/uns estudantes se singularizam, pois pensam em cursar em outros estados e mesmo no exterior. Nesses casos, notamos uma espécie de certeza garantida pela convicção de que não faltará aporte financeiro para a realização desses projetos, uma vez que são filhas/os das classes médias, com renda familiar passando dos 4 SM; apontaram o desejo de fazer mestrado e seguirem a carreira por meio de concurso público. Nesse ponto, algumas/uns acalentam o desejo de voltar para o IFS como professoras/es.

Vejam as/os indecisas/os: são 9 ao todo, 7 são mulheres. Destas, 4 são da classe trabalhadora, ou seja, não ocupam posições de privilégio socioeconomicamente. A indecisão se anuncia mais forte em setores sociais que, por razões diversas, se veem diante de maiores desafios para se realizarem profissionalmente. A indecisão maior desses dois segmentos (ser mulher e pertencer à classe trabalhadora) pode decorrer das incertezas que envolvem a inserção profissional, em virtude dos preconceitos de gênero ou em razão do vislumbre da concorrência com pessoas socialmente privilegiadas. Mas esse raciocínio não lança luz sobre todos os casos

das mulheres indecisas, pois uma delas vive uma forte situação de tensão entre a necessidade de exercer uma profissão rentável e a realização pessoal, que envolve viajar e conhecer culturas:

*Indecisão... eu não consigo decidir exatamente, a meta é conseguir um... como o capitalismo quer... um bom emprego, mas eu quero conhecer novas culturas. O meu sonho na verdade é viajar o mundo, eu pretendo trabalhar, ter um emprego que pague relativamente bem, que eu goste de trabalhar nisso, que eu possa... e com esse dinheiro eu possa ir conhecer as culturas que eu quero e... tipo o mundo em si (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

No caso dessa entrevistada, a tensão pode ser agravada e vivida como fonte de angústia pela instabilidade socioeconômica dela, pois seu pai é um trabalhador elementar (que exerce trabalhos manuais mais repetitivos, extenuantes e que exigem pouca qualificação) com renda mensal de 1 SM (a mãe da entrevistada faleceu). Teríamos aí uma situação em que determinações advindas de condições materiais e sociais adversas exigem uma escolha profissional que silencie demandas de realização pessoal. Essas determinações de ordem socioeconômica parecem se refletir em uma tensão semelhante vivida por outro estudante, também de origem de classe trabalhadora com instabilidade socioeconômica, que diz:

*Bom, eu espero... é... que no futuro eu faça uma faculdade do meu interesse, ainda não decidi... é... fixamente. [...] espero estar formado... é independente do que seja... tô... tô indo ver entre farmácia e medicina... é... mas também... tenho um sonho que é totalmente o oposto... que eu... gostaria de ser ator (entrevistado 33, pardo, 18 anos, química, grifos nossos).*

Há uma indecisão mais comum nas/nos entrevistadas/os das classes médias. É uma indecisão de quem não precisa urgentemente garantir uma renda do trabalho, não precisa ganhar logo uma estabilidade financeira para fazer frente às necessidades prementes e às expectativas familiares de fazer frente a essas necessidades: é a indecisão das/dos que têm tempo para ficar indecisas/os. A tensão que podem vir a sofrer por causa da indecisão é a tensão de não descobrirem o curso, a área, a profissão que estejam mais de acordo com a sua personalidade, o que difere da tensão da entrevistada 17. É o caso das/dos estudantes que oscilam entre muitos cursos universitários, que fazem vários cursos enquanto cursam o técnico no IFS. Essas/es parecem ter maior apoio das/dos mantenedoras/es para descobrir-se profissionalmente, isso porque esses setores sociais não precisam vincular diretamente o trabalho e as demais esferas da vida, já que, em sua vivência típica, há uma maior autonomia das esferas sociais.

Há, como dissemos, aquelas/es que remetem imediatamente aos ganhos financeiros, à preocupação com a estabilidade econômica. As/Os que focam nisso são todas/os de famílias de trabalhadoras/es elementares precárias/os, com algumas/uns das/dos mantenedoras/es exercendo atividades por conta própria, precárias e com rendas familiares muito baixas: de 1 SM, no máximo 2 SM (a questão de classe aparece com força aqui). Mas cabe dizer ainda que, no caso dessas/es entrevistadas/os, essa preocupação é alvo de investimentos racionais, uma vez que traçam

estratégias diversas para adquirirem a estabilidade, mesmo antes de adentrarem nos cursos universitários, que também almejam. O caso mais emblemático é o do entrevistado 5, que desfia na resposta seu plano para a obtenção da estabilidade:

Hum... então... no caso eu tô na faculdade de inglês, mas foi tipo assim... eu preciso passar no ENEM... deixe eu ver aqui a faculdade que me interessa e que a minha nota dê, aí eu fui pra inglês, e eu tô gostando e eu não pensei que fosse gostar tanto e eu tô gostando muito da área. *Eu pretendo me formar agora na faculdade de inglês também, só que tipo quando eu terminar inglês eu pretendo fazer outras faculdades que... já viam me sondando assim tipo publicidade e propaganda, mas eu sei que o mercado tá difícil. Aí no caso eu pretendo ter algo com inglês pra poder me manter e depois galgar outros lugares pra talvez ter uma estabilidade financeira que é muito importante (branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

Projetos pessoais acerca de casamentos e sobre ter filhos também foram relatados: algumas/uns afirmaram que pretendem casar e ter ou adotar filhas/os, destacando-se o caso de duas mulheres que não queriam casar cedo e nem ter filhos cedo, pois demonstraram priorizar suas carreiras profissionais, o que, por sua vez, contraria determinados papéis delegados às mulheres no âmbito essencialmente privativo em detrimento dos projetos almejados no âmbito público que seria o das possibilidades e realização dos projetos profissionais.

Verificamos que alguns projetos pessoais estavam ligados a questões de mudanças de comportamentos, como nos casos de “largar alguns velhos hábitos”; “eu quero amadurecer muito”; “ser uma pessoa menos fechada” “pretendo... não ser tão negativo”; “eu acredito que eu possa ser feliz.. não sei o que é pra falar...”. Chamam a atenção esses relatos em razão dos impactos que devem ter na vida dessas juventudes, a ânsia do alcance dessas pretensões ou mesmo das dificuldades de lidarem com as características que lhes são peculiares no momento da vida que ora vivenciam e dos desafios que certamente enfrentam, resultando, inclusive, em demandas e necessidades que afloram no cotidiano escolar.

Cabe fazer algumas considerações sobre as falas das entrevistadas 2 e 8. Ambas desejam cursar Medicina e afirmam ter como projeto pessoal incorporar novas atitudes (“largar velhos hábitos”, “amadurecer”). As entrevistadas 2 e 8 atualmente moram na zona urbana, mas vêm da zona rural. A mãe e o pai da entrevistada 2 possuem ensino fundamental incompleto e desenvolvem atividades profissionais de serviços gerais (a mãe, atualmente desempregada) e de pintor decorativo (o pai) como autônomo; a mãe e o pai da entrevistada 8 não possuem escolaridade e são agricultoras/es. Ou seja, ambas ainda podem estar vivendo uma atmosfera valorativa rural. Além disso, suas/seus mantenedoras/es são de classe baixa (classe social que menos possui poder aquisitivo, por vezes, nenhuma renda fixa, conseqüentemente, enfrenta maiores dificuldades de sobrevivência), com um pouco mais de 1 SM e 1 SM de renda familiar respectivamente. Talvez essas falas indiquem uma busca de novos referenciais fora das suas “subculturas” de classe. Sobre a busca de novos referenciais valorativos na ausência (causada por razões de ordens diversas) de uma forte “subcultura” de classe, convém apontar que:



é possível que, embora objetivamente distante, o universo da classe média pós-materialista seja alvo de desejo de jovens que começam a se mover naquela direção por meio da elevação educacional. Ensina a sociologia que, quando não existem fortes subculturas de classe em ação, os indivíduos podem desenvolver identificações com o lugar social para o qual querem ir e não com o terreno de onde vêm (SINGER, 2013, p. 39).

Há mais dois casos peculiares (entrevistadas 28 e 29) que avaliamos ser interessante comentar e que tratam de projetos profissionais e pessoais imbricados nas falas e pretensões. Eis as palavras da entrevistada 28:

*É eu não pretendo seguir a área de alimentos, na verdade pouquíssimas pessoas seguem a área do curso técnico que fazem. Eu pretendo fazer jornalismo e eu gostaria muito de ser jornalista e me desenvolver e crescer na carreira... é o que eu quero. E em relação à vida pessoal... eu acho que eu ainda tenho muito a viver... sabe... eu quero viajar muito... não pretendo casar cedo, não é um sonho que eu tenho e nem é... nem em ter filhos cedo, eu acho que é muito longe do que eu realmente posso fazer [...] (parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

Agora, as da entrevistada 29:

*Eu também não pretendo seguir a área, eu na verdade vou utilizar a área pra poder conseguir recursos pra pagar a faculdade que eu quero fazer, então eu já entrei com esse intuito pra poder fazer trabalhos... enquanto... pra juntar dinheiro pra poder pagar a faculdade que é de Designer Gráfico. Também pretendo não morar mais aqui em Aracaju... risos... eu quero me mudar pra São Paulo e fazer metade da minha faculdade na Coréia do Sul. [...] quero acrescentar uma coisa que o curso de alimentos é mais pra aumentar o currículo e... em questões pessoais eu também não quero casar agora porque eu quero viver muito, viajar muito, demorar ainda pra casar e eu não quero ter filhos, eu quero adotar (negra, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

Essas entrevistadas são duas das três únicas estudantes que falaram algo dos seus projetos pessoais, mas subordinando-os aos seus projetos profissionais: são mulheres jovens que querem ter carreiras de sucesso e enfatizam isso. Esse desejo é acalentado à revelia de sua condição de classe (ambas filhas de mães com ensino médio e que realizam atividade por conta própria, sendo que a renda familiar da entrevistada 28 não tem a participação do pai, pois afirmou que não possui contato com ele e sinalizou que não sabia informar a escolaridade, profissão e os rendimentos do pai; e o pai da entrevistada 29 é vendedor e possui o ensino médio, o que as faz participantes de estratos de classe média baixa, vivenciando uma condição social de transição) e dos estereótipos de gênero que contribuem para turvar essas visões de outra trajetória para si mesmas, o que parece indicar, ao menos no caso do primeiro determinante citado, que as entrevistadas estão tomando como referência simbólica os valores do lugar social ao qual esperam chegar e não os valores do chão social onde pisam. Ambas, no plano pessoal, afirmam não querer casar cedo, pretendem ter estabilidade financeira e realização profissional antes, sendo que uma delas não quer ter filhos: as duas aqui subvertem os papéis de gênero a elas destinados socialmente e

tradicionalmente. Ainda cabe lembrar que falam com fluência e tranquilidade, sendo incisivas, traços que não caracterizam as falas da maioria das estudantes e dos estudantes de condição socioeconômica similar.

Essa questão dos projetos pessoais nos leva a considerar mais duas outras falas. A primeira é a da entrevistada 30, que, apesar de ter vivido indecisões quanto ao futuro profissional, já fez sua escolha pela Medicina e Psiquiatria. Não obstante, a referida entrevistada afirma que quer casar e ter uma família grande, desejo que parece estar ligado à sua imersão em uma fé religiosa, que inclusive a leva a desejar realizar uma viagem missionária (aliás, é na família dessa entrevistada que se encontra a única mãe dona de casa entre as/os entrevistadas/os de classes médias). Mais uma vez, peculiaridades da socialização familiar, no caso em questão mediada pela prática de uma religião, particularizam situações e constituem subjetividades singulares, o que converge para a afirmação da diversidade de juventudes. Eis a fala:

*É profissionalmente, eu não quero fazer a área de alimentos, por muito tempo eu fiquei bem, é... é indecisa o que eu queria fazer e... até agora eu tô pensando será que eu faço isso, será que eu não faço. Mas eu... já pesquisei muito, eu acho que eu quero fazer a área de Medicina. E... é... pessoalmente eu quero fazer uma viagem... que se chama missão é... como é que eu posso dizer... é por meio da igreja. E também eu quero me casar, ter uma família grande, eu acho que ninguém falou isso... risos... É na minha área de... Medicina eu pensei muito e eu quero a... de Psiquiatria... eu acho muito interessante, muito fascinante (parda, 16 anos, alimentos, grifos nossos).*

A outra fala que dá detalhes sobre projetos pessoais é a do entrevistado 27:

*[...] meu futuro eu... a faculdade que eu penso de... depois de muita volta eu passei por Cinema, por Publicidade e Propaganda, por Engenharia... no final... risos... eu fui em tudo e no final me identifiquei com Medicina Pediátrica porque eu tenho afinidade com criança, eu gosto de criança... certo... Eu não pretendo... eu realmente não pretendo seguir a carreira... não agora no curso técnico em alimentos, talvez no futuro... eu resolva fazer algo próximo mais por uma questão de afinidade porque não é algo... pra mim não é algo descartável. E... no meu âmbito pessoal... eu pretendo me casar também... antes dos 30... de preferência... e pretendo ter.. ter 4 filhos [...] (branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

Ele, diferentemente das entrevistadas 28 e 29, pretende casar jovem (antes dos 30 anos) e ter quatro filhos. Esse desejo parece ter rebatimento em sua escolha profissional depois de sua estonteante indecisão: ele quer ser pediatra, pois gosta muito de crianças. Cabe notar, e talvez discutir, que se, no caso das entrevistadas citadas, a realização profissional parece supor (na visão delas) a necessidade de realizar apenas tardiamente desejos da vida pessoal (ainda incertos), para esse estudante de classe média alta, a coisa é diferente, pois realização pessoal e profissional andam juntas. Entram aqui determinantes de gênero e, também, de classe.

Os dados nos mostram indicadores das condições materiais e sociais a partir das quais as juventudes vivenciam a condição juvenil. Em virtude dos distintos papéis e socializações de gênero atribuídos e vivenciados por pessoas de sexo diferente, temos aí já uma primeira divisão

que particulariza segmentos das juventudes, que as tornam heterogêneas. Mas a divisão em sexo não é a única que perpassa as juventudes, não é a única que constitui bases sociais e materiais que balizam diferentes vivências juvenis, havendo também outras particularidades.

A classe social, a etnia e o gênero são categorias que particularizam as juventudes tal como outras categorias também as singularizam. Diversos elementos são usados como indicadores de classe social: a renda familiar, a profissão, a escolaridade, zona de moradia, origem escolar, entre outros. Esses indicadores expressaram neste estudo algumas das determinações com as quais a classe social marca a trajetória das/dos sujeitas/os. Entrelaçadas à categoria classe social, as categorias etnia e gênero, enquanto variáveis também consideradas nessa análise, evidenciam bases materiais e sociais de diferentes formas de socialização e vivência da condição juvenil. Pois bem, identificadas e problematizadas essas condições, temos elementos que fundamentam e confirmam a hipótese de que *as condições históricas, materiais e sociais exercem determinações nas formas de vivências da condição juvenil*.

Endossamos a assertiva da juventude como “um período da vida impossível de ser contemplado como uniforme, pois ele é constituído por diversas maneiras de ser e viver que variam de acordo com o gênero, a faixa etária, a classe, a raça, dentre outros” [...] (COSTA, 2010, p. 95). Assim, concordamos que o estudo sobre as/os jovens deve considerar as diferentes possibilidades de expressão dessas/es sujeitas/os, isto é, a existência de juventudes. Ponderamos também que as pesquisas que tratam das juventudes devem atentar-se para a necessidade de partir da premissa de que “[...] a compreensão que vai para além da faixa etária abre possibilidades para pensar a juventude a partir de uma concepção ancorada na sua pluralidade de formas de ser e viver [...]” (MESQUITA et al., 2016, p. 289). Convém salientarmos que

as diferentes juventudes não são estados de espírito e sim uma realidade palpável, que tem sexo, idade, raça, fases, configurando uma época cuja duração não é para sempre. Tal realidade depende, fundamentalmente, de suas condições materiais e sociais, de seus contextos, de suas linguagens e de suas formas de expressão (ESTEVES et al., 2005, p. 33).

Referendamos a assertiva de Heller (2008) que o ser social - sujeita/o social - nasce já inserida/o em sua cotidianidade e que a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia determinada pela época - pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade. Logo, são sob estas condições objetivas e subjetivas - as chamadas determinações históricas e sociais como base da vida material - que as juventudes vivenciam a sua condição juvenil na vida social.

Considerando esses pressupostos, concordamos com Costa (2012, p. 63), ao afirmar que “a história pessoal de todo homem é uma sucessão de acontecimentos [...] entre as possibilidades que estão dadas na vida social”. Nesse sentido, é imprescindível assinalar que as condições materiais e sociais exercem determinações nos modos de se constituir como juventudes, por conseguinte, nas formas de vivenciar a condição juvenil, ou seja, os complexos da sociabilidade vão exercendo um peso decisivo sobre a totalidade da vida social. Portanto, essas determinações se relacionam com o construto da condição juvenil.

# CAPÍTULO II

O COTIDIANO ESCOLAR ATRAVESSADO POR  
CULTURAS, MARCADORES IDENTITÁRIOS,  
INDIVIDUALIDADES E SUBJETIVIDADES JUVENIS





### 3 O COTIDIANO ESCOLAR ATRAVESSADO POR CULTURAS, MARCADORES IDENTITÁRIOS, INDIVIDUALIDADES E SUBJETIVIDADES JUVENIS

O objetivo que pretendemos atingir neste capítulo foi o de *problematizar o cotidiano escolar das juventudes do IFS frente à diversidade das manifestações de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades*. Tivemos o intento de responder as questões de pesquisa a seguir: Como as/os estudantes do IFS consideram que a escola as/os tratam, as/os vê frente à diversidade das manifestações das culturas, das identidades, individualidades e subjetividades juvenis no ambiente escolar? Quais são as culturas e os marcadores identitários expressos/adotados pelas juventudes do IFS?

Trouxemos apontamentos sobre o cotidiano da vida escolar situado como um espaço de extensão da vida cotidiana, enfatizando o cotidiano escolar no IFS. Fizemos o debate acerca da escola como um campo social de disputa hegemônica, destacando as expressões e as manifestações das juventudes em meio a essa disputa.

A exposição dos supostos teóricos e dos dados empíricos extraídos por meio das entrevistas consubstancia a problematização da hipótese de que, *atravessada pela ideologia conservadora, a escola produz cenas de tensões, silenciamento e invisibilidade que negligenciam e constroem as suas juventudes quando não reconhecem e não legitimam a diversidade de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades*.

#### 3.1 O COTIDIANO DA VIDA ESCOLAR SITUADO COMO UM ESPAÇO DE EXTENSÃO DA VIDA COTIDIANA: EM FOCO, O COTIDIANO ESCOLAR NO IFS

Concebemos as juventudes como sujeitas/os sociais que chegam às escolas com diferentes condições materiais e sociais de existência, suas múltiplas culturas juvenis e diversidades de identidades, individualidades e subjetividades produzidas e reproduzidas no âmbito da vida cotidiana. No caso deste estudo, o cotidiano da vida escolar é situado como um espaço de extensão da própria vida cotidiana, com ênfase na investigação a que nos propomos para o cotidiano das juventudes presentes no IFS. Isso implica na necessidade de captarmos a processualidade da vida cotidiana das juventudes que está imersa em uma realidade social a qual envolve processos cotidianos extramuros escolares e processos cotidianos que se desenvolvem no interior da escola, possibilitando que situemos as juventudes como sujeitas/os que possuem um papel ativo na vida social e também na vida escolar, que, não sendo assim vistas/os, demandam o resgate da demarcação desse papel que lhes é legítimo como o é a toda/o sujeita/o social. A vida cotidiana é percebida e apresentada diversamente nas suas múltiplas cores e faces:

a vida dos gestos, relações e atividades rotineiras de todos os dias; um mundo de alienação; um espaço do banal, da rotina e da mediocridade; o espaço privado de cada

um, rico em ambivalências, tragicidades, sonhos, ilusões; um modo de existência social fictício/real, abstrato/concreto, heterogêneo/homogêneo, fragmentário/hierárquico; a possibilidade ilimitada de consumo sempre renovável; o micromundo social que contém ameaças e, portanto, carente de controle e programação política e econômica; um espaço de resistência e possibilidade transformadora. A vida cotidiana é também vista como um espaço onde o acaso, o inesperado, o prazer profundo de repente descoberto num dia qualquer, eleva os homens [considerando o humano genérico] dessa cotidianidade, retornando a ela de forma modificada. É um palco possível de insurreição, já que nele atravessam informações, buscas, trocas, que fermentam sua transformação. (CARVALHO, 2012, p. 14, acréscimos nossos).

Carvalho (2012) menciona que estudos sobre a vida cotidiana indicam a complexidade, contraditoriedade e ambiguidade de seu conteúdo. Destaca que o mais importante é que, embora a vida cotidiana seja a vida de todos os dias, não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social. Com esse entendimento, situamos a vida cotidiana das juventudes como fonte de nossa investigação e estudo, nos marcos do cotidiano da vida escolar, considerando que, neste espaço, são percebidas e apresentadas algumas das faces da vida cotidiana vivenciadas pelas juventudes no interior da escola e para além dos muros escolares, a exemplo, dos modos de ser jovens, diga-se dos seus modos de existência social heterogêneo; das experiências; das construções sociais; dos processos de identificação e diferenciação; das identidades de gênero e identidades sexuais; das trocas; das sociabilidades; das relações hierárquicas; das ideologias; das resistências; das subversões, conforme apontamentos e reflexões que perpassam os capítulos desta tese. Cabe registrar que

antes, parecia que somente os poetas, pintores, teatrólogos e romancistas buscavam captar, expressar ou denunciar a vida cotidiana; ou então, jornalistas interessados em relatar algumas das banalidades, tragicidades ou situações cômicas (quando vistas do exterior) que atravessam a cotidianidade. Mas não é verdade. A vida cotidiana, faz algum tempo, é sobretudo o centro de atenção do Estado e da produção capitalista de bens de consumo. (IBID., p. 17).

Nesse sentido, nas relações sociais da vida cotidiana, perpassam direções, tendências, discursos e ideologias que intencionam gerir direta ou indiretamente, objetiva ou subjetivamente o cotidiano das/dos sujeitas/os, tendo o Estado - e as instituições que o representam - e o modo de produção capitalista - igualmente com as suas representações, a exemplo do mercado- como os mediadores de controle e transmissores de normas regulatórias por excelência. Isto posto, tem-se que a cotidianidade é definida como o principal produto do “consumo dirigido.” (LEFEBVRE, 1991).

Trazendo essa discussão para o campo da escola, podemos identificar essas determinações e interferências na condução das relações através das normas, orientações e condutas que regulam, modelam e homogeneízam o cotidiano em suas inúmeras faces. Entretanto, dada a dinâmica histórica e contraditória do real, o cotidiano também é marcado pelas resistências,

marcas presentes também na cotidianidade da escola, em que as juventudes podem aparecer como produtoras/es de resistências, protagonizando cenas escolares ou como reprodutoras/es das regulações. Foi o que intencionamos averiguar na tentativa de captar e apreender os movimentos da vida cotidiana das juventudes.

Nas últimas décadas, filósofos/os e cientistas sociais voltaram suas reflexões para problematizar a vida cotidiana, constituindo-se, pois, como objeto de investigação. Verifica-se que muitas/os buscam apreender a vida cotidiana em sua totalidade, mas nem todas/os conseguem. Esse processo depende da perspectiva teórico-metodológica. Algumas/uns chegam a esta apreensão da totalidade, outras/os a perdem no discurso fragmentário das ciências sociais. Para algumas/uns, o cotidiano parece como restrito a fenômenos microssociais opostos ao macrossocial, sinônimo de global e universal; outras/os se limitam a contestá-lo e a recusá-lo. As investigações que buscaram compreender a vida cotidiana em sua totalidade não esgotaram toda a gama de questões que ela suscita. (CARVALHO, 2012).

Carvalho (2012) assevera que, a partir dos estudos de Lefebvre (1901-1991), para apreender a vida cotidiana, devemos considerar três perspectivas convergentes. Vejamos: a primeira perspectiva se fundamenta na busca do real e da realidade; a segunda relaciona-se à totalidade; a terceira perspectiva diz respeito às possibilidades da vida cotidiana enquanto motora de transformações globais. A autora alerta que a totalidade encontra-se sempre em processo de estruturação e desestruturação; ela é histórica; por isso, precisamos captar seu movimento e sua direção enquanto devir histórico.

Vimos em Heller (2008, p. 31-32, grifo original) que a vida cotidiana:

é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo, no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade.

O cotidiano é a vida de todos os dias e de todas/os as/os sujeitas/os em qualquer época histórica. Tem-se que não existe vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade. O cotidiano está presente em todas as esferas de vida da/do sujeita/o: seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações sociais, lazer, na escola e em outras esferas. O cotidiano e a cotidianidade perpassam todas as esferas da vida humana. As regularidades da vida cotidiana se modificam em cada época histórica, a vivência e experiência da cotidianidade também se diferenciam de acordo com os grupos ou classes sociais a que as/os sujeitas/os sociais pertencem e em cada modelo societário



existente (CARVALHO, 2012). Importante demarcar que

a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares que, por seu turno, criam a possibilidade da reprodução social. Isso significa que, na vida cotidiana, o indivíduo se reproduz diretamente enquanto indivíduo e reproduz indiretamente a totalidade social. Toda a reprodução que ultrapassa o imediato na vida cotidiana deixa de ser cotidiana [quando se rompe com a cotidianidade há a passagem do homem inteiro - muda relação de sua particularidade e genericidade - para o inteiramente homem - unidade consciente do particular e do genérico]. Na vida cotidiana o homem aprende as relações sociais [...]. [...] A vida cotidiana, portanto, se insere na história, se modifica e modifica as relações sociais. Mas a direção destas modificações depende estritamente da consciência que os homens portam de sua “essência” e dos valores presentes ou não ao seu desenvolvimento (IBID., p. 26-29, acréscimos nossos).

O cotidiano da escola é também um espaço de sociabilidades em que as juventudes se constroem e constroem, se reproduzem como sujeitas/os e reproduzem a totalidade social. O cotidiano deve ser visto em sua totalidade e, quando ultrapassamos a dimensão da sua imediaticidade, ultrapassamos também a aparência fenomênica: aí temos elementos da essência do fenômeno em sua totalidade e conseguimos captar as dimensões da totalidade do real, isto é, da realidade da vida social.

Em se tratando da realidade cotidiana escolar, registramos que consiste em um processo de apropriação constante dos espaços, normas, práticas e saberes existentes na vida escolar. Esse processo de apropriação resulta da ação mútua e dialética entre sujeita/o e instituição e tem um contorno heterogêneo. Logo, a dinâmica da realidade escolar é mediada no seu cotidiano por apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa anunciadas pelas/os sujeitas/os sociais presentes na escola. Neste estudo, ganham centralidade as juventudes como sujeitas/os sociais que possuem uma história, uma determinada origem familiar, ocupam um determinado lugar social, se encontram inseridas/os em uma determinada classe e em relações sociais, ou seja, como uma totalidade, que expressam suas singularidades e particularidades nas manifestações dos distintos modos de ser jovens e de suas vivências cotidianas (DAYRELL, 2001b; EZPELETA; ROCKWELL, 1986; DAYRELL, 2003).

Na esteira dessa discussão, priorizamos identificar as particularidades das percepções, vivências e expressões das juventudes no cotidiano escolar do IFS. Perguntadas/os sobre “O que destaca como positivo e negativo no cotidiano do IFS?”, as/os estudantes responderam em uma maior frequência que, de positivo, no IFS, são “as amizades; a convivência com outras pessoas; integração” (12 respostas); a liberdade (com 11 incidências); “o ensino, a educação; o conhecimento; aprendizado” (10 declarações); “bons professores” (8 depoimentos) e “amadurecimento, responsabilidade” (7 registros). Do conjunto de respostas mais preponderantes, convém ressaltar alguns depoimentos:

*acho positivo é o senso de vida... que você aprende a viver... você aprende a viver aqui dentro certo, além de como é... já falaram aqui... que você conhece diversas pessoas completamente diferentes de você, que pensa diferente de você, que você aprende*

*a conviver com pessoas diferentes. Por ser uma Instituição com muitas pessoas, com muitas pessoas pensando diferente, agindo diferente, você acaba ganhando a maturidade em relação a conviver com as pessoas [...] (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*a gente aprende muito mais do que a matéria que nos é dada sabe, a gente aprende sobre cidadania, a gente aprende sobre convivência [...]. Uma questão que eu falo muito é em relação à economia de que eu comecei a receber auxílio e eu comecei a ter que organizar o meu dinheiro (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*o lado positivo é que ele te dar uma maturidade muito grande de você encarar tudo, aqui você encontra pessoas de várias idades, que vieram de várias localidades, vários costumes... E a... a questão também de... você lidar com... as questões acadêmicas... também... te dar muita... é... muita maturidade... você cresce muito em relação a isso (entrevistada 31, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

Apesar de ser em menor frequência, destacaram como positivo o fato de terem “mais oportunidades pra pesquisa”, quando assinalam a relevância da inserção e do desenvolvimento dos projetos de pesquisa, pois há uma avaliação de que “aprende muito através dos projetos”. Nesse ponto, tivemos conhecimento de que três das/dos entrevistadas/os participaram de projetos de robótica e foram classificadas/os nas Olimpíadas de Robótica: uma estudante e dois estudantes, alcançando os primeiros lugares (primeiro - a estudante e um estudante - e terceiro - o outro estudante) nas etapas estadual e regional (não foram participar da etapa nacional por falta de recursos institucionais). Em anos posteriores, a estudante e um dos estudantes puderam participar dessas Olimpíadas na condição de juízas/es do processo.

Além de reconhecerem o ensino do IFS como bom referindo-se ao conteúdo programático, as/os estudantes entrevistadas/os apontaram a importância de outros aprendizados relacionados à vida cotidiana: “o IFS te ensina tudo sobre a vida; um ensino de vida pra gente”; como registra a entrevistada 2: “[...] bons professores, não são todos, mas a gente tem *bons professores, com experiência que ensinam a gente não somente em relação à matéria, mas em relação à vida* (negra, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).

Alegaram que uma das características positivas se relaciona ao apoio, à assistência e às instruções que recebem da equipe técnica de profissionais que a instituição dispõe. Nesse caso, mencionaram professoras/es, psicólogas/os, pedagogas/os, assistentes sociais e profissionais do setor médico. Sobre a estrutura da escola, observamos que, apenas com duas incidências de respostas, apareceu “boa estrutura”, quando relataram com somente uma resposta as seguintes questões: “ter uma biblioteca a nossa disposição”; “ter uma internet livre e à disposição”; “tem bastante espaço pra gente ficar”; “aqui você tinha como fazer esportes, livremente praticar”.

Salientaram como positivo o “contato com vários tipos de manifestação artística”; “as aventuras também quando a gente vai pegar carona”; e a participação política, enfatizando, por sua vez, a possibilidade de participação de forma mais politizada nas vivências e demandas

apresentadas no âmbito do IFS, como podemos observar no depoimento da entrevistada 6: “a oportunidade de se engajar em algum movimento ou participar de... de uma forma... *participar da Instituição de uma maneira mais política*” (negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).

Identificaram também positividade acerca de os cursos técnicos estarem “relacionados à possibilidade de já sair trabalhando”, pois afirmam dispor de “algo a mais no currículo”, alimentando assim esperanças e certezas de que, “futuramente, a gente vai ter um bom emprego”. Esses relatos expressam os elementos da teoria do capital humano enquanto influências presentes no cotidiano da formação das/dos estudantes a ponto de alimentar e reforçar as responsabilidades individualizadas no que se refere à formação diferenciada como mérito e garantia da inserção no mercado de trabalho. Não podemos deixar de assinalar que essas expectativas podem ser frustradas, haja vista que o patamar do “quase pleno emprego da força de trabalho” (POCHMANN, 1999) foi substituído pela “desordem do mundo do trabalho” (MATTOSO, 1995), quadro que se agrava com o avanço do “conjunto de inseguranças do mundo do trabalho” (IDEM., 1998), além do aumento cada vez mais do contingente que compõe o exército de reserva à espera de oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Quanto aos pontos negativos, foram predominantes os relatos atrelados aos seguintes aspectos: “carga horária pesada; sobrecarga das disciplinas”; “não saber lidar com a liberdade”; “a falta de maturidade de saber lidar com o que existe aqui dentro”; “não ter ninguém pra olhar por você”; amadurecimento cedo com impactos até na própria saúde, como enfatizam as falas:

*o sistema do IFS ele é muito opressor, é um termo um pouco exagerado, mas ele é opressor porque você pega uma quantidade extrema de matérias e você lidar com elas é muito difícil e conseqüentemente você tem que abrir a mão... abrir mão da sua vida social. Você... geralmente você não tem vida social porque você estuda a semana toda, estuda o dia todo e chega em casa estuda provavelmente que deve ter uma prova no outro dia, um trabalho pra entregar, no sábado e no domingo que seriam entre aspas os dias livres você também estuda, então conseqüentemente vira uma bola de neve, você não para de estudar (entrevistado 7, negro, 15 anos, edificações, grifos nossos).*

*Como ponto negativo tem a carga horária que é muito extensa e aí é muito horário, acaba sendo o dia todo e fica muito cansativo. E as atividades daqui elas se estendem pra além do colégio, quando você chega em casa você tá cheio de atividade pra fazer, tipo pega 18, 17 matérias, até 20 matérias que já foi o nosso caso no ano letivo fica muito cansativo (entrevistado 9, pardo, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

De igual modo, sinalizaram negatividades pela existência de “professores ruins, relaxados”; “professores que assediam sexualmente”; “professores que assediam moralmente”; e “abuso de autoridade de professor aqui dentro e comentários homofóbicos, racistas”, como constatado nas narrativas das/dos estudantes:

*também tem casos como é o da falha de professores e não é restrito... tem professor aqui que eles não vão assediar só sexualmente... os alunos em geral, mais efetivamente*

*mulheres do que homens, mas existem para os dois lados. E também é professores que assediam moralmente, nós tivemos professores que olharam pra aluna e falaram: sua jumenta... que ficavam questionando é... repetidamente sexualidade de aluno [...] (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*eu tenho casos de muitos amigos... eu tenho muitos amigos homossexuais, eu tenho casos de muitos amigos que são... são... foram reprimidos pelos professores justamente por isso... pela sexualidade (entrevistada 32, branca, 18 anos, alimentos, grifos nossos).*

Relatos dessa natureza evidenciaram um quadro grave de assédio moral e sexual e de violência, sofridos pelas/os estudantes, o descaso de algumas/uns professoras/es com o ensino e o aprendizado das/dos estudantes e, de forma preocupante, a existência de posturas homofóbicas e racistas, gerando graves problemas e impactos no cotidiano dessas/es estudantes, quadro que não pode ser silenciado e nem mesmo naturalizado, como trataremos adiante (Cf. Cap. 3 e 4).

Expressaram também como característica negativa “que questões de preconceitos, elas são muito pouco tratadas”, o que nos chama a atenção, haja vista as constatações de práticas homofóbicas e racistas conforme apontado nas falas. Nessa direção, afirmaram que

*[...] de negativo, é... bastante coisa na verdade, a gente tem um... como o grêmio na verdade, eu fiz parte do grêmio né... aí eu pude ver mais de perto os problemas do âmbito administrativo, do âmbito é social entre os alunos mesmo. Por exemplo, essas questões de preconceitos, elas são muito pouco tratada às vezes entendeu, quem mais pauta essas questões de preconceitos aqui na escola é o próprio grêmio (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

Essas constatações nos apontam a necessidade do enfrentamento das práticas de assédios moral e sexual, de violências, das práticas discriminatórias, preconceituosas e homofóbicas que estão fortemente presentes no cotidiano escolar, sendo que essas questões são raramente discutidas e, quando são, constituem-se apenas como pontos de pautas de discussões por parte das/dos estudantes, conforme os depoimentos a que tivemos acesso. Avaliamos que essas discussões e esses enfrentamentos devem estar na ordem do dia no cotidiano da escola e devem ser protagonizados por todos os segmentos que formam a comunidade acadêmica. (Cf. Cap. 3 e 4).

A falta de estrutura da escola também apareceu destacada nas falas das/dos entrevistadas/os, quando, na oportunidade, registraram negatividades sobre questões relacionadas à estrutura precária, como: salas com janelas quebradas; “ar condicionado que era pra ter sido implantado”; o ginásio sem funcionamento durante todo o ensino médio integrado cursado; banheiros sem papel higiênico, sem sabão para lavar as mãos, sem porta; ausência de uma área de lazer; falta de opções de entretenimento; falta de organização no serviço de almoço e impossibilidade de todas/os acessarem esse serviço, já que o “refeitório [...] não é um almoço pra todo mundo [...] muita falta de organização na hora de distribuir”, a ponto de chegar até o horário da próxima aula e as/os estudantes não terem conseguido almoçar; falta de estrutura e segurança nos laboratórios;

“não tem um espaço pra descanso, pra um momento de repouso do aluno”; “falta conforto”; e “falta de verba” como condição estrutural que perpassa a precarização e o sucateamento da instituição escolar, cenário que também se repete em outras instituições educacionais públicas. Acrescentaram ainda como problemáticas o fato de “muitos alunos que também não conseguem estágio” e a “carência de aula prática por falta de equipamentos”, situações que impactam diretamente no desempenho acadêmico-escolar das/dos estudantes. No que se refere a essas problemáticas, avaliamos que algumas das falas das/dos entrevistadas/os merecem destaque:

[...] o ginásio, por exemplo, eu entrei aqui em 2014 e até hoje nunca entrei no ginásio pra jogar nada porque começou a reforma e até hoje não terminou, então... eu vou... *tô me formando já no ensino médio e nunca entrei no ginásio* (entrevistado 11, pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).

[...] vamos começar pelo mais básico que é estrutura básica... *a gente pode muito bem estar trabalhando no nosso meio dentro do laboratório e a gente pode a qualquer momento é sofrer uma intoxicação [...]*. Assim como muitos equipamentos que a gente tem que usar o que precisa que a gente não pode, *que professor tem que tá fazendo armengue com a gente... manipular coisas com a boca porque a gente não tem equipamento, você tem que sair fazendo remendo em equipamento porque não sabe quando é que vai chegar, esse tipo de coisa que é prejudicial pra saúde... da gente* (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).

*você não tem um lugar é... muito adequado... pra descanso* por exemplo porque... a gente sabe que... muitos alunos não tem muito tempo pra descansar em casa, já que a gente tá sempre fazendo atividade ou preparando seminário esse tipo de coisa, então se você tiver um... um... *um espaço pra descanso, pra um momento de repouso do aluno... é... isso ajudaria bastante*. Sim... *isso é bem importante porque por exemplo quando acaba a sua aula... você quer sentar em algum lugar até pra ler um livro, algo do tipo*, tudo bem que tem a biblioteca, mas às vezes lá é um pouco barulhento, um pouco bagunçado, ou às vezes tá muito cheia em época de prova, por exemplo, *se você sentar nos corredores ou algo assim, você acaba sendo expulso, então... é um sério problema* (entrevistado 37, branco, 17 anos, química, grifos nossos).

Alegaram pontos negativos pertinentes à relação estudante e servidora/or, e, com a administração/gestão do IFS, posto que asseveraram que, “por parte dos servidores, há uma dificuldade de lidar com certos alunos”; há uma hierarquia como se a/o estudante fosse uma “classe à parte”. Enfatizaram que “a voz dos alunos aqui no Instituto ainda falta ser ouvida bastante”; sinalizaram “falta de diálogo da Reitoria com os alunos”; afirmaram ainda que “muitos dos recursos que o IFS recebe não é investido nos alunos”, demonstrando tristeza e indignação por essa realidade vivenciada. Vejamos os relatos:

então que o Instituto acaba não tendo esse contato... aí tipo *a parte administrativa dele acaba não tendo esse contato com a parte humana... a parte humana... os alunos e tudo mais acaba meio ficando tudo separado e... eles não entendem como a gente... como a gente funciona* (entrevistado 24, pardo, 17 anos, informática, grifos nossos).

*às vezes a gente percebia que tinha uma certa hierarquia no... entre docentes e servidores e estudantes, era como se uma classe tivesse lá é... como se fossem tipo, como se fosse algo a parte, separado, e não como se fosse pessoas que estão lá pra construir um meio acadêmico, pra construir uma escola (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*muitos dos recursos que o IFS recebe não é investido nos alunos, teve um exemplo é... dos alunos [...] que eles passaram pra um curso... um concurso... um campeonato [...] e eles não tinham recursos para participar e então eles não participaram. Aí tipo isso é um absurdo né, eles ganharam o regional, eles ganharam como Sergipe, eles iriam representar Sergipe, mas o IFS não tinha como bancar eles no outro estado, sendo que era só a passagem e o hotel, e eles recebem por isso entendeu, *cadê o dinheiro? Fazem o investimento sem discutir prioridades [...]* (entrevistada 29, negra, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

Observamos que as/os estudantes se queixam em razão de a escola, representada pelo seu corpo administrativo e pela gestão, não entendê-las/los e desconhecê-los como se dá a dinâmica cotidiana de seu funcionamento, isto é, de como expressam suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis. A queixa estende-se para a rígida hierarquia que afirmam existir no ambiente escolar na medida em que se sentem como uma classe relegada por não serem partícipes da construção da escola e por não serem consultadas/os acerca das prioridades das demandas institucionais e das decisões atinentes aos recursos orçamentários que a instituição dispõe, sentindo-se, por conseguinte, prejudicadas/os no atendimento de suas demandas e necessidades estudantis.

Como o cotidiano escolar é um espaço legítimo de manifestações e expressões das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis, é premente a necessidade de sabermos como e se é possível ser jovem no cotidiano escolar do IFS. No conjunto das respostas no que se refere ao questionamento “Como você se sente ou como é ser jovem aqui no IFS? Dá pra ser jovem aqui no IFS? É possível ser jovem aqui no IFS?”, apareceram com mais frequência (15 incidências) expressões relacionadas à “cobrança; pressão; muita carga; exigência” como resultados daquilo que sentem, percebem e vivenciam no IFS. Com similitudes a estes aspectos, demarcaram “obediência; seguir regras; tem suas restrições” como avaliação do que experienciam, embora a frequência tenha sido menor, apenas 6 relatos, são elementos que estão presentes na realidade dessas/es estudantes. Relatos apontaram “amadurecimento; experiência” (10 respostas) como um resultado importante que adquirem ao adentrarem no IFS, à medida que vão passando por algumas situações que experimentam ao longo do processo de convivência e de permanência nessa dinâmica escolar. A respeito disso, destacaremos alguns depoimentos:

*Bom, em relação... eu diria... em relação ao ensino, ao estudo é um pouco apertado porque geralmente é... o jovem ele precisa, ele quer ter tempo livre né pra poder realizar atividades que ele queira. Mas quando se entra aqui o tempo é muito pouco, então... e aquele tempo que a gente tem livre a gente precisa estudar pra uma atividade, um trabalho, então é... é bem... bastante apertado assim sabe, por exemplo, em relação à*

*vida social mesmo a gente também tem um, uma carência né. Eu digo não só por mim sabe, eu digo assim por colegas também, que a gente sempre conversa e... e eu posso tomar essa conclusão que por exemplo a gente passa mais tempo na escola do que com a família. Então quando chega em um final de semana é... até algumas atividades que a gente poderia fazer... às vezes a gente precisa sacrificar porque na próxima semana já tem uma prova ou um trabalho, então a gente com a preocupação de tirar nota ruim ou de ser reprovado a gente dá a preferência aquela coisa né (entrevistado 11, pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Trabalhoso... risos... porque a gente tá no processo que ele é sensível né, porque o pessoal chega aqui com 14 anos, 15 anos e é um momento que a pessoa tá sensível e aí a gente começa a receber muita carga pra poder lidar com muita coisa... A gente acaba amadurecendo rápido, de uma forma meio forçada, mas é muito é... tem muito resultado no final assim... quando a gente tá saindo a gente percebe o quanto a gente amadureceu dentro, estando no IFS e que se a gente tivesse em outra escola a gente não tinha amadurecido isso tudo. Eu percebo muito isso em mim e nas pessoas que eu conheço, eu vejo o pessoal do primeiro ano entrando e tem amigos meus que eles tão indo pro último ano agora e eu percebo que tem um amadurecimento rápido e meio que um poço né porque é muita pressão que é colocada em cima da gente, mas que no final acaba sendo proveitoso em alguns aspectos, tem outros aspectos que não tanto (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*[...] quando eu vim aqui, eu saí da escola particular, eu vim de escola particular e vim pra cá. Eu seguia regras já que a escola particular você tinha que seguir regras e quando eu entrei aqui você é aberto a você fazer o que você quiser. No início do primeiro e do segundo ano eu ainda tava acostumado a seguir essas regras, tipo querendo ou não eu era focado, vinha pra estudar, eu ainda estudo, mas eu vinha mais focado naquilo. Hoje eu tô no quarto ano a minha carga horária é... de... escolar tá menor, eu consegui ter acesso a mais coisas, conheci várias pessoas interessantes. No caso no meu modo de ver eu fui, eu tive mais um agir com a juventude melhor agora no último ano do que quando eu entrei, consegui é vivenciar e presenciar momentos nesse último ano que eu não presenciei nos primeiros (entrevistado 22, negro, 20 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Nos relatos, percebemos que não houve um padrão de gênero ou de cor nas respostas. Também não houve uma diferença por classe ou por grupo de cor na resposta predominante, que poderíamos nomear de “Sim, dá pra ser jovem, mas há muita pressão social e institucional para incorporar modos de agir valorados como adultos” (“amadurecimento forçado”, “queimando etapas”). No entanto, os depoimentos em que transparece um sutil desespero frente a essa pressão têm variações também sutis entre as/os estudantes de classes sociais diferentes. Podemos ilustrar o argumento contrastando o depoimento do entrevistado 16 com o da entrevistada 17: o primeiro reclama da falta de tempo para escolher bem a carreira que quer seguir, uma cobrança para decidir-se rapidamente. Ele sente uma pressão maior para optar por carreiras de maior prestígio. Na fala da segunda, o que parece ganhar mais relevo é o apelo para a ascensão social, para arrumar um emprego que garanta a fuga das carências materiais que caracteriza a vida das/dos genitoras/es da garota (o entrevistado 16 é filho de empregadas/os qualificadas/os com nível técnico e superior e renda familiar de 4 SM; a entrevistada 17 é órfã de mãe e vive com o pai trabalhador elementar, que tem uma renda de apenas 1 SM).

Esse choque de pressão é mais sentido ainda, porque elas/es entram majoritariamente no IFS no começo da adolescência e, portanto, a escolarização é aí vivenciada como violenta, embora boa parte das/dos que assim respondem afirme as vantagens desse amadurecimento precoce, o que indica um alto grau de incorporação da ideologia escolar que prega o mérito, o esforço e comprometimento individual. É importante ressaltar que essas pressões podem levar a adoecimentos. Tal ideologia individualista tem claras ressonâncias moralistas, pois os fracassos e as dificuldades são facilmente atribuíveis às/aos sujeitas/os que não tiveram a devida “firmeza moral”, não tiveram fortes “valores de autossuperação, persistência”, etc., o que se articula com a discussão que faremos adiante sobre ideologia conservadora.

Notamos também que não obstante os regimes de cobranças, exigências, regras e restrições, a “liberdade” ganhou destaque nas falas (com 13 frequências) como sendo uma característica específica do cotidiano escolar do IFS, comparado ao cotidiano de outras escolas pelas quais essas/es jovens passaram. Vejamos:

*Dá pra ser jovem aqui, dá! O IFS apesar de... de tantos assim, dilemas, é, de tantos... alguns probleminhas... é uma certa pressão que o jovem, que os estudantes tem. É ele é também um espaço que o estudante, o jovem que tá aqui pode ser muito livre, tem uma certa liberdade, que incentiva acho que é... que na verdade incentiva não, que é... interfere na descoberta da pessoa é... como jovem, enfim (entrevistado 3, branco, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).*

*[...] eu acho que no IFS em relação às escolas padrões a nossa... juventude é muito mais vivida porque a gente tem privilégios... vamos por assim dizer que a gente não tem em outros lugares. A gente pode simplesmente trazer um violão e sentar em algum lugar do IFS e deitar e fazer qualquer coisa, uma coisa que num colégio habitual, por exemplo, no meu outro a gente não podia nem passar no corredor direito. Então... a gente tem a liberdade de poder entrar e sair, de poder não ir pra aula se a gente não quiser, então a nossa juventude ela é bem mais... vivida... eu acho que a palavra é essa, a gente tem a liberdade de ser jovem... (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Apesar que... te falta, sim. O IFS ele tem algumas cobranças que não são tão juvenis, eles cobram da gente desde quando a gente entra eles cobram da gente uma certa maturidade que não é tão juvenil. Eles cobram da gente também muita responsabilidade, porque por ser tão livre aqui todas as consequências dependem diretamente da gente, não dependem da escola, dependem da gente. Mas ao mesmo tempo tem... o convívio com... ah por ter o convívio com as pessoas que são da nossa idade e... e também por conta dessa liberdade dá pra ter um convívio mais juvenil, dá pra aproveitar (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Cabe ponderar que a liberdade é concebida como um elemento bom, mas, ao mesmo tempo, como algo que preocupa, pois nem todas/os as/os estudantes estão preparadas/os para lidarem com os privilégios e impactos da liberdade que acessam nessa experiência escolar, como pode ser visto na fala da entrevistada 32:

*Assim... dá... aqui no IFS assim é uma escola diferente das outras porque quando você... por exemplo eu vim de escola particular... em escola particular é aquela coisa regrada,*



... você tem... aula, intervalo... no mesmo horário, tudo certinho. *Quando você entra aqui no IFS é totalmente diferente porque você tem horários vagos, é assim muito constante professor faltar por exemplo, não tem intervalo fixo, o intervalo é mais ou menos o horário que o professor libera até a próxima aula. E assim o estudante aqui tem uma liberdade... tanto que tem pessoas aqui que acabam... evadindo justamente por isso... pela liberdade que é dada aqui, porque nem todo mundo sabe lidar com ela* (branca, 18 anos, alimentos, grifos nossos).

A liberdade, pois, apresenta-se com uma dupla dimensão contraditória: evidencia resultados de amadurecimento por usufruírem de liberdade, e, também, resultados negativos pelas dificuldades e desafios que encontram ao terem que lidar com a liberdade a qual experimentam ou por não saberem lidar com essa liberdade nesse momento da vida.

Verificamos que a “responsabilidade” teve nove incidências nos depoimentos como um ponto que elas/es captam por estarem nesse ambiente educacional de formação técnica e profissional, e, ainda pela grande carga horária que os cursos dispõem, culminando na necessidade de encarar esse processo de formação com as responsabilidades e o comprometimento demandados às/aos estudantes por mais que não estejam tão preparadas/os para lidarem com as particularidades e desafios desse processo, conforme podemos constatar:

Eu acho que... porque as pessoas entram... as pessoas entram aqui... é o pessoal entra aqui do integrado no primeiro ano e a maioria tá com 14, 15 anos, e é bem o começo da... adolescência. *Acho que é bem difícil essa coisa de você ser jovem no IFS, porque você já entra com muita responsabilidade porque o ensino integrado você sabe que você vai tá meio que definindo o seu futuro técnico e profissional aqui.* Então acho que *você tem meio que se acostumar muito rápido e sem tempo nem pra você pensar direito* (entrevistado 16, pardo, 18 anos, edificações, grifos nossos).

Apresentaram aspectos do convívio cotidiano, a exemplo dos pontos “a gente conhece pessoas muito diferentes da gente”; “mistura de tudo”; “convivência” (10 incidências). Ao tempo em que destacaram elementos como “descoberta; um mundo novo” (2 respostas) enquanto especificidade de como se sentem sendo jovens no IFS. Vale ressaltar a fala:

No IFS ele é nossa... *o IFS ele abre um mundo novo pra você né, e você... e pelo menos todo mundo que passa por lá fica marcado de alguma maneira e conhece... a gente conhece pessoas muito diferentes da gente, tipo, os perfis são muito diferentes.* É... é tanto que quando a gente vai pra Universidade a gente não tem tanto impacto porque lá... como é que eu posso dizer... lá... é uma vivência totalmente diferente daquele tipo de escola particular que era tudo muito fechado, era tudo muito certinho e *lá é um mundo novo sabe... É... a gente tem uma... é como se a gente tivesse que lidar com certas coisas que a gente não tinha que lidar antes... e... a gente acaba vivendo essa juventude mais à flor da pele do que em outros lugares, não tem uma película protetora* (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).

Embora com somente uma frequência de resposta, avaliamos ser importante salientar que o ser jovem e o sentir-se jovem nesse contexto escolar ultrapassa questões relacionadas às

sexualidades das/dos estudantes como pudemos perceber no relato do entrevistado 5:

*Foi uma experiência muito legal... o começo foi um pouco complicado até porque teve o problema da aceitação... da sexualidade. Mas depois que eu me aceitei eu percebi que todos os meus amigos... no caso a gente compartilhava desse mesmo sentimento de aceitação e tals, e foi uma experiência jovem muito, muito bacana e muito importante pra o meu amadurecimento (branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

Esse depoimento reforça a necessidade de abarcarmos, neste trabalho, o debate de gênero e sexualidades como discussões e experiências que atravessam o cotidiano das juventudes, enfatizando aqui as experiências vividas, sentidas e percebidas no cotidiano escolar (Cf. Cap. 3 e 4), articulando-as à problematização do movimento de silenciamentos, invisibilidades, regulações de gênero e do movimento de resistências e subversões que estão presentes na escola e então perpassam o cotidiano das/dos estudantes.

Há evidentemente as/os que responderam negativamente a pergunta e que deram depoimentos significativos sobre as opressões, silenciamentos e invisibilizações das expressões culturais, identitárias e subjetivas das juventudes. Nessa perspectiva, verificamos que, apesar de a liberdade ter sido recorrente nos relatos, existem estudantes com identidades, culturas, individualidades e subjetividades silenciadas e invisibilizadas, posto que assinalaram: “não dá pra você ser você mesmo aqui dentro do IFS” (duas respostas); “perder a juventude... pra poder focar no futuro” (uma incidência); “encontra, às vezes, um tempo pra se divertir, praticar esporte” (um depoimento); “o IFS em si ele não tem uma estrutura pra nos acolher” (uma frequência). Quanto a estes pontos, convém demarcar os seguintes depoimentos:

*[...] eu, muita gente não é ela mesma aqui no IFS por conta de muitas questões, não dá pra você ser você mesmo aqui dentro do IFS. O IFS ele tem um sistema... opressor, talvez seja um pouco exagerada a palavra. Ainda existe tantos preconceitos dentro do IFS, por mais que seja uma escola federal e tenha muita coisa aqui dentro que te ajuda, mas... eu sou 80% eu aqui no IFS (entrevistada 8, parda, 15 anos, edificações, grifos nossos).*

*Dá pra você... praticamente perder sua juventude, mas aí não é só culpa do IFS, seria a questão... nossa sociedade atual porque você é jovem certo, mas você é condicionado a negligenciar essa sua juventude pra poder focar no futuro. É que o capitalismo em si nos incentiva... que você quer ter lucro, você vai ter que começar a trabalhar... você tem que trabalhar cada vez mais cedo, você tem que estudar mais pra você conseguir lucrar mais (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

Essas falas mostram que o ambiente escolar impõe mecanismos de invisibilidade e de silenciamento às identidades juvenis: a manifestação e a expressão dessas identidades, culturas, individualidades e subjetividades juvenis se dão de forma limitada no cenário escolar, isto é, como uma espécie de identidades silenciadas, forjadas. O relato da entrevistada 17 nos remete ao debate da formação para o trabalho vinculado aos tipos de escola (Cf. item 3.2), que impulsiona

a inserção abrupta no mundo do trabalho, por conseguinte, a cobrança imediata pelas escolhas profissionais para a ocupação de áreas e vagas no mercado de trabalho (Cf. Cap. 3).

Sabe-se que, no cotidiano escolar, as juventudes estabelecem relações de sociabilidades e vão se inserindo em grupos juvenis por processos de identificação e também por processos de diferenciação relacionados a muitos aspectos e condicionantes, bem como a depender do tempo que dispõem para estarem reunidas/os e/ou inseridas/os em determinadas atividades e agrupamentos dentro ou fora da escola.

Ainda que o cenário escolar seja marcado por tensões e conflitos, cabe registrar que a escola é também um espaço em que a sociabilidade se manifesta, a exemplo do que pode ser observado nas relações entre amigas/os mais próximas/os, através de uma cumplicidade entre professora/or e jovens, bem como por meio daqueles relacionamentos mais distantes entre colegas. (COSTA, 2010). Destacamos que essa sociabilidade é mediada pelos processos de identificação e, ao mesmo tempo, de diferenciação entre as/os sujeitas/os e grupos em que tais sujeitas/os estão inseridas/os. Nesse sentido, convém demarcar que

todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social [...] ao mesmo tempo [...] identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista) (CUCHE, 2002, p. 177).

Considerando essas premissas, avaliamos ser importante conhecer os grupos juvenis nos quais as/os estudantes do IFS estão inseridas/os no ambiente escolar como um espaço de sociabilidades por excelência e as relações de sociabilidades que estabelecem a partir da inserção nos grupos extramuros escolares. Ao serem perguntadas/os “Tem participação nas redes de comunicação no espaço virtual e em redes de relacionamentos como: clubes, sindicatos, partidos, grêmios/movimentos estudantis, entre outros? Quais? (Grupos de esporte, de música, dança, grupos religiosos, outros grupos. Pode ser grupos dentro do IFS ou fora do IFS)”, as/os estudantes apontaram participações no IFS e fora do IFS, também assinalaram que não tinham participações em grupos nem dentro do IFS (3 frequências) e nem extramuros do IFS (9 incidências).

Alegaram que não se inserem em grupos no âmbito do IFS e fora do IFS por causa da sobrecarga de disciplinas que possuem, o que, de certo modo, limita a participação e o comprometimento com outras atividades, mesmo que sejam relacionadas ao lazer e à sociabilidade com grupos de amigas/os e/ou familiares que constituem ou constituíam (antes da inserção no IFS) seus vínculos de relações sociais cotidianas.

A presença física nos grupos frequentemente é substituída pela participação nas redes de comunicação, no espaço virtual, que foi o mais citado entre as/os estudantes através das seguintes redes sociais: *Instagram, Facebook, Whatsapp, Youtube, Twitter, Snapchat*, cujo acesso dessas ferramentas virtuais atinge 92,1% das/dos entrevistadas/os. Desse total, 22,8% afirmaram que

acessam redes específicas do IFS, da turma, do grêmio e do canal secundarista (resultante da articulação entre as/os estudantes após as ocupações de escolas que ocorreram no Brasil afora nos últimos anos). Relataram que usam as redes sociais por motivos diversos, tanto aquelas/es que acessam esporadicamente quanto as/os que acessam recorrentemente; no caso das redes sociais específicas vinculadas às demandas estudantis, pontuaram que acessam como meio de comunicação e mobilização para tratar de demandas relacionadas ao conteúdo programático de determinada disciplina, demandas de auxílios estudantis, pautas e reivindicações estudantis locais e nacionais internas e locais e nacionais externas para além das particularidades do IFS.

A participação em redes de relacionamentos no ambiente escolar do IFS foi igualmente citada pelas/os estudantes, apesar de ser com índice menor. Identificamos participações em grupos artísticos e culturais (9 relatos): teatro, arte, violão, dança de salão, coral, música, sendo que algumas dessas participações ocorrem por “aproximação com algumas pessoas da turma por conta da música que ensinavam a tocar” e outras em decorrência da inserção em projetos de extensão desenvolvidos pelo IFS na própria instituição; socialização em grupos por meio de atividades esportivas (3 respostas): basquete, oficina de futsal, vôlei; em grupo de oração universitária (1 depoimento), certamente por identificação religiosa; grupos que se dividem por curso, quando alegam “participo mais de minha turma”.

E, ainda, grupos atrelados à militância política e social: participação no movimento estudantil em uma frequência maior entre os grupos citados (19 incidências) por intermédio da atuação na gestão do grêmio estudantil, no Levante Popular da Juventude e na União da Juventude Socialista (UJS). Houve relatos em que afirmaram participar através de conversas e articulação com o Diretório Central dos Estudantes (DCE), com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); verbalizações de que “ajudam e acompanham o grêmio se precisar”, mas que não tinham como compor a gestão do grêmio, porque “esse tipo de coisa é uma carga extra a mais”, além de afirmar, por exemplo, “eu não acho que eu vá conseguir equilibrar...”, aquelas/es que assinalaram “sempre que tem algum protesto ou algo do tipo eu procuro me inserir e ajudar”, e soubemos que há aversão ao grêmio e/ou à gestão do grêmio por parte de algumas/uns estudantes. Também, a participação em outros movimentos sociais (7 relatos), conforme citado pelas/os entrevistadas/os: Quilombo, Coletivo Feminista, além de estabelecerem contatos com sindicatos, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Frente Brasil Popular com a finalidade de articulação para as lutas travadas.

No que se refere à participação em grupos ou rede de relacionamentos fora do ambiente escolar, notamos maior preponderância (11 registros) em grupos e atividades com teor religioso, a saber: grupo cristão; grupo católico; organização cristã que desenvolve atividades enquanto “uma rede social que humaniza” por meio do futsal com meninos de 9 a 16 anos; escoteiro; Embaixadores do Rei, voltado ao ensino da bíblia e à cidadania, com declaração de que “eu sou um dos conselheiros de crianças e adolescentes”; grupo de jovens cristãos e música com

o depoimento “eu tenho a direção de um dos ministérios, canto, a gente se interage ali com os jovens... é bastante”; grupo de oração em que apareceu a fala “eu sou catequista há cinco anos”. Observamos nestes relatos que, mesmo com elevada carga horária de estudos e cobranças que se queixam, as/os entrevistadas/os priorizam o envolvimento em atividades e grupos religiosos.

Outras participações fora do IFS também foram identificadas nos seguintes grupos e/ou atividades: esportivas, sendo de musculação e karatê; políticas com inserção em partido político e grupo partidário; grupo de desenhos por interesse em arte; musicais em orquestra de cordas, música erudita, música clássica, em grupo de choro e curso de flauta transversal; projetos sociais com crianças e idosos.

Algumas/uns estudantes apontaram que já participaram de grupos e/ou atividades externas ao IFS vinculadas à arte e à cultura: clube de teatro, dança, música clássica, orquestra, filarmônica; à religião e grupo religioso; ao esporte e às artes marciais: futsal, futebol, muay tai; e à participação política com atuação em grêmio estudantil. Tiveram demonstrações de desejo de participação em grupos e atividades nos quais estavam inseridas/os antes da vivência escolar no IFS ou mesmo em outras atividades e agrupamentos, contudo, a sobrecarga dos compromissos acadêmicos e das rotinas escolares atuais não lhes permitem.

Captamos, pois, que, na escola, a necessidade de pertencimento, os desejos e os sentimentos das juventudes também se impõem, levando, por sua vez, à constituição dos grupos juvenis a partir de elementos e marcadores culturais e identitários que possibilitam identificação e diferenciação das/dos jovens estudantes, associados, por conseguinte, aos diversos modos de ser jovem na sociedade e que estão presentes na cotidianidade do contexto escolar, como sublinharemos a seguir.

### 3.2 A ESCOLA COMO UM CAMPO SOCIAL DE DISPUTA HEGEMÔNICA: AS EXPRESSÕES E MANIFESTAÇÕES DAS JUVENTUDES EM MEIO A ESSA DISPUTA

Carrano (2005) aponta que a escola surge não apenas para ensinar saberes, mas, fundamentalmente, com o objetivo de adaptar e sujeitar os corpos das/dos trabalhadoras/es da modernidade industrial capitalista. Registra que a educação escolar seguiu um longo caminho, rejeitando, nesse percurso, outras formas de convívio social e transmissão de conhecimentos que não refletiam a reprodução cultural institucionalizada nos ambientes escolares.

A escola é tomada pela lógica moralizante e pela ideologia conservadora, da classe dominante, que perpassa as relações produzidas e reproduzidas no cotidiano da vida em sociedade e que igualmente ganha centralidade no cotidiano da vida escolar. Barroco (2015, p. 624) alude que “em sua função ideológica, o conservadorismo reproduz um modo de ser fundado em valores historicamente preservados pela tradição e pelos costumes”. Considerando a realidade brasileira, pondera que esse modo de ser é o típico mantido pelas elites, que se

desdobra no racismo, preconceito de classe, no horror ao comunismo. Na roupagem de ofensiva (neo)conservadora, assinala que ganha espaço um modo de ser moralista, isto é, intolerante, preconceituoso, fundamentalista.

Logo, “a moral desempenha uma função de destaque no ideário conservador, sendo concebida como base fundante da sociabilidade e da política [...] (IBID., p. 625). A moral, pois, “adquire, no conservadorismo, um sentido moralizador [...]” (IDEM., 2006, p. 174). O conservadorismo, por sua vez, alicerçado em

[...] uma pretensa ausência ideológica - embora carregado de ideologia unicamente pelo motivo de que ela não transforma, mas conserva -, [...] é a favor da vida, da “família”, do bem comum, da preservação da humanidade e dos costumes estabelecidos que dão sentido à realidade mais imediata e material, apelando ao mesmo tempo à ordem e à mudança. (FERREIRA, 2016, p. 169).

Cabe apontar que, em se tratando do conservadorismo contemporâneo, sabe-se que ele “*oculta e escamoteia sua raiz e seus conteúdos conservadores*” (NETTO, 2011b, p. 16, grifos originais). É pertinente ainda elucidar que, no interior de um pensamento conservador, “é possível encontrar diferentes posicionamentos em convivência e uma absorção do *ethos* político, econômico e cultural dominante através do qual o conservadorismo se constitui e se adapta” (FERREIRA, 2016, p. 169, grifos originais).

Atribuímos ao imperativo deste contexto conservador e moralizante em que a escola se insere a razão da invisibilidade e silenciamentos das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes nas instituições escolares. Tem-se, portanto, a constituição de um cenário em que o diálogo e a tolerância da escola ocorrem somente com as manifestações culturais, políticas, sociais, ideológicas e construções sociais, incluídas aqui as construções sociais de gênero, que não colocam em xeque os tempos, os espaços e lógicas da organização escolar orientada pelo ideário conservador, ou seja, as relações e as sociabilidades cotidianas ocorrem sob o áuspice da lógica moralizante.

Está presente também na escola a lógica da cultura do adulto, que acaba se impondo como uma cultura dominante no ambiente escolar. Nessa direção, convém salientar que o que se procura “padronizar como sendo a principal característica da juventude - a rebeldia - pode ser explicada como uma forma de assumir alguma postura diante da cultura dominante, no caso, a dos adultos e, porque não dizer, a escolar” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 52-53). Destacamos ainda que a rebeldia, enquanto característica preponderante delegada às juventudes no cotidiano da vida escolar, relaciona-se à postura que se assume diante da ideologia conservadora presente na escola, posto que a rebeldia e a resistência das juventudes, por meio da participação social e política na escola, podem colocar em xeque a ordem vigente da cultura da classe dominante, que se ergue a partir do ideário conservador.

A escola se configura como um campo social de disputa hegemônica, pois

a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

Contudo, entrecruzados pela disputa hegemônica, os processos educativos assumem moldes distintos, a depender dos interesses de classe que representem. Na perspectiva da classe dominante, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadoras/es deve orientar-se pela finalidade de habilitá-las/los tecnicamente, socialmente e ideologicamente para o trabalho. Com isso, a função social da educação subordina-se de modo a responder controladamente às demandas do capital. Enquanto que, na perspectiva dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora, a educação, por sua vez, deve objetivar o desenvolvimento de potencialidades e se constituir como uma apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações que possam dar conta de seus interesses e necessidades). Nesta perspectiva, por meio da educação, buscam-se conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e que envolvam a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (FRIGOTTO, 2010; GRZYBOWSKI, 1986).

Vê-se, a partir deste cenário, que a explicitação do papel social da educação, diga-se, da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana é marcada historicamente por concepções conflitantes e notadamente antagônicas. Nesse sentido, o sistema educacional aparece como um dos responsáveis pela produção e reprodução de valores. Sobre este aspecto, Mészáros (1981, p. 260) assinala que

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

Cabe registrar que, ao passo em que o sistema capitalista vai se solidificando e os sistemas educacionais vão se estruturando, assume-se nítida defesa da universalização dualista e segmentada com uma escola disciplinadora e adestradora para as/os filhas/os das/dos trabalhadoras/es e escola formativa para as/os filhas/os das classes dirigentes. (FRIGOTTO, 2010). Panorama que ainda tem marcado a conjuntura atual dos processos educativos que se dão na escola, e, portanto, reflete-se no cotidiano das juventudes as quais adentram nos sistemas educacionais, exigindo-se uma dupla subserviência à cultura dominante das classes dirigentes e ainda à cultura dominante do adulto que se perpetuam na dinâmica da vida escolar. Isso revela a importância de nos atentarmos para as influências dos processos educacionais desenvolvidos nas escolas: se “[...] têm servido para

orientar ações nas escolas visando manter ou superar a ordem hegemônica e formar um homem autônomo ou submisso” (MENDES, 2006, p. 158).

Neste estudo, a atenção se volta para os processos educacionais vivenciados pelas juventudes e que são atravessados pelo ideário conservador, conseqüentemente, pela lógica moralizante. Destarte, torna-se imprescindível a análise do movimento de (re)produção de silenciamentos, invisibilidades e regulações de gênero e de (re)produção de visibilidades, subversões e resistências das juventudes no cotidiano escolar do IFS. Esse exercício nos possibilita, pois, captarmos e problematizarmos, ao longo das abordagens realizadas nesse trabalho, qual o tipo de sujeita/o a escola em estudo (re)produz.

Vale ressaltar que a escola pública não é a única instituição responsável pela transmissão da cultura e da ideologia dominante, por conseguinte, do ideário conservador, mas ela possui um papel importante nesse processo (PARO, 2002). Na realidade brasileira, em específico, na qual se circunscreve a nossa investigação, grande parte das/dos estudantes está matriculada em escolas públicas, segundo as condições materiais e históricas que perpassam suas existências. Mendes (2006, p. 174-175) assevera que

numa sociedade em que as condições de acesso à cultura, à educação, ao lazer e à moradia são quantitativa e qualitativamente tão diferentes entre as camadas economicamente mais e menos favorecidas da população, as desigualdades tendem apenas a se acirrar. As crianças e os adolescentes provenientes das camadas menos favorecidas economicamente têm como única alternativa a matrícula na escola pública. O problema não é o fato de a escola ser pública. O problema é que essa escola pública, de acesso universal, tem se voltado para a preparação para o trabalho alienado. Isso significa que essa escola, destinada aos filhos das classes trabalhadoras, é orientada pelos interesses da classe dominante.

À vista disso, esclarecemos que não vemos problema em estudar na escola pública. O agravamento se constitui em ser este o tipo de escola que é reservado para a classe trabalhadora, cuja prioridade do ensino é a preparação para o trabalho e, sendo este o trabalho alienado, traduzem-se aí os interesses da classe dominante como orientação hegemônica não obstante possam existir orientações contra-hegemônicas, haja vista a particularidade do movimento de disputa pela hegemonia que há no interior da escola.

Enfatizamos que o modo de produção capitalista é eficiente na capacidade de afetar a vida humana em todas as suas dimensões (política, econômica, social, cultural, entre outras). O mercado se institui como o centro da vida social na sociedade capitalista, dessa forma, as ações das/dos sujeitas/os acabam sendo influenciadas pela ideologia dominante em todos os campos do seu cotidiano. Por isso, é imprescindível confirmar que a educação concebida como a apropriação da cultura produzida historicamente cumpre um papel importante, posto que, ao tempo em que municia elementos intelectuais, permite às/aos sujeitas/os das classes subalternas que possam captar de maneira mais objetiva a própria realidade social contraditória na qual se



inserir e fazem parte. (KONDER, 2000; MENDES, 2006; PARO, 2002).

A escola repete em seu próprio funcionamento a estrutura hierarquizada da sociedade capitalista, e isso a enquadra como uma instituição que reproduz nitidamente as relações autoritárias da sociedade capitalista existentes fora da escola. (ARANHA; MARTINS, 1993). A educação, de modo consequente, a escola enquanto espaço de processos educativos, se situa como um espaço que contribui para a produção e reprodução das classes, das relações de exploração e dominação. Sobre esse aspecto, daremos destaque à assertiva de Silva (1992, p. 15):

[...] a contribuição específica e decisiva da educação para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e moldagem das consciências. É na preparação de tipos diferenciados de subjetividade, de acordo com as diferentes classes sociais, que a escola participa na formação e consolidação da ordem social. Para isto é decisiva a transmissão e inculcação diferenciada de certas idéias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia.

Com isso, entendemos que a ideologia conservadora ganha força na escola, e isso implica na centralidade dos mecanismos de silenciamentos e invisibilidade das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis no interior da escola, somados aos mecanismos de regulações de gênero em que as juventudes são por vezes ridicularizadas, constrangidas, estimuladas a se calarem e silenciarem manifestações culturais, identidades (inclusive as identidades de gênero e as sexualidades), individualidades e subjetividades que lhes são próprias. Processo que é mais agravado no caso das mulheres, pois, pelas construções sociais de gênero, muitas são educadas para silenciarem, não se posicionarem frente às questões que se apresentam e vivenciam nas relações sociais cotidianas.

Frente a esses supostos, avaliamos ser necessário saber como as juventudes são vistas e tratadas no ambiente escolar do IFS. Quando perguntamos às/aos estudantes “Como as/os jovens são vistas/os e tratadas/os no IFS?”, tivemos acesso a respostas que se referiam a esta percepção e modo de tratamento entre as/os próprias/os jovens, as/os jovens e as/os professoras/es, as/os jovens e as/os servidoras/es; à administração e/ou gestão; e, também, por parte de sujeitas/os externas/os à instituição.

Expressaram como resposta majoritária que, entre as/os jovens estudantes, “convivem bem; há uma relação boa, apesar das diferenças; cordial; grande integração”. Destacaram que, em razão de passarem juntas/os o dia todo no IFS, “acabam se tornando meio que sua segunda família”. Demonstraram que, em “alguns pontos, não concordam” e que, por isso, tinham “algumas briguinhas” entre elas/es, sendo justificado como um comportamento próprio da idade e/ou da fase que vivenciam. Afirmaram que, no cotidiano escolar, “as pessoas sempre se separam por grupinhos”; percebem inclusive que as diferenças entre as turmas e os cursos implicam em barreiras que impedem o convívio entre as/os estudantes.

Embora tenham registrado que, “às vezes, a gente é bem solto mesmo”, também

reconheceram que “um jovem é... muita gente não é 100% aquela pessoa aqui”. Merecem atenção as falas que apontaram cenas relacionadas às diferenças de tratamento entre as/os estudantes por causa da identidade sexual (em maior frequência) e por religião, evidenciando que sofriam discriminação, chegando, inclusive, a ter relato de que acabava “rolando um certo bullying”, como verificado no depoimento do entrevistado 11:

Ah tem outra coisa também... em relação por exemplo eu vejo, algo que eu vejo é assim como eu tava falando né em relação ao respeito né, porque assim cada... todo mundo... ela tem o respeito... o direito né de poder escolher a sua identidade sexual por exemplo, a sua religião né. Então *a gente vê aqui situações em que uma pessoa é de uma religião x ela é tratada de forma diferente né por uma pessoa com uma religião y... Então... ou então uma pessoa que... que tem uma identidade sexual de uma forma ela já é tratada também de uma forma ruim pra com outra pessoa*. Então isso é algo que é a gente vê por exemplo principalmente na escola né que precisa ser bem mais pensado né pra poder tentar solucionar o máximo possível esse problema. Porque *eu já vi um caso mesmo aqui de uma aluna que teve depressão por causa de uma situação como essa entendeu, então é... no caso, no caso dela teve uma relação com a discriminação sexual e [...] então isso fez com que ela inclusive abandonasse o Instituto né, ela teve que abandonar; entrou em depressão e tudo [...]* (pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).

Esse contexto escolar atravessado por bullying e discriminação, como reflexo do ideário conservador e da lógica moralizante, se constitui como um agravante no âmbito das relações vivenciadas e construídas pelas juventudes, impactando certamente nos processos identitários e de desempenho acadêmico, gerando adoecimento e até abandono das trajetórias escolares, como veremos de modo mais aprofundado adiante (Cf. Cap. 3 e 4).

Em se tratando de como as/os jovens estudantes são vistas/os e tratadas/os por parte de outras pessoas da instituição sem ser as/os próprias/os estudantes, temos a expor algumas percepções: houve poucas confirmações de que “são bem tratados...”; apenas em uma fala, obteve-se a afirmação de que, no IFS, “os jovens têm mais voz do que lá fora”; e grande parte das respostas foi em outra direção.

Sinalizaram que “tem pessoas que tratam a gente como se fosse criança”; como se “a gente não soubesse se comportar e etc. colocando normas”, quando relatam que “só de a gente ficar no corredor, vêm servidores reclamar”. Mencionaram que são vistas/os “como adultos e são tratados como adultos”; “exigem que você tenha uma certa maturidade”, destacando que sempre esperam “aquela maturidade, aquela... responsabilidade”. Também disseram que são vistas/os como “simplesmente pessoas que estão aqui andando e que logo vão sair”; “na maioria das vezes, como um nada...”. Alegaram ainda que “tratam a gente muito como robô”; “não dão muita importância... a gente”.

Notamos silenciamentos das demandas e necessidades estudantis, rejeição, não legitimidade e não reconhecimento à importância da participação política das/dos estudantes, na medida em que as/os viam como “rebeldes sem causa” e não tinham espaço para participação nas decisões institucionais, pois assinalaram: “a gente não tem opinião... não nos consultam para

resolver coisas de nosso interesse”. Embora fossem vistas/os “como eleitores”, tinham dificuldade de falar com superiores devido à hierarquia, conforme podemos constatar:

*Quando eu entrei o jovem era visto lá de uma maneira totalmente deturpada... Sinceramente porque na primeira gestão do grêmio eles meio que reativaram, e eles tavam tentando unir os alunos em prol de melhorias, pra conseguir melhorias sabe na Instituição. E o que a gente percebeu que ficou muito marcado que os estudantes como jovens eles tinham, eles achavam que os estudantes eram rebeldes, eram... tipo rebeldes sem causa, não tem motivo pra lutar. É... como é que eu posso dizer... são pessoas tipo tem muito saudosismo também de... ah você tá começando sua vida agora, você não sabe o que você quer direito então deixe que a gente decide por você... Você então tipo como se a gente não tivesse que participar de alguma forma... como se a gente não pudesse participar de alguma forma com o, com a direção, com a condução da direção da Instituição (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Então por parte da administração é tem certos pontos que a gente gostaria de ter uma visibilidade maior e que a gente não tem, tanto que a gente tenta reivindicar tipo um espaço melhor. Até no curral mesmo onde a gente passa mais tempo de... é o espaço de vivência que a gente tem dentro da escola fora as salas de aula. E os banheiros são um problema muito triste que... que não tem estrutura que atenda a todo mundo dentro da escola e a administração meio que fecha os olhos pra... pra essas reivindicações do... dos alunos e tudo mais... então... (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Existe um ar de superioridade... não é nem só por hierarquia... é que a dificuldade que a gente tem em relação a falar por exemplo com o diretor de ensino... A gente não pode subir... pra falar com ele... a gente tem que ficar aqui mofando, esperando alguém aparecer aqui pra poder autorizar... E aí existe uma dificuldade de falar com qualquer superior aqui quando a gente vai reportar alguma coisa... porque... por causa da hierarquia que tem aqui... porque você tem que obedecer a toda hierarquia... você tem que começar de baixo pra ir subindo porque se você começar de cima vai vim como aconteceu comigo antes... Eles vão brigar... vão dizer você tem que obedecer a hierarquia, e isso e aquilo... sendo que muitas vezes nem eles obedecem... sendo que muitas vezes eles próprios não obedecem a hierarquia... porque por exemplo... qual é a autoridade... aí pergunta porque você levou direto pra diretora... cadê a hierarquia... a gente tinha que ter levado ao coordenador... E outro caso é por exemplo mudança de coisas referentes aos alunos, se for pra... se for pra respeitar uma hierarquia tem que passar deles até chegar a gente... não chega... porque se for pra respeitar uma hierarquia o que concerne a gente... quem resolve, quem tem que aceitar ou rejeitar somos nós, não são eles... (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

[...] e se a gente quiser falar com o diretor do Campus... hum... não... não pode... Pior ainda se for falar com o Reitor... não... meu filho... esse você nem fala... esse eu nem conheço... na verdade eu nem sei quem é... (entrevistada 30, parda, 16 anos, alimentos).

*Tem é... tem um... uma certa assim... é... desvalorização por ser jovem... às vezes não ouve o próprio jovem é... nas opiniões pra contribuir com o IFS e etc (entrevistado 33, pardo, 18 anos, química, grifos nossos).*

Sobre a percepção e tratamento por parte das/dos professoras/es, relataram positivities e negatividades dessa convivência. Houve expressividade nos depoimentos que demarcam que

são “ótimos; divertidos”; que “convivem bem”; “costumam entender o nosso ponto de vista”; “tentam conversar mais, até se preocupar”; “entendem a gente muito mais do que os gestores que estão meio alheios a gente”; “eles veem o potencial... sempre te ajudando a crescer mais”; alegaram “somos privilegiados de estar numa instituição federal que tem os melhores ensinos e os melhores professores”. Por outro lado, apontaram que “a maioria tenta deixar uma relação muito separada”; nos tratam como “se eles fossem superiores”; como “alunos sem renda”; afirmaram que há “professores que não são chamados humanos”; têm “uns que abusam demais”; “alguns que são um pouco omissos”; assinalaram a “falta de compromisso dos professores”; que é “uma relação ruim com os jovens”; “alguns acham que é só rebeldia”.

No caso de como são vistas/os e/ou tratadas/os por parte de outras/os servidoras/es, também ressaltaram positivities e negatividades das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Disseram que, com “alguns, não tem um relacionamento assim mais tranquilo”; expressaram que tem “servidor que, às vezes, não recebe o aluno como deveria, não acolhe”; com “alguns servidores, eu acho que há aquela coisa sabe tipo é servidor, eu tenho medo e ele tem medo da gente também”; e, ainda, salientaram que “tem uma visão de... manipular os jovens...”, sendo os relatos mais recorrentes. Também soubemos que, em contrapartida, “têm servidores que tratam bem; que se preocupam”; “alguns servidores daqui, eles tentam meio que elevar você, sempre te ajudando a crescer mais”, embora tenham sido respostas com menor frequência.

Relataram que, por parte de pessoas de fora do IFS, são vistas/os como “uma coisa fora do comum” em razão de estudarem em uma escola federal; verbalizaram que notam a seguinte avaliação da sociedade: “as pessoas de fora, elas têm uma estima maior por pessoas do IFS”. Sentem-se, pois, valorizadas/os pela comunidade externa ao IFS, que as/os vê com prestígio por conseguirem ser aprovadas/os na seleção e pela oportunidade ímpar de estarem cursando o ensino médio e técnico profissionalizante em uma escola conceituada historicamente.

O estudo sobre juventudes implica no debate das culturas juvenis. Assim, é imperativo tratarmos acerca das manifestações culturais das juventudes, enfatizando as múltiplas culturas nas quais as juventudes se constroem e manifestam no movimento de reprodução e produção cultural. Como vimos, não há um consenso entre as/os teóricas/os que trazem à baila concepções a respeito da temática das juventudes. Nosso estudo, como já dito, parte da premissa de que não há uma juventude e uma cultura juvenil. Localiza-se, então, no campo dos estudos que considera a existência de juventudes e de culturas juvenis na dinâmica da sociedade.

As culturas se realizam em processos simultâneos, tanto por meio da produção simbólica objetivada em instituições sociais, valores, normas, crenças, quanto através de processos de subjetivação que conformam singularidades e particularidades de agentes sociais. É importante assinalar que as diferentes formas de manifestações culturais se dão no movimento da totalidade histórico-social, envolvendo os processos da produção material e o conjunto da elaboração simbólica. Nesse sentido, não se dissociam as práticas econômicas e os meios de sobrevivência

das/dos sujeitas/os da sua produção simbólica, memória, modos de ver e compreender o mundo. Destaca-se que as diferentes culturas constituem um complexo processo de relações de poder que ocorre entre as diferentes gerações e classes. (GUIMARÃES; DUARTE, 2011).

Nesse bojo, as culturas juvenis são configuradas enquanto resultado de formas específicas que os grupos juvenis possuem de resistir, de responder aos padrões sociais excludentes (desses mesmos grupos), como mecanismo de expressar suas identidades, de chamar a atenção para seus problemas, suas necessidades. As culturas juvenis também são classificadas como resultado de relações intergeracionais que, em uma conjuntura de reprodução social, dão continuidade às culturas de gerações precedentes. (MARTINS; CARRANO, 2011).

Não obstante as culturas juvenis estejam envolvidas em um movimento de reprodução de culturas antecedentes, convém demarcar que as culturas estão em processo de disputa firmemente, não devendo, por conseguinte, serem concebidas como mera reprodução do mundo adulto e das instituições tradicionais às culturas produzidas pelas juventudes, porque, mesmo que as culturas juvenis tenham pertencimento à cultura geral da sociedade, dispõem da singularidade de um conjunto de bens materiais e simbólicos, que tem significados específicos de seu tempo e das relações sociais que são estabelecidas no cotidiano (GUIMARÃES; DUARTE, 2011).

Pais (1990) faz uma discussão das culturas juvenis a partir das correntes geracional e classista da Sociologia da juventude. Na corrente geracional, as culturas juvenis são definidas por sua relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas. Nesta corrente, as culturas juvenis, vistas como subculturas, são entendidas como culturas desviantes pelo seu distanciamento da cultura dominante dessas gerações mais velhas. Na corrente classista, as culturas juvenis são concebidas como uma forma de resistência à cultura da classe dominante. Ressalta seu entendimento de cultura juvenil, em sentido lato, como “[...] o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (IBID., p. 163), cujos valores “serão mais ou menos prevaletentes e diferentemente vividos segundo os meios e as trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem” (IBID., p. 163).

Dayrell (2001a) demarca que o mundo cultural ocupa um espaço de centralidade na construção dos modos de vida juvenil. Pondera ainda que a relação entre juventude e cultura é um velho tema que se reatualiza. Como ênfase em seus estudos, alerta que não podemos falar de uma cultura juvenil homogênea, trazendo o debate de culturas juvenis sem definir um conceito, mas apontando que “o processo de construção das culturas juvenis tem de ser entendido no contexto da origem social e das condições concretas de vida na qual os jovens estão sendo socializados.” (DAYRELL, 2001a, p. 20).

As culturas juvenis vão dando tom às identidades das juventudes expressadas e manifestadas na vida cotidiana. Em consequência disso, concordamos com Pais (1993, p. 56), quando apresenta o conceito de culturas juvenis como

[...] um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano.

Inferimos, em vista disso, que as culturas juvenis são expressões que, ao tempo em que vão ganhando materialidade no cotidiano das juventudes, vão, ao mesmo tempo, possibilitando visibilidade aos diferentes modos de ser jovens, que, com os inúmeros estilos de vida, revelam as identidades individuais e coletivas que as/os diferenciam e as/os assemelham. Corroboramos então com a assertiva de que

o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. [...] os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado (DAYRELL, 2007, p. 1110, grifos originais).

As culturas juvenis também ressignificam os espaços, dando sentidos e significados a determinados territórios, passando a ser configurados como territórios culturais juvenis, mesmo que, por vezes, sejam territórios simbólicos temporários. Dessa maneira, as juventudes tendem “a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significado” (IDEM., 2004, p. 13). Logo, “as culturas juvenis, para além de serem socialmente construídas, têm também uma configuração espacial” (PAIS, 1993, p. 96).

Um ponto que também merece destaque é a questão da relação das culturas juvenis com o mercado cultural, haja vista que, em razão dos estilos culturais adotados pelas juventudes, a temática das juventudes passou a interessar política e economicamente à mídia e ao mercado de consumo, que concebia nas/nos jovens um segmento de negócio como consumidora/or em potencial de roupas, alimentos, músicas, marcas, imagens e objetos diversos. Nota-se o interesse dos meios de comunicação em transformar os estilos juvenis em moda. No entanto, enquanto os estilos se constituem como uma forma de expressão de autonomia das culturas juvenis, sendo inclusive como um meio de tentar escapar à moda; corresponderia à moda a noção de consumismo estimulada pela indústria cultural (ANDRADE, 2013a; CATANI; GILIOLI, 2008).

Os múltiplos estilos culturais juvenis adotados pelas juventudes constituem-se, portanto, como expressões de culturas juvenis. É pertinente registrar que determinados estilos são aderidos como mecanismos de reinterpretação e subversão dos códigos normativos e dos significados dominantes na sociedade. A esse respeito, temos como destaque alguns estilos adotados por jovens que se organizavam e ainda se organizam em movimentos juvenis, a exemplo dos *hippies*, *punks*,

*rappers, funkeiros*, que, com diversos comportamentos relacionados aos modos de se vestir, falar e do uso de códigos, buscam alternativas aos discursos tradicionais presentes na política, na religião e na família, tendo como instrumentais as suas manifestações culturais. Quanto aos modos de se vestir, cabe salientar que as roupas possuem um vocabulário, isto é, uma linguagem, que não se restringe às peças de roupas, estende-se aos estilos de cabelos, acessórios, maquiagem e ainda à decoração do corpo (DAYRELL, 2001a; CATANI; GILIOLI, 2008; LURIE, 1997).  
Vê-se que o estilo

[...] se manifesta muitas vezes na criação de uma linguagem própria ou na apropriação de expressões e gírias utilizadas em outros meios; na utilização de elementos estéticos visíveis (roupas ou cortes de cabelos), como também na participação em atividades ou eventos próprios [das juventudes]. Dessa forma, asseguram a demarcação de diferenças com o mundo dos adultos e com outros grupos juvenis. Longe de ser uma combinação arbitrária, as expressões culturais levadas a cabo pelos jovens nos mais diversos estilos assumem um papel na recriação das identidades individuais e coletivas (DAYRELL, 2001a, p. 26, grifos nossos, acréscimos nossos).

A identidade das juventudes quer sejam individuais ou coletivas é tecida em diferentes estilos que estão associados à condição juvenil, pois se inserem em realidades que não são homogêneas, onde questões de inclusão/exclusão, poder aquisitivo, inserção cultural e social como sujeita/o de direitos/não direitos, condições de saúde, moradia, trabalho, escolarização, segurança, gênero, raça/cor/etnia, que aparecem como marcadores identitários, irão influenciar na construção de identidades plurais (ANDRADE, 2013a; MARTINS; CARRANO, 2011). Dessa forma, essas questões, categorias, elementos, condições materiais e sociais, e marcadores identitários evidenciam a condição juvenil, por consequência, as condições de existência das juventudes. Considerando esses pressupostos, buscamos, com este estudo, visibilizar alguns dos marcadores sociais, culturais e identitários que também constituem as juventudes e atravessam o cotidiano das juventudes que ganham destaque em nossa pesquisa.

A partir da pergunta “Você adota alguma política de visibilidade (marcas/marcadores sociais, culturais, identitários expressos no corpo ou de uso cotidiano) que representa sua(s) identidade(s)? (Algum tipo de marca no corpo a exemplo de tatuagem ou algo que você usa no cotidiano como adereço, vestimenta ou outra coisa que tem relação com seu estilo?)”, tivemos acesso a respostas que nos possibilitaram identificar marcadores identitários e expressões das culturas juvenis das juventudes presentes no cotidiano do IFS.

Com os dados das entrevistas, identificamos uma frequência de 12 respostas de estudantes que não adotam/não usam política de visibilidades (marcas/marcadores sociais, culturais, identitários expressos no corpo ou de uso cotidiano) que representa sua(s) identidade(s). Avaliamos, pois, que, possivelmente, algumas/uns estudantes responderam não por realmente não adotarem nenhuma política de visibilidade de identidades. No entanto, captamos também que muitos “não” podem ter sido negativos apenas em relação aos exemplos que foram dados

na pergunta e não a qualquer forma de afirmação de uma identidade particular e/ou singular. O exemplo mais claro disso é a fala do entrevistado 7:

*Não, não... eu adoto a... a política do corpo limpo e são, é isso... Que... que eu participo de uma organização e nós temos isso como um dos pilares, manter o corpo limpo e são. E incluso nisso é não fazer tatuagem, não usar piercings, esse tipo de adereço”* (negro, 15 anos, edificações, grifos nossos).

Ele não usa os marcadores identitários citados como exemplo, mas adota uma política do corpo, usa o corpo para falar de sua identidade e de seus ideais. Seu corpo é usado por ele para mostrar um estilo de vida, pois adota a “política do corpo limpo e são”, orientada por princípios religiosos como justificativa para o fato de não adotar/não usar marcas ou marcadores sociais, culturais e/ou identitários no corpo.

Nos demais relatos, as/os estudantes não sinalizaram justificativas, apenas mencionaram a resposta não. Um depoimento aponta também o não como resposta, mas assinala que não critica aquelas/es que fazem uso de políticas de visibilidades, conforme trecho a seguir: “Não, não... mas assim não critico não... você pode gostar de uma coisa e tal” (entrevistada 8, parda, 15 anos, edificações, grifos nossos).

Cabe registrar ainda que, possivelmente, algumas/uns estudantes tenham pontuado o não como resposta por não adotarem marcas ou marcadores ou por não associarem os diferentes estilos de vida, modos de vestir, atitudes ou vontades às políticas de visibilidades ou aspectos identitários. Somente uma resposta afirmou não saber: “Eu não sei... é... eu não sei...” (entrevistada 4, não soube informar a etnia, 18 anos, edificações).

A maior frequência de respostas para essa pergunta foi de estudantes que adotam/usam/possuem alguma política de visibilidade, contabilizando o total de 34 incidências. Dessas, a que teve maior incidência foi a resposta relacionada aos modos de se vestir sem restringir esses modos ao uso de peças de roupas. Neste ponto, mencionaram roupas com uma frequência de nove relatos.

Salientamos uma resposta do marcador identitário roupa ligada a estilos musicais: “Bem, eu gosto muito de *usar coisas de bandas, independente do ritmo musical*. Gosto mais do rock” (entrevistado 1, preto, 20 anos, eletromecânica, grifos nossos).

Enfatizamos outra resposta associada à questão da sexualidade:

*Sim... minha mãe... minha mãe ela diz que eu tenho um estilo mais alternativo porque eu gosto mais de usar roupas escuras, cinza. Assim... por conta também como é que eu posso dizer, não é questão de estereótipo, mas é um perfil que tem de pessoas que estão no meio LGBT, tipo, blusa xadrez, essas coisas* (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).

A fala dessa entrevistada pode ser usada para discutir como as juventudes buscam dar visibilidade a suas identidades específicas. Esse relato nos mostra como as juventudes procuram afirmar suas individualidades inclusive no espaço escolar, o que permitiria indicar que, mesmo



sofrendo preconceito, sofrendo a violência, há resistência, as subversões são (re)produzidas (Cf. Cap. 4) e encontram formas de se expressar em marcadores identitários.

Calçados combinando à vestimenta surgiram também em relato: “Eu acredito que mais na forma de vestir, que eu me visto mais com roupa xadrez, *all star*, cano longo, esse tipo de coisa” (entrevistada 36, parda, 19 anos, química, grifos nossos). Os estilos de cabelo apresentaram duas ocorrências em se tratando de colorir os cabelos com mechas na cor rosa e azul como estavam no momento das entrevistas, mas que podem estar com cores diferentes em outras ocasiões.

Ainda com relação à categorização modos de se vestir, acessórios tiveram o maior quantitativo de respostas (19 frequências). Apareceram os acessórios colar e botons atrelados ao cinema, a exemplo de usos relacionados a filmes e séries. Pulseiras, colares, anéis, relógio, alargador, piercings, tiara, turbante, bandana e boné tiveram também incidências nas respostas como marcas ou marcadores adotados como estilos juvenis das/dos estudantes entrevistadas/os.

Uma recorrência ao tipo de marcador cultural tiara foi assinalada como uma forma de identificação, pertencimento e valorização a características étnico-raciais, tratando-se mais especificamente à cultura afro como no relato a seguir: “É basicamente mesmo minha... as *tiaras*, que eu gosto, que *eu gosto do meu cabelo que é afro*, é realmente só isso assim que me identifica mais” (entrevistada 2, negra, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).

Verificamos que o boné sendo um marcador cultural é usado como acessório para esconder outro marcador cultural identitário que é o cabelo: “[...] ah só o boné mesmo... pra esconder o cabelo mesmo” (entrevistado 12, negro, 16 anos, eletrotécnica). O boné também foi registrado como marcador identitário em outro relato, mas com o uso fora do ambiente escolar: “Não dentro da Instituição de ensino... no cotidiano... sim... eu uso boné no meu cotidiano, mas não no colégio” (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos). Avaliamos que o uso do boné no cotidiano fora do ambiente escolar comumente e o não uso desse marcador identitário na escola pode ser provavelmente pelas tensões históricas que existem devido ao uso de bonés em alguns ambientes escolares, erguendo-se, pois, como mecanismos de silenciamentos dos marcadores culturais e expressões identitárias das juventudes no ambiente escolar.

Tatuagem igualmente foi um marcador relatado pelas/os estudantes entrevistadas/os com duas frequências. Salienta-se que a tatuagem permite a criação de uma identidade e pode também explicar a contínua associação a um grupo e/ou valores. Um dos relatos é o seguinte:

[...] *tatuagem*, eu coloquei recentemente porque... *não pelo que os outros falam ou pensam, mas pelo que eu acho dela*. Tanto que eu fiz com minha irmã pra demonstrar união entre a gente, aí a minha é de um símbolo, o dela é outro (entrevistado 22, negro, 20 anos, eletrônica, grifos nossos).

Constatamos em um dos depoimentos que o marcador identitário esteve relacionado às atitudes, aparecendo, à vista disso, o engajamento político devido à participação e atuação da estudante em movimentos sociais, a saber:

*Hum... eu acho que no corpo assim fisicamente não, mas eu tanto nas minhas atitudes como em...é coisas que eu faço mesmo. Tanto no dia a dia quanto na escola ou na relação que eu tenho em casa eu sou muito engajada em movimento social e movimentos sociais de juventudes mesmo sabe. Aí acho que isso é bem marcante assim quando o pessoal é... ouve falar de mim alguma coisa assim, que eu sou do grêmio, eu sou... faço parte de movimento social, de organização e tal, essas coisas... aí é uma coisa que caracteriza bastante quando o pessoal me identifica (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

Algumas marcas ou marcadores não são adotados e nem usados, mas tiveram estudantes que manifestaram desejo em adotarem, a exemplo dos casos: “vontade de botar” piercings e “penso em fazer” tatuagem. Esse caso da tatuagem apareceu vinculado ao debate da autonomia:

*[...] eu penso em fazer tatuagem... eu tenho vontade de fazer tatuagem só que meus pais não permitem e eu também não tenho condições de... Porque assim eu penso em fazer só que eu só vou fazer quando eu for independente... quando eu for independente, quando eu puder... quando eu puder ter autonomia... aí eu penso em fazer... (entrevistada 13, branca, 18 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

Consideramos pertinente contrastar as duas falas sobre o marcador cultural tatuagem. A primeira é a da entrevistada 13, que quer fazer tatuagem, mas as/os responsáveis não deixam e, por isso, ela deseja fazê-la assim que tiver independência econômica e autonomia para decidir questões da própria vida, a exemplo do uso e/ou permissividade de tatuagem apenas quando tiver independência financeira. A segunda é a do entrevistado 22, que fez tatuagem. Ambos são de classe média, filhas/os de profissionais qualificadas/os aposentadas/os, mas há diferenças de gênero que parecem pesar para as/os genitoras/es da estudante impedirem-na de fazer tatuagem. Todavia, cabe lembrar que a irmã do entrevistado 22 fez tatuagem com ele, uma tatuagem que evoca a união afetiva entre os dois, evidenciando, portanto, diferenças entre as famílias das/dos entrevistadas/os 13 e 22, que, neste estudo, não teremos como trazer à tona porque as respostas não permitem nenhuma inferência. De todo modo, o movimento de silenciamento e invisibilidade pode ser referido na análise da fala da entrevistada 13, atrelado à ausência de autonomia e supomos também a sua vinculação às questões de gênero e valores familiares.

Notamos que, aproximadamente, 50% dos estudantes entrevistados usam algum marcador identitário e, entre as estudantes, esse percentual é de 60%. Isso pode ser uma expressão das determinações de gênero, uma vez que há maior pressão social para a mulher fazer uso de artifícios e/ou adereços que possam realçar mais algumas de suas características, embora tenhamos percebido respostas que vão em um sentido de resistência e subversão de características associadas aos papéis sociais sexuais, posto que algumas/uns estudantes usavam/adotavam os mesmos marcadores culturais, independentemente da vinculação típica de sexo feminino ou do sexo masculino que o marcador tivesse.

A escola enquanto território constituído majoritariamente por juventudes abriga uma série de conflitos e tensões, haja vista a invisibilidade imputada pela escola às suas diferentes

juventudes. Isso, portanto, nos leva a referendar o questionamento assinalado por Carrano (2013, p. 192): “até que ponto os jovens podem se identificar com o espaço escolar, considerá-lo interessante e habitar uma instituição que não permite que suas culturas se realizem ou mesmo sejam visíveis?”.

Avaliamos que o espaço escolar deve ser concebido como um espaço sociocultural que é constituído por uma dupla dimensão. Institucionalmente, enquanto um conjunto de normas e regras, que procuram unificar e delimitar a ação das/dos suas/seus sujeitas/os. E, cotidianamente, enquanto uma complexa trama de relações sociais entre as/os sujeitas/os envolvidas/os, que abarcam alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou mesmo coletivas de transgressão e de acordos. (DAYRELL, 2001b; EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

Para Laraia (2004, p. 101) “[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos”. A necessidade de compreender a dinamicidade dos sistemas culturais é indispensável no contexto escolar, pois, neste território, manifesta-se a diversidade cultural, com destaque para a diversidade dos sistemas culturais juvenis. Em Pais (2006, p. 13), observamos a necessidade de “[...] desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam”.

Apesar de ser muito evidente a caracterização da aparente homogeneidade que as juventudes são enquadradas nas escolas e não obstante o manto da uniformização que perdura, destacamos que as experiências, trajetórias e vivências das/dos jovens as/os constituem como

[...] indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações [...] cotidianas. [...] esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. [...] podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas (DAYRELL, 2001b, p. 142).

Carrano (2013) alerta que a relativa ignorância das/dos adultas/os sobre a materialidade social e simbolismo das práticas juvenis tem sido fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias acerca das atitudes das juventudes. Essa realidade também se desdobra na escola, que experimenta conflitos e tensões entre as práticas escolares e as diversidades juvenis enquanto objetivações, materialidades e simbolismos, ou seja, como exteriorização das culturas, identidades, individualidades e subjetividades expressadas pelas juventudes na vida escolar. Tem-se que “as dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da idéia de

escolarização” (IDEM., 2005, p. 160), visto que a “homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica” (CARRANO, 2005, p. 160).

Pais (2006) assinala que poucas são as chances de negociações entre os chamados espaços lisos formados pelos grupos culturais juvenis, os quais permitiriam às/aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto, e os espaços classificados como espaços estriados, em que as principais características consistiriam na ordem e no controle próprios das instituições. Pondera que, embora a escola seja um espaço onde a/o jovem pode expressar gosto de se fazer presente, ainda não é concebida como o espaço que reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação, tendo esses traços acrescidos do reconhecimento e pertença como aqueles que as culturas juvenis reivindicam. O autor classifica este cenário como um paradoxo, vez que a escola apresenta como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder; enquanto as culturas juvenis são majoritariamente marcadas pelo gosto da mudança. Com base nestas premissas, indaga: transformamos a escola, ameaçando desse modo as relações sociais, ou silenciemos a juventude, negando as/os jovens como sujeitas/os possuidoras/es de culturas próprias?

Neste estudo, buscamos analisar a realidade cotidiana das juventudes com o fito de demarcar a necessidade de a escola reconhecer as/os estudantes como sujeitas/os sociais e culturais, dando legitimidade às diferentes manifestações culturais e às diversidades das identidades, individualidades e subjetividades que expressam. Assim,

ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis, que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional - em geral orientado para a uniformização e o anonimato - em novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo. (CARRANO, 2013, p. 192).

Segundo Moura (2005, p. 89), a identidade “nunca é uma certeza dada, nem resulta simplesmente traço do fenótipo, ou seja, da aparência”. Tem-se que “[...] ao longo da vida [...] em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades [...]” (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 41). Carrano (2013) aponta como um dos princípios organizadores acerca do processo de identificação contemporânea a questão de as/os sujeitas/os selecionarem as diferenças que desejam por meio delas serem reconhecidas/os socialmente, levando a conotação de que a identidade se coloca mais como uma escolha que uma imposição. Entretanto, salienta que a tese da construção de si mesmo deve ser relativizada, vez que

os sujeitos se fazem e articulam suas identidades no interior de determinados contextos societários e históricos. Nascermos em determinada classe, cidade e país. Nosso corpo

traz marcas que nos distingue, positiva ou negativamente, na sociedade e nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a integração social. [...] O que somos seria apenas uma questão de força de vontade? Esta é uma verdade relativa. *As oportunidades objetivas de inserção e integração social são tão escassas em determinadas circunstâncias, que anulam, em última instância, o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade* (CARRANO, 2013, p. 200, grifos originais).

Nessa direção, é indispensável apontar que o processo de construção de si é perpassado por determinações e mediações, isso porque o processo de objetivação do ser social é caracterizado como um “[...] momento composto de objetivação e exteriorização que formam, em sua unidade, a base da práxis e da subjetividade humana” (COSTA, 2012, p. 45). Dessa forma, as diversidades das manifestações culturais, identidades, individualidades e subjetividades juvenis se constituem enquanto marcas de objetivação e exteriorização.

Em Costa (2012), vimos que são os atos de objetivação que possibilitam o desenvolvimento das forças produtivas, enquanto mais precisamente pela exteriorização os homens se autorreconhecem como pessoas, constituindo-se aí o início do processo de individuação e do desenvolvimento das singularidades humanas em individualidades e personalidades. Alude a autora que este duplo e indissociável processo - histórica e efetivamente existente - constitui o suporte ontologicamente concreto da separação abstrata feita por Lukács (1885-1971) do processo de objetivação: em objetivação e exteriorização, de modo a extrair daí consequências amplamente significativas para a apreensão da personalidade.

Logo, a reprodução social, em uma perspectiva lukacsiana, compreende necessariamente o processo reprodutivo na “sua totalidade extensiva e intensiva” e também a reprodução dos indivíduos singulares, como determinações do processo de reprodução enquanto processo geral. Assim, os indivíduos singulares

não podem ser meros objetos completamente passivos da reprodução econômica, já que a totalidade social é a síntese em tendências históricas universais das incontáveis interações no agir cotidiano de todos os indivíduos. Especialmente por ser socialmente determinado, o indivíduo forma sua essência como ser socialmente ativo na interação com a sociedade na qual vive e age. (COSTA, 2012, p. 46-48).

Convém apontar que a sociedade também age sobre os indivíduos em sua interioridade, inclusive nas formas mais íntimas de pensamento, de sentimento, de ações e reações. É nesse processo de interação entre indivíduo e sociedade que se constitui a substância da individualidade humana, isto é, a personalidade como manifestação da interioridade do sujeito humano. A constituição da substância da individualidade conecta-se à alternativa expressa nas escolhas-decisões do indivíduo concreto frente uma situação efetivamente concreta, processo pelo qual se configura a própria história pessoal do indivíduo. A função da alternativa extensiva à vida individual é concebida como o momento portador da substância da individualidade, por

consequente, como uma mediação pela qual se manifesta a personalidade de um indivíduo humano-social. Logo, a cadeia de alternativas é a base das escolhas e decisões dos indivíduos ou dos grupos sociais ante as situações concretas da vida (COSTA, 2012; LUKÁCS, 2013).

Sobre as decisões dos indivíduos, cumpre ressaltar que a “sucessiva cadeia de decisões alternativas compõe o conjunto dos atos humanos que se dirigem à reprodução social e à reprodução das individualidades.” (COSTA, 2012, p. 51). Então, ao considerarmos “em termos ontológicos estes atos vemos que eles são sempre atos concretos, de um indivíduo concreto, no interior de uma parte concreta de uma sociedade concreta.” (LUKÁCS, 2013, p. 262). Sendo assim, é a realidade ontológica, objetiva e concretamente determinada “[...] o ponto de partida para a constituição do homem nos seus aspectos exteriores e interiores, especialmente porque os homens tomam decisões em condições objetivas concretas.” (COSTA, 2012, p. 52).

O caráter concreto da alternativa possibilita conservar a concretude em termos objetivos e subjetivos, e, como tal, age sobre a realidade objetiva. Denomina-se como “[...] personalidade de um indivíduo [...] [o] ser-precisamente-assim das suas decisões alternativas” (LUKÁCS, 2013, p. 262, acréscimo nosso). Captamos, portanto, que a personalidade/individualidade só pode ser concreta e socialmente posta quando se revela nas decisões tomadas pelos indivíduos. São nas escolhas entre as alternativas existentes que a personalidade de alguém é revelada, sua realização se traduz no momento da exteriorização da/do sujeita/o como pessoa e, nesse processo, adquire realmente o caráter de ser social.

O alerta aqui vai para a premissa de que as escolhas feitas pelos indivíduos não estão limitadas a simples expressões da liberdade individual: as escolhas são determinadas socialmente pelas circunstâncias sociais, familiares, de classe, costumes, tradição, entre outras condições objetivas de vida, ou seja, de existência. Ressalta-se que a qualidade dessas circunstâncias igualmente compõe o campo de respostas, do tipo e da qualidade das reações do indivíduo frente à realidade, às solicitações que a vida faz e que para as quais elabora respostas práticas e também desenvolve generalizações a partir destas mesmas respostas: processo que constitui uma dialética entre demanda e resposta. (COSTA, 2012).

Inferimos assim que a personalidade constitui “um fenômeno de vasto alcance social que se estende a praticamente todos os homens em consequência do desenvolvimento da sociabilidade humana” (COSTA, 2012, p. 57). Este fenômeno relaciona-se intimamente “à formação da individualidade enquanto sistema pessoal determinado socialmente mediante o qual os homens reagem às alternativas criadas pela vida cotidiana” (IBID., p. 57). Por fim, depreendemos que a personalidade se expressa mediante “atos de exteriorização e somente na permanente interação com a realidade do sujeito que vive e age, conseqüentemente, na efetividade da vida cotidiana” (IBID., p. 58).

Desta feita, as oportunidades/alternativas objetivas, isto é, as condições objetivas materiais, sociais e históricas vão posicionando as juventudes na cotidianidade da vida, possibilitando as

inúmeras e distintas maneiras de se constituírem e de se expressarem como jovens, que de igual modo, vão sendo manifestadas no cotidiano da vida escolar. A este respeito, Peregrino (2007) alerta para a necessidade de compreendermos as diferentes maneiras de ser jovem nos espaços escolares, que dadas às particularidades, as/os diferenciam umas/uns das/dos outras/os nas maneiras de se expressarem e também de apreciarem a vida frente às múltiplas possibilidades e condições que caracterizam o termo juventudes. Nessa direção, destaca como exemplificações os roqueiros, funkeiros, forrozeiros, *punks*, pagodeiros; revolucionários, conformistas, “rebeldes sem causa”, militantes; “aviões”, trabalhadores, estudantes, estagiários; tatuados, modernos, *clubbers*, *darks*; “mauricinhos”, “patricinhas”, “favelados”, “manos”, “minas”, “sanges”, entre outros modos de ser jovem, que demarcam as inumeráveis expressões de suas inumeráveis condições de vida e de existência, que também estão articuladas às diversidades culturais e às diversidades de identidades, individualidades e subjetividades que se constroem ao longo da vida.

Neste trabalho, buscamos trazer à tona algumas das expressões e manifestações das juventudes no que se refere às relações e experiências construídas e vivenciadas no cotidiano escolar. Partimos do entendimento que as diversidades culturais são resultados do acesso diferenciado às informações e instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, implicando na utilização distinta do universo simbólico tanto em uma perspectiva de expressar as especificidades das condições de existência quanto de formular interesses divergentes. Logo, concordamos com o argumento de que a heterogeneidade cultural possui também uma conotação político-ideológica (DAYRELL, 2001b).

Tendo como referência as premissas teórico-analíticas aqui consideradas, afirmamos que a realidade social escolar é atravessada pelo ideário conservador e também pela lógica moralizante. A diversidade das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis pode ameaçar esse ideário, bem como essas lógicas e prerrogativas peculiares, o que incita as ações punitivas, invisibilizadoras, silenciadoras e reguladoras por parte de agentes sociais e instituições orientadas/os pela ideologia conservadora.

Os dados expostos apontam que o contexto escolar em análise é atravessado pela ideologia conservadora e pelo viés moralizador. O IFS foi caracterizado como sistema opressor em virtude dos silenciamentos e negligências de demandas e/ou necessidades das/dos estudantes ligadas ao convívio social e às relações de sociabilidades, que são prejudicadas pelo tempo dispendioso que exige das/dos estudantes face à sobrecarga de horários, disciplinas e atividades rotineiras estudantis. Também foi considerado opressor por causa da invisibilidade e do silenciamento das identidades que são forjadas nesse ambiente escolar.

Notamos ainda cenas de tensões, constrangimentos, invisibilidades, preconceitos e repressões relacionadas aos marcadores identitários juvenis, às sexualidades das/dos estudantes, às formas como as/os estudantes são vistas/os e tratadas/os, às demandas estruturais e orçamentárias institucionais, à participação política estudantil nas decisões institucionais e na construção da

dinâmica cotidiana da própria instituição que também compõem, ao acolhimento e atendimento das necessidades estudantis e aos modos de ser e de se expressarem como jovens no cotidiano da vida escolar.

Esse quadro nos impulsiona a confirmar a hipótese de que, *atravessada pela ideologia conservadora, a escola produz cenas de tensões, silenciamento e invisibilidade que negligenciam e constroem as suas juventudes quando não reconhecem e não legitimam a diversidade de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades.*

Contudo, é imperativo registrar que a existência social que se dá no cotidiano escolar é perpassada por fenômenos ideológicos distintos que podem ir na direção de reforçar a ideologia conservadora (e regulatória) como na direção de se contrapor e de subverter essa ideologia, pois, nesse mesmo cotidiano escolar, constatamos indícios de quebras de normas e de regulações de gênero; e ainda de enfrentamentos, resistências e subversões aos mecanismos de silenciamentos e invisibilidades das juventudes, de suas necessidades estudantis e diversidades de culturas, identidades, individualidades e subjetividades.

A relação escola e juventudes é marcada pela premissa de que as/os jovens estudantes são homogêneas/os e não possuem identidades múltiplas, desconsiderando as diversidades das suas juventudes. Na esteira dessa discussão, Carrano (2005, p. 160) acena que “[...] precisamos avançar muito no sentido da extensão do direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade”. Destaca que o corpo das juventudes “expressa uma síntese de práticas, estilos e atitudes compartilhadas no interior de grupos de identidade [...]” (CARRANO, 2005, p. 158), enfatizando que “o corpo (gestos, expressões e movimentos) é constituído por várias redes de subjetividades interdependentes” (IBID., p. 158). Assim, haveria uma *corporicidade* jovem que apostaria em outras formas de ser, sentir e pensar que, notadamente e em significativa medida, torna-se incompreensível para as famílias e para a escola (CARRANO, 1999; 2005).

É imperativo atentar-se aos grupos de identidade que as juventudes se identificam e aos elementos que os diferenciam de outros grupos juvenis, configurando-se, portanto, como uma condição para que as práticas culturais das juventudes e suas identidades, individualidades e subjetividades sejam apreendidas e legitimadas no espaço escolar. A relevância em nos atentarmos a estas questões se dá porque “muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar” (CARRANO, 2013, p. 202).

Catani e Gilioli (2008, p. 105) registram que, “desde a primeira reação da sociedade em classificá-los como ‘desviantes’, ‘anormativos’, ‘exóticos’, passaram-se décadas até que começassem a ser reconhecidos como sujeitos sociais legítimos e relevantes”. Avaliamos que a escola também deve ser este espaço em que as juventudes possam ter suas expressões e manifestações reconhecidas como legítimas e relevantes. Isso nos instiga a ratificar que as



instituições escolares devem “repensar a realidade dos sujeitos, tanto nos aspectos materiais como simbólicos, vendo as manifestações juvenis como legítimas, dignas de estudo, de compreensão ou de apropriação educativa” (GUIMARÃES; DUARTE, 2011, p. 145).

É imprescindível confirmar que “a escola não pode mais desconsiderar os jovens, nas suas manifestações e nas suas formas de organização, interação, comunicação e expressão” (LIMA; LIMA, 2012, p. 224). Urge então a necessidade de a instituição escolar abrir campos ao entendimento das suas juventudes, adotando a investigação e a escuta como ferramentas para “a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens [...] que são simultaneamente criadores e criaturas da diversidade das culturas dos grupos juvenis presentes na sociedade [...]” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 54).

Dessa forma, concebemos as juventudes presentes na escola como sujeitas/os socioculturais. Com esse ponto de vista, o intuito é ultrapassar a visão homogeneizante e estereotipada da noção hegemônica que se tem da/do estudante, atribuindo-lhe uma concepção que permita reconhecê-la/lo na sua diferença, como uma/um sujeita/o que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, personalidades, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprias/os (CARRANO, 2013; DAYRELL, 2001b), consequentemente, com culturas, marcadores identitários, individualidades e subjetividades juvenis que dizem muito de si e sobre si.

# CAPÍTULO III

CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E AS  
ESCOLHAS PROFISSIONAIS DAS JUVENTUDES





## 4 CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DAS JUVENTUDES

Neste capítulo, desejamos atender ao objetivo de *verificar quais são as construções sociais de gênero que perpassam o cotidiano das juventudes e se têm sido determinantes nas escolhas profissionais das/dos estudantes*. Como questões de pesquisa, constituímos: Quais são as construções sociais de gênero que atravessam o cotidiano das juventudes? Essas construções sociais de gênero têm sido determinantes nas escolhas profissionais das/dos estudantes?

Para fazê-lo, registramos a emergência e os fundamentos do conceito de gênero; demarcamos o gênero como constituinte das identidades das/dos sujeitas/os, quando abordamos a respeito dos papéis sociais sexuados e das relações de gênero. Fizemos uma discussão acerca do patriarcado e gênero, destacando as relações sociais nos primórdios da sociedade primitiva aos marcos da sociedade de classes. Apontamos os rebatimentos da divisão sexual do trabalho no processo de construção das identidades profissionais e escolhas profissionais das juventudes.

Nessa direção, sinalizamos o quadro de distribuição por áreas de ocupação e por sexo no Brasil por meio da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), feita pelo IBGE em 2015; e expomos o quadro da constituição da População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil em 2015, desagregado por sexo e idade.

É nesse contexto que particularizamos as juventudes sergipanas em cena neste estudo. Desse modo, traçamos o perfil das áreas de ocupações em Sergipe desagregado por área e sexo, conforme os dados disponibilizados pela PNAD/IBGE do ano de 2015. Por fim, foram apresentados dados do panorama das áreas dos cursos técnicos de nível médio integrado e subsequente do IFS, desagregados por sexo, quando detalhamos as escolhas profissionais das juventudes através da ocupação das vagas por parte de homens e mulheres nos cursos ofertados pelo IFS. Esse percurso nos proporciona discutir a hipótese de que *as escolhas profissionais das juventudes estão associadas aos papéis sociais sexuados de homens e mulheres*.

### 4.1 GÊNERO EM DEBATE: EMERGÊNCIA TEÓRICO-CONCEITUAL, PAPÉIS SOCIAIS SEXUADOS E RELAÇÕES DE GÊNERO

A categoria gênero perpassa o cotidiano das juventudes, aspecto que demarca a necessidade de apropriação teórico-analítica do conceito para a explicação da organização e (re)produção da vida social e seus rebatimentos na vida escolar, a exemplo das influências das construções sociais de gênero nas escolhas profissionais das juventudes como quadro de discussão e análise deste capítulo.

Abordar o conceito de gênero demanda expor o debate sobre o feminismo, como um

movimento social organizado que data do século XIX, no Ocidente (LOURO, 1997). Conforme Cruz (2014, p. 21), “o movimento feminista ganhou força, sendo endossado tanto por homens quanto por mulheres que defendem a igualdade entre os sexos” e se consolida como “[...] um discurso de caráter intelectual, filosófico e político que busca romper os padrões tradicionais, acabando assim com a opressão sofrida ao longo da história da humanidade pelas mulheres” (IBID, p. 21).

Foi na virada do século XIX que as manifestações contra a discriminação feminina tiveram visibilidade, culminando no chamado "sufragismo", consagrado como movimento com a pauta reivindicatória do direito ao voto estendido às mulheres. O sufragismo foi reconhecido como a "primeira onda" do feminismo (LOURO, 1997) e teve como mote a luta pela igualdade de direitos para homens e mulheres. Consoante resultado da organização e protesto das mulheres, destacavam-se as campanhas pelos direitos sexuais, econômicos e reprodutivos; as mulheres buscavam o direito pelo próprio corpo, respeitando seus sentimentos e desejos. Essas reivindicações foram tendo resultados gradativamente ao longo do século XX (CRUZ, 2014).

O conceito de gênero emerge vinculado ao debate do feminismo, diga-se à história do movimento feminista contemporâneo. Sua emergência se dá mais especificamente no contexto da "segunda onda" do movimento feminista, no final da década de 1960, quando este volta sua prioridade para as construções propriamente teóricas e mantém suas preocupações sociais e políticas. Louro (1997, p. 14) aponta que o conceito de gênero é “constituente desse movimento, [...] está implicado linguística e politicamente em suas lutas [...]”. É neste contexto que se engendra e se problematiza o conceito de gênero (IBID.).

De meados da década de 1960 até a década de 1980, perdura e ganha força o movimento no seio das organizações feministas com o mote “o pessoal é político” - fazendo jus ao princípio máximo que consubstanciava a práxis política do movimento feminista naquela ocasião -, cujo objetivo se constituía em “[...] ressignificar, politizar o cotidiano, e entender que existe uma estrutura de poder por trás do que, até então, era visto como ‘natural’” (CRUZ, 2014, p. 21).

Interrogava-se a concepção do político tradicionalmente limitada à definição das relações no campo da esfera pública: vistas como diferentes em termos de conteúdo e teor das relações e interações na vida familiar, isto é, na vida “privada”. Do ponto de vista da perspectiva de gênero feminista, essas diferenças são apenas ilusórias, vez que a dinâmica do poder existe nas duas esferas. Logo, as relações interpessoais e familiares são igualmente relações sociais e de poder entre os sexos e entre as gerações. E como não são relações “naturais”, se constituindo, porém, como relações socialmente construídas e, historicamente determinadas, são, pois, passíveis de transformação (SARDENBERG; COSTA, 1993; SARDENBERG, 2011).

A proposta da “terceira onda” do movimento feminista “concentra-se na análise das diferenças, da diversidade, da alteridade e da produção discursiva da subjetividade” (CRUZ, 2014, p. 22). Nas três ondas, o intento das estudiosas feministas destes primeiros tempos foi

tornar visível a mulher que vinha sendo ocultada, porque a segregação social e política a que as mulheres estiveram historicamente submetidas resultava na ampla invisibilidade delas como sujeito na vida social e também invisíveis como sujeito da Ciência, delegando-as à esfera privada, ou seja, ao mundo doméstico, como o seu "verdadeiro" universo (LOURO, 1997).

Inicialmente como "estudo de mulheres" ou "estudos feministas", depois como "estudos de gênero" e mais recentemente como estudos vinculados ao "campo feminista de gênero", os estudos protagonizados pela luta feminista das mulheres, desta vez no âmbito acadêmico, têm contribuído de modo substantivo para alterar a paisagem das teorias no campo social, cultural e político, seja no Brasil ou no exterior.

A "quarta onda" do feminismo na perspectiva teórico-acadêmica explicitada por Matos (2010a) refere-se ao feminismo do Sul (ancorado em teorias latino-americanas e brasileiras) e para o Norte global (ancorado em teorias anglo-saxônicas), pautados nas teorias feministas de dimensões sócio-históricas e culturais brasileiras e latino-americanas. Para Matos (2010b), o "fluxo horizontal do feminismo" ou "quarta onda" constitui uma experiência inovadora para os estudos e teorias feministas pela importância da interlocução entre o local e o global como forma de contribuir para a construção contínua do conhecimento político e acadêmico, aprofundamento sobre as particularidades que o campo empírico da pesquisa apresenta em interconexão com os fenômenos de ordem global. Essa "quarta onda" para Matos (2010a) traz os desafios da horizontalização dos movimentos feministas e da construção coletiva do diálogo intercultural e intermovimentos, um processo de "democratização de gênero no âmbito das instituições e da reformulação de políticas públicas", ou seja, inaugura-se um movimento de reorganização do Estado que passa a se organizar com o intuito de promover a justiça social, não apenas para realizar uma redistribuição econômica, mas para pensar de forma interseccionada os fenômenos de raça, gênero, sexualidade, classe e geração, desdobrando-se na necessidade de se pensar em micro e macroestratégias de ação articuladas, integradas, transversais e intersectoriais, construídas em conjunto pelo Estado e pela sociedade civil. A "quarta onda" evidencia que a luta feminista e a luta por direitos humanos reforçam o princípio da não discriminação, com base na raça/etnia, idade/geração, orientação sexual, nacionalidade ou religião.

Precisamos enfatizar o caráter político dos estudos feministas como uma marca significativa em que "objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico eram problematizados, subvertidos, transgredidos" (LOURO, 1997, p. 19). No entanto, continuavam com espaço no âmbito do senso comum ou mesmo ancorados em uma linguagem "científica" os argumentos de que a distinção biológica, isto é, a distinção sexual possibilita compreender e também justificar a desigualdade social entre homens e mulheres (IBID.).

Esse cenário impôs a necessidade de contrapor-se a essas argumentações: o debate vai sendo travado por meio de uma nova linguagem, constituindo-se aí a emergência do gênero como

um conceito fundamental. Passam a distinguir os estudos feministas dos estudos de gênero: nos feministas, o foco “se dá principalmente em relação ao estudo das e pelas mulheres, mantidas as estreitas relações entre teoria e política-militância feminista” (CRUZ, 2014, p. 22); os de gênero indicam “uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1990, p. 3). O conceito “serve [...] como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21).

Há de se registrar que uma das “razões do recurso ao termo *gênero* foi, sem dúvida, a recusa ao essencialismo biológico, a repulsa pela imutabilidade implícita em ‘*a anatomia é o destino*’, assunto candente naquele momento histórico” (SAFFIOTI, 2004, p. 110, grifos originais). Cabe atentar para as reflexões de Cruz (2005, p. 43):

[...] as dúvidas postas sobre as “representações do sexo biológico” levaram os pesquisadores a incursões por outros campos do saber, à procura de iluminações para os significados das relações sociais, o significado do masculino e do feminino, entendendo-se que as relações sociais entre homens e mulheres são pensadas enquanto relações entre o que é definido como masculino e feminino: os gêneros. Por que o uso do gênero como categoria analítica? Porque justamente ele constrói uma relação ao mesmo tempo social e simbólica, sem estabelecer uma mecânica de determinação.

Concordamos com a assertiva de que, “ao iniciar uma reflexão sobre gênero, o primeiro desafio que se apresenta é o de reconhecer que ser homem ou ser mulher não é simplesmente um feito natural, biológico” (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 33), pois vários fatores de “ordem econômica, social, política, étnica e cultural [...] contribuem [...] para a maneira como pensamos, como nos comportamos e atuamos enquanto homens ou mulheres” (IBID., p. 33). Entretanto, convém demarcar que muitos estudos nem sempre levam em consideração esses diversos fatores quando se procura compreender as diferenças entre homens e mulheres. Por vezes, é comum que maior importância seja conferida apenas aos aspectos biológicos, em que se toma como “naturais” essas diferenças, que, ao contrário, são construídas socialmente com base em outros elementos (SARDENBERG; MACEDO, 2011).

Isso nos impulsiona a necessidade de atentarmos para a questão de que as diferenças entre homens e mulheres não devem perpassar pelo viés da dimensão natural enquanto centralidade, mas considerar a premissa de que são diferenças que se dão a partir de construções sociais, ou seja, possuem um caráter social, devendo também considerar a historicidade dos processos em que são construídas socialmente determinadas diferenças. Louro (1997, p. 21-22) alude que, “ao dirigir o foco para o caráter ‘fundamentalmente social’, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados”. Assevera que “[...] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (IBID., p. 22).

Gênero não se refere ao sexo, pois são conceitos distintos, e a apropriação teórica e criticamente desses conceitos possibilita ressignificar as relações de poder presentes na sociedade,

relações que exercem determinações na definição de papéis sociais sexuados atribuídos aos homens e às mulheres. Nessa direção, referendamos a assertiva de que

a hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2003, p. 24-25, grifos originais).

Portanto, o gênero não se constrói a partir da similaridade compulsória do sexo, é fato que pode se construir e se expressar com similitude, porém, não se restringe à obrigatoriedade da parecença ao sexo, isto é, das características sexuais que marcam os corpos das/dos sujeitas/os. Por isso, concordamos com Louro (1997, p. 21), ao afirmar que “não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino”. Corroboramos também com o argumento de que, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. (IBID., p. 21). Desse modo, faz-se necessário enfatizar que, “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero” (BUTLER, 2003, p. 25).

O conceito de gênero passa a ser usado com um forte apelo relacional, vez que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros (LOURO, 1997). No dizer de Cruz (2014, p. 22, grifos originais), o gênero “[...] é visto, ao mesmo tempo, como uma categoria social estrutural e como uma construção, que é sempre, de algum modo, fundamentalmente, *uma questão de relações sociais*”.

Apesar de os estudos continuarem priorizando as análises sobre as mulheres, passam de modo mais explícito a se referir também aos homens. Os estudos buscam contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, no intuito de evitar afirmações generalizadas a respeito da "mulher" ou do "homem". Desta feita, desloca-se o campo do estudo a respeito das mulheres e dos sexos para o estudo das relações de gênero (LOURO, 1997; CRUZ, 2014).

Logo, “diferenciando ‘sexo’ de ‘gênero’, as pensadoras feministas pretendem, portanto, ressaltar o caráter arbitrário de ‘masculino’ e ‘feminino’, razão pela qual ‘gênero’ tem sido objeto de contínuas teorizações” (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 36-37). Assim, o termo gênero faz parte “das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens” (SCOTT, 1990, p. 19).

No Brasil, as feministas passaram a se utilizar do termo gênero no final dos anos 1980: ocorreu no início de modo tímido e depois se alastrou rapidamente nos marcos da década de



1990. Tem-se que, no Brasil, houve uma nítida articulação entre o feminismo e a emergência dos estudos de gênero (MACHADO, 1999; LOURO, 1997; SAFFIOTI, 2004; CORRÊA, 2001).

Neste estudo, endossamos a assertiva de Scott (1990, p. 21) quanto à definição de gênero de que “o núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições”, a saber: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Vimos em Scott (1990) que o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: como primeiro elemento, delimita os símbolos que estão culturalmente disponíveis e evocam representações múltiplas; aponta, em segundo, os conceitos normativos que assentam interpretações dos sentidos dos símbolos com a intencionalidade de limitar e conter as possibilidades metafóricas, sendo que esses conceitos normativos são expressos por meio das doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, respaldados em uma oposição binária que assegura taxativamente o sentido do masculino e do feminino; como terceiro aspecto das relações de gênero, elucida que a análise de gênero deve incluir uma noção do político e uma referência às instituições e organizações sociais, a fim de irromper a noção de fixidade e desmistificar a permanente representação binária dos gêneros; alude, por fim, que o quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva.

O gênero não se resume a uma “categoria de análise, como muitas estudiosas pensam, não obstante apresentar muita utilidade enquanto tal. *Gênero* também diz respeito a uma categoria histórica, cuja investigação tem demandado muito investimento intelectual” (SAFFIOTI, 2004, p. 45, grifos originais). Concebemos o gênero como um elemento constitutivo de relações sociais, tendo como fundamento as diferenças entre os sexos, com ênfase no aspecto relacional do conceito de gênero e no caráter social destas diferenças entre os sexos. Temos como premissa que essas diferenças se referem a uma construção social e histórica dos sexos.

É imperioso demarcar que a fixidade ou a fluidez do gênero ou dos sexos apresenta relação direta com os discursos situados historicamente em um dado momento e em uma dada sociedade, como pondera Butler (2003, p. 27): “se o gênero ou o sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que [...] busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise do gênero”. Os discursos que atravessam e influenciam os processos de sociabilidades das/dos sujeitas/os produzem e autorizam ou descredenciam modos de existências, resultando, por conseguinte, em limitações às análises sobre o gênero e sexo. Salientamos, pois, que esses “[...] limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (IBID., p. 28). Os limites se impõem de tal modo que “a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero”. (IBID, p. 28).

Com base nos supostos aqui problematizados, apreendemos o gênero como uma construção social, contrapondo-se ao determinismo biológico, mas sem a intencionalidade de

defesa de um determinismo cultural de construção do gênero e também sem restringir o gênero das/dos sujeitas/os às possibilidades binárias como homem-mulher. Captamos, pois, o gênero como múltiplas formas de construção sociocultural, que implicam, conseqüentemente, em diversidades de identidades e expressões dos gêneros, ou seja, de modos de existências que subvertem a naturalização e fixidade das feminilidades e masculinidades hegemônicas estereotipadas a partir do ideário conservador sexista.

O conceito de gênero refere-se a um sistema de relações de poder fundamentado a partir de um conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens. Destacamos que as relações de gênero, bem como as de classe e raça ou etnia, são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. (SCOTT, 1990; ABREU; ANDRADE, 2010). Precisamos nos atentar para o alerta de Louro (1997) de que o caráter fundamentalmente social e relacional do conceito de gênero não deve nos levar a pensá-lo como referindo à construção de papéis masculinos e femininos, porque

papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]. Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (IBID., p. 24).

Apropriar-se do conceito de gênero possibilita análises da interpretação ou apropriação cultural que as pessoas fazem das diferenças sexuais e fornecem elementos para analisarmos quais as conseqüências disso nos diversos contextos da vida social, a exemplo dessas manifestações na família, na escola, no trabalho, entre outros espaços da vida cotidiana (ABREU; ANDRADE, 2010). Por isso, a importância de “se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento” (LOURO, 1992, p. 57).

Nesse sentido, endossamos a afirmação de Beauvoir (1967, p. 9) “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Do mesmo modo, corroboramos com Saffioti (1999, p. 160): “[...] é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade”. Capturamos que o tornar-se mulher em Beauvoir e o aprender a ser mulher em Saffioti não restringem essas possibilidades às fêmeas ou às mulheres vinculadas à condição biológica do sexo, como expõe Butler (2003, p. 27): “Beauvoir diz claramente que a gente ‘se torna’ mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do ‘sexo’”; e, assinala ainda que “não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea”. (IBID, p. 27). Logo, os processos educativos nos quais fêmeas e machos se inserem quando do nascimento e que perpassam suas vidas contribuem cotidianamente para que se tornem mulheres, homens ou mesmo outras formas de existências atreladas às feminilidades e masculinidades que rompem com a fixidade binária homem-mulher e subvertem a ordem compulsória do sexo/gênero/desejo.

Não devemos nos furtar ao importante registro de que a luta de Beauvoir (1908-1986) contra o essencialismo biológico, ancorado no mote “a anatomia é o destino”, a faz enveredar - e também protagonizar, mesmo com as condições objetivas teóricas da época - pela ação da sociedade na transformação do bebê em mulher ou em homem. Concordamos que, na sua afirmação categórica de que “ninguém nasce mulher, mas se torna mulher”, estão os fundamentos do conceito de gênero (SAFFIOTI, 1999; 2004). Argumenta-se, portanto, que

nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo (BEAUVOIR, 1967, p. 9, grifo original).

Obviamente, Beauvoir não possuía “o arsenal de conceitos e teorias com que contamos na atualidade, mas se dirigiu certeira ao ponto essencial” (SAFFIOTI, 1999, p. 160). Beauvoir lança “as bases para a posterior formulação de uma postura que vai defender a construção social das relações entre (e intra) sexos, isto é, das relações de gênero” (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 35).

É o aporte de gênero que nos auxilia teórica, analítica e historicamente a entendermos as nuances do processo de construir-se como homens e mulheres, notadamente das particularidades do processo de construção social do ser masculino e feminino, porque o gênero diz respeito “às representações do masculino e do feminino, a imagens construídas pela sociedade a propósito do masculino e do feminino, estando estas inter-relacionadas” (SAFFIOTI, 2004, p. 116). Cabe ainda assinalar que “o masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade” (LOURO, 1992, p. 57).

Se fazer referência à categoria gênero fosse igualmente referir-se à construção de papéis masculinos e femininos, devemos registrar que discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos remeteria a análise para as/os sujeitas/os e para as relações interpessoais como alude Louro (1997). Assim, as

desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos [...]) constituem hierarquias entre os gêneros (IBID., p. 24).

O gênero insurge como sendo constituinte das identidades das/dos sujeitas/os. Nesta tese, partimos do pressuposto de que as/os sujeitas/os possuem identidades múltiplas, conforme os diversos processos de identificação e diferenciação que estão inseridas/os. Cabe pontuar que

a identidade e a diferença se constituem como “[...] faces de um mesmo processo, razão pela qual não se admite que as relações sociais tenham lugar no terreno exclusivo da semelhança” (CRUZ, 2005, p. 49-50).

Louro (1997, p. 25) afirma que “o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo)”. Entretanto, nos alerta que essa assertiva se refere “[...] a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o” (IBID., p. 25, grifos originais).

Tem-se em Cruz (2005, p. 49, acréscimos nossos) que a identidade é

um fenômeno social, estruturando-se em um contínuo processo de identificação estabelecido através da rede de relações sociais, construídas nas diferentes esferas do cotidiano - na fábrica, no sindicato, na casa, no bairro, [na escola], nos movimentos sociais -, enfim, nos diferentes lugares onde homens e mulheres vivem sua experiência individual e coletiva.

Isto posto, é mister nos atentarmos para os processos de construção a que as/os sujeitas/os estão submetidas/os e vão experienciando, considerando que é nas relações sociais e por meio das diferentes relações cotidianas que vão se construindo individualmente e coletivamente. Aqui, damos ênfase às construções sociais de gênero que marcam as trajetórias, experiências, práticas sociais e políticas, e escolhas profissionais das juventudes. Para tanto, nos referenciamos no pressuposto de que

a identidade é, então, compreendida como construção do nós, do fazer de cada coletividade; o trabalho, a cultura e as práticas políticas são elementos formadores do indivíduo, enquanto pertencente a um grupo no qual um se define e é definido pelos laços de sociabilidade, sem, entretanto, anular as diferenças individuais (IBID., p. 49).

Dada a cristalização das construções sociais das identidades das/dos sujeitas/os essencialmente a partir das diferenças biológicas, é imperioso tratarmos do debate dos papéis sociais que historicamente foram atribuídos às distintas categorias de sexo como mecanismo de reforçar estereótipos e alimentar preconceitos direcionados às/aos sujeitas/os que constroem suas identidades (sexual, de gênero - Cf. Cap. 4-, social e profissional), contrariando as expectativas das feminilidades e masculinidades hegemônicas e subvertendo os papéis sociais delegados a homens e mulheres, papéis que, por sua vez, as/os caricaturizam a ponto de exaltá-las/los e/ou inferiorizá-las/los a depender das identidades que expressam na vida cotidiana.

O processo de compreensão e identificação dos papéis sociais ocorre já na mais tenra idade no convívio familiar, bem como nas relações estabelecidas na escola e nos diferentes espaços de relações sociais em que as/os sujeitas/os estão inseridas/os. Importante registrarmos, com base em Heilborn (1999), que, em muitas das chamadas “culturas ocidentais modernas”, as pessoas aprendem desde cedo concepções as quais se referem a papéis sociais ligados ao sexo,

como nos casos em que reproduzem que as meninas são dóceis, enquanto os meninos devem ser assertivos. É sob estes moldes, por consequência, que são reforçadas as diferenças por meio de estereótipos sexistas atinentes aos mais diversos aspectos da vida social.

Saffioti (1987, p. 8) demarca que a “identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo”. Pontua que a “sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem” (IBID., p. 8, grifos originais). Não obstante a cristalização dos comportamentos sob a forma de papéis sociais, cabe enfatizar que “não é pelo fato de assumir um sistema de valores previamente construído que o portador de um ‘papel’ converte sua função em ‘papel’” (HELLER, 2008, p. 117).

Embora existam diferenças de classe, tradicionalmente, as mulheres vêm sendo socialmente responsabilizadas pela manutenção da ordem da casa e também pela criação e educação das/dos filhas/os. Nota-se que a sociedade investe muito na naturalização deste processo, associando, inclusive, a atribuição do espaço doméstico delegado à mulher como decorrente de sua capacidade de ser mãe (SAFFIOTI, 1987).

Nesse sentido, devemos nos atentar para a questão de que

quando se afirma que é *natural* que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, *naturalizando* um resultado da história. Dada a desvalorização social do espaço doméstico, [...] [há um] interesse em instaurar a crença de que este papel *sempre* foi desempenhado por mulheres. Para a solidificação desta crença nada melhor do que retirar desta atribuição de papéis sua dimensão sociocultural. Ao se afirmar que *sempre* e em *todos os lugares* as mulheres se ocuparam do espaço doméstico, eliminam-se as diferenciações históricas e ressaltam-se os característicos "*naturais*" destas funções. Tais papéis passam a se inscrever na "natureza feminina". Desta forma, a ideologia cumpre uma de suas mais importantes finalidades, ou seja, a de mascarar a realidade (IBID., p. 11, grifos originais, acréscimos nossos).

Ante o exposto, endossamos que “[...] os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída” (IBID., p. 10). Dada a perspectiva crítica que adotamos, é relevante salientarmos que é “de extrema importância compreender como a *naturalização* dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher” (IBID., p. 11, grifo original), bem como de outras categorias sociais cujas masculinidades e feminilidades subvertem os papéis sociais hegemônicos “[...] constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a ‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos” (IBID., p. 11). Daí a necessidade de assinalarmos que as/os sujeitas/os se deparam com uma realidade social em que vivenciam experiências de dominação e exploração.

Essa ideia de “superioridade” dos homens propagada historicamente ao tempo em que

se alastram explicações acerca da “inferioridade” social das mulheres tem íntima relação com o patriarcado, que embora reinante em distintas sociedades com suas particularidades e também com seus diferentes graus no domínio exercido por homens sobre as mulheres, há que se registrar que a natureza do fenômeno da subordinação das mulheres aos homens é a mesma, bem como a legitimidade que é atribuída a sua naturalização (SAFFIOTI, 2004).

No entanto, assim como a exploração do homem pelo homem não é um dado natural, a dominação não se deve a um processo natural, pois, se fosse, não teria sentido lutar contra a opressão e dominação de gênero, nem mesmo contra a exploração do homem pelo homem. Vale apontar que, em determinadas condições históricas e sociais, as/os sujeitas/os mantinham relações sociais igualitárias, a exemplo da vivência nos marcos da sociedade primitiva.

Cabe ponderarmos que “a vida dos primitivos se resumia [devido às condições objetivas de existência] em os machos saírem para caçar e as fêmeas buscarem alimentos com a coleta” (SILVA, 2016, p. 19, acréscimos nossos). Tem-se que “em todas as sociedades primitivas a colaboração e a união dos esforços eram a chave para a sobrevivência” (LESSA, 2012, p. 17). Sendo assim, “[...] a forma como os primeiros homens buscavam seus alimentos determinava as primeiras relações sociais” (SILVA, 2016, p. 19).

Os papéis atribuídos aos sexos são construções sociais por causa do papel que ocupam na produção e reprodução social. Nessa mesma direção, as identidades sociais femininas e masculinas são construídas social e historicamente. Considerando a historicidade das relações sociais, demarcamos que, nas sociedades primitivas,

tal como a vida de cada indivíduo estava intimamente associada à sobrevivência de todos, a vida de cada criança era protegida por todos: não havia nada semelhante à figura da mãe e do pai que hoje conhecemos. Nem as tarefas de criação dos filhos, preparação dos alimentos, etc. eram femininas ou masculinas; eram atividades coletivas que envolviam pessoas de ambos os sexos e de todas as idades. Pouquíssimas tarefas eram atividades divididas segundo o sexo e, quando o eram, era frequente caber aos homens atividades que hoje são tidas por femininas. E, além disso, a divisão das tarefas não implicava uma hierarquia de poder nem cancelava a autonomia de cada pessoa (LESSA, 2012, p. 18-19).

Com o surgimento da propriedade privada, não temos “[...] a gênese de uma ‘coisa’, mas de uma nova relação social, de uma nova forma de os homens organizarem a vida coletiva” (IBID., p. 23). A propriedade privada é “fundada por uma nova forma de trabalho, o trabalho alienado (explorado): a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência será realizada, agora, por meio da exploração do homem pelo homem” (LESSA, 2012, p. 23). Estão dadas aí as condições objetivas para a constituição da nova forma de organização da vida social: a sociedade de classes. Nesse contexto, a família “se desloca do coletivo e se constitui em núcleo privado: essa nova forma de organização de família é a família monogâmica ou família nuclear” (IBID., p. 26).

Desse modo, concordamos com Engels (2012, p. 87) que “o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia” e também que coincide “a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino” (IBID., p. 87).

Com novas atribuições de papéis masculinos e femininos, igualmente, novas significações ou ressignificações são dadas aos trabalhos realizados pelos homens e pelas mulheres: “[...] o trabalho doméstico das mulheres perdia agora sua importância, comparado ao trabalho produtivo do homem; este trabalho passou a ser tudo, aquele, uma insignificante contribuição” (IBID., p. 204). Em vista disso, esta “divisão de trabalho entre os sexos retirou a mulher da vida coletiva e a isolou no interior do lar” (LESSA, 2012, p. 33). Logo, ser masculino e ser feminino incorporam nova determinação: aos homens, cabem pensar os grandes problemas e decidir o destino da humanidade, enquanto que, às mulheres, está reservado o pobre horizonte de cuidar das/dos filhas/os, dos alimentos e da casa. Registra-se que a retirada das mulheres da vida coletiva não se deu voluntariamente e nem de maneira tranquila. Importa salientar que, embora com a superioridade, estabelecida historicamente, das sociedades de classe perante o modo de produção primitivo, o espaço de reação e resistência para as mulheres tenha diminuído, jamais desapareceu por completo. (IBID.).

Destacamos que “a família, tal como hoje a conhecemos, não surge como resultado do amor entre os indivíduos. Surge como a propriedade patriarcal de tudo o que é doméstico” (IBID., p. 31). O patriarcado ancora-se “em uma maneira de os homens assegurarem, para si mesmos e para seus dependentes, os meios necessários à produção diária e à reprodução da vida” (SAFFIOTI, 2004, p. 105). Desta feita, “há, sem dúvida, uma economia doméstica, ou domesticamente organizada, que sustenta a *ordem patriarcal*” (IBID., p. 105, grifos originais).

O patriarcado é concebido como “um sistema sexual de poder no qual os homens possuem poder e privilégio econômico e controle sobre o corpo das mulheres através de diversas manifestações” (CRUZ, 2005, p. 39). Nesses termos, a “opressão fundamental vem do sistema de classe sexual, que se inicia na família biológica e se expande na divisão sexual hierárquica da sociedade e nos papéis sexuais que são atribuídos a uns e outros” (IBID., p. 39). Castells (1999, p. 169) classifica o patriarcalismo como

[...] uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo. É essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sociobiológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente.

Em Cruz (2005, p. 38), vimos que “[...] a sociedade patriarcal, ao deslocar as mulheres das posições de poder e delimitar suas esferas de atuação, abriu espaço para outras formas de existência criadas pelas mulheres”. Convém destacarmos que

se o esquema de dominação patriarcal põe o domínio, a capacidade legitimada de comandar, nas mãos do patriarca, deixa livre aos seus subordinados, homens e mulheres, especialmente estas últimas, a iniciativa de agir, cooperando neste processo, mas também solapando suas bases. Eis aí a contradição que perpassa as relações homem-mulher na ordem patriarcal de gênero (SAFFIOTI, 2004, p. 118).

Conforme Cruz (2005, p. 40), o patriarcado é arquitetado “como sistema sexual de poder, como a organização hierárquica masculina da sociedade, que se perpetua através do matrimônio, da família e da divisão sexual do trabalho”. Com o advento do capitalismo, principalmente com a Revolução Industrial, a subordinação das mulheres se amplia, cujos impactos se perpetuam na divisão sexual do trabalho, que agora supõe traços mais substanciais de exploração - que não se restringem à vida das mulheres, mas estendem-se aos demais indivíduos. Com o capitalismo, a força de trabalho explorada na produção não é exclusividade do homem; a força de trabalho da mulher é também incorporada na produção, vez que a força de trabalho feminina era explorada e subordinada somente no ambiente doméstico.

Concordamos com Cruz (2005, p. 40) que “o surgimento do capitalismo veio confirmar que a subordinação das mulheres perpetuava-se resultando na divisão sexual do trabalho”. Daí a necessidade de nos atentarmos nesta pesquisa para a premissa teórico-metodológica de que uma análise das relações de gênero não pode prescindir da apropriação da análise de outras categorias, a exemplo da classe social, dada a totalidade que constitui o ser social.

No intuito de identificarmos quais construções sociais de gênero perpassam o cotidiano das juventudes, perguntamos às/aos jovens estudantes do IFS: “Para você, sexo e gênero possuem o mesmo significado? O que você sabe sobre sexo e gênero?”. Das/Dos entrevistadas/os, 44,7% assinalaram que sexo e gênero possuem significados diferentes; 5,3% responderam que possuem o mesmo significado; 2,6% apontaram que “não muda muito”; e 13,1% verbalizaram “eu não sei muita coisa; eu não tenho certeza; não sei responder”.

A respeito do que as/os estudantes sabem sobre sexo, observamos que, com maior expressividade, apareceram falas (15 frequências) associando sexo ao biológico, ao físico, enfatizando que o sexo “é designado no órgão sexual da pessoa”, “é só pelo que a pessoa tem”, de acordo com depoimentos a seguir:

Assim, porque a gente... porque a gente vem conversando né... não é que eu não sei sobre... Mas é... sexo é... é *biologicamente*, né o que a gente tem quando nasce, você é... *dependendo do órgão sexual* da pessoa (entrevistada 4, não soube informar a etnia, 18 anos, edificações, grifos nossos).



eu acho que... sexo é relacionado à *genética*, é relacionado *a ter um pênis ou ter uma vagina*, basicamente isso (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).

eu creio que *o sexo seja o biológico*, o como você vem ao mundo, você *tem um pênis e uma vagina*, só isso que se fala sobre sexo... só isso... (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).

Respostas que também apareceram com preponderância (14 relatos) foram atreladas ao “nascido homem ou mulher” e ligadas ao “masculino ou feminino”, como destacamos as falas:

Então, sexo é aquilo que *a gente nasce: ou homem ou mulher* (entrevistado 1, preto, 20 anos, eletromecânica, grifos nossos).

o sexo... *é como o indivíduo ele se declara por exemplo se ele se declara como masculino ou feminino né... Ou... ou qualquer outro... o outro do... como é que eu posso dizer da linha, da classe LGBT né, do grupo LGBT* (entrevistado 11, pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).

Eu acredito que nós nascemos com o sexo, *nós nascemos é digamos assim... sexo feminino, sexo masculino. Mas se... eu por exemplo eu nasci do sexo feminino, mas eu me sinto homem*, eu me sinto... eu me sinto... por exemplo me visto... *eu me visto de homem e eu me sinto bem me vestindo de homem e eu me considero homem e eu sendo do sexo feminino, então é isso que eu acredito entendeu [...]* (entrevistada 13, branca, 18 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

A sexualidade foi uma categoria que emergiu nas respostas das/dos estudantes, embora em uma ocorrência menor (4 falas). Surgiu ainda um entendimento de que o sexo “é mais o ato sexual” e uma outra declaração de não saber tratar do tema ao afirmar “não sei bem reportar sobre a minha opinião”. Desses depoimentos em menor incidência, convém assinalar:

o sexo tá relacionado à orientação sexual de... de... de atração e de relação com outras pessoas (entrevistado 3, branco, 18 anos, eletromecânica).

E sexo *deve estar relacionado, por exemplo, um homossexual, um hétero, um bissexual...* é eu acredito que seja isso (entrevistado 7, negro, 15 anos, edificações, grifos nossos).

Notamos que as associações do sexo à dimensão biológica e ao órgão sexual são mais presentes no entendimento das/dos estudantes como reflexo das influências vinculadas ao biologicismo. Sem referências à construção social ou cultural, perpassam preponderantemente as concepções das juventudes atreladas ao nascimento, em que sexo é sinônimo do nascer homem ou mulher, atravessado, portanto, pelo essencialismo e binarismo. Associam também ao nascer com o sexo feminino e masculino, porém expressam possibilidades de existências que não sejam amarradas ao sexo biológico, podendo, inclusive, não apresentar relação com o sexo biológico de nascimento. Ao demarcarem o significado de sexo às sexualidades das/dos sujeitas/os, não

restringiram às sexualidades heteronormativas.

Acerca do que as/os estudantes sabem sobre gênero, a resposta majoritária concentrou elementos ligados “ao que você escolhe ser”, “você vai se definir”, “como você se identifica”, “ao que você pretende se expressar”, “é uma coisa mais individual, mais pessoal”, totalizando 20 relatos dessa natureza, conforme ênfase aqui exposta:

*eu não sei muito bem a diferença, mas eu acho que o seu gênero você... não que você... você meio que decide o seu gênero, você que se autoidentifica (entrevistado 16, pardo, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*vamo lá... eu sei... é porque... sexo basicamente o que você nasceu, certo, eu nasci no corpo de uma mulher eu tenho um sexo feminino. A identidade de gênero seria como você se identifica a isso, eu posso me identificar como mulher ou não, eu posso inclusive me identificar como homem e... E isso tem muitas questões, porque tem questões que acham que é pela genética, tem outras vias que veem que é uma ideia de uma pessoa que... tem algum problema mental ou coisa do tipo, e é o que eu discordo. Tipo... não que eu... eu nunca parei pra ler realmente o conceito da genética, mas... pelo menos... seria o fato de que... o fato de eu ter nascido de um determinado sexo não me impede de simplesmente chegar e mudar porque o meu gênero não é esse, se eu não me identifico com ele a partir é... seria aquele conceito... é o meu corpo, minha liberdade, minhas regras... Se... a partir é... a partir do momento que eu não estou invadindo os seus limites, a partir do momento que eu não estou me metendo na sua vida, a minha... é completamente sobre a minha responsabilidade... Você... tem o livre arbítrio, você escolhe... fazer ou não, então... eu escolhi, é o meu corpo, é um direito meu... mudar... porque eu não me identifico. Do mesmo jeito que... você se identifica... com o seu corpo, é uma escolha sua... não mudar, se eu não estou invadindo a sua liberdade eu tenho todo... eu tenho todo direito a minha (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

Respostas com menor frequência foram apresentadas pelas/os estudantes: aludiram que “o gênero é uma coisa que é construída” (6 respostas); é “como a pessoa se sente” (4 depoimentos); “é... ser homem ou ser mulher” (2 incidências); com apenas um registro, houve “é se identifica com os dois gêneros”. Vejamos os relatos:

*o gênero é uma coisa que é construída, por exemplo, o masculino e o feminino, ele não é dito biologicamente, mas é construído na sociedade mesmo. O que é... o que a mulher deve ser, o que o homem deve ser e aí as outras classes que vem, não sei se é classes que diria, mas assim os homossexuais e as outras coisas são ditos como aberrações entre aspas porque não tão no padrãozinho do gênero né e tal (entrevistada 4, não soube informar a etnia, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*gênero é mais relacionado a como você se ver, não é por você ter um pênis ou você ter uma vagina que você obrigatoriamente se ver como homem ou se ver como mulher. Você pode se ver de uma forma diferente, assim como você pode se ver como homem e gostar de homens ou se ver como... você tem um pênis mas você se ver como mulher e gosta de homens, existe... uma variação muito grande (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Ah... *eu sei que existem muitos gêneros hoje em dia, mas que no final das contas é... tem diferença... tem... mas eu não sei até onde vale. Tá certo que cada um tem sua escolha, cada um tem seu desejo, mas eu não... eu não me sinto muito confortável... em digamos querer... de... ah... discutir essa relação de alguém... Digamos ah é... se algum amigo chegar pra mim e diz ah eu quero mudar de gênero, eu quero... eu não sei... eu acho que eu não saberia muito bem me expressar pra ele... então...*(entrevistado 26, negro, 17 anos, informática, grifos nossos).

*Eu não acredito que tenha o mesmo significado por conta... do... da construção... que você tem do seu próprio gênero ao longo da sua vida. Você não precisa... se prender... a um modelo que... é criado pela sociedade... pra o seu sexo... que é... de... somente uma característica física... (entrevistado 37, branco, 17 anos, química, grifos nossos).*

Demarcaram associações com as identidades sexuais e de gênero: “se encaixa no perfil do gosto sexual”, “ter um gênero e querer se transformar em outro”, “mudar a caracterização pra ser um trans”, com somente uma resposta cada registro desses. Dessas falas, avaliamos ser importante salientar as seguintes:

o gênero o que eu posso destacar é que assim o gênero apesar da pessoa, por exemplo, ah se eu sou... se eu sou homossexual por exemplo o meu gênero ele vai ser masculino tá entendendo. Ou se eu sou transexual ou bissexual *o meu gênero ele vai continuar sendo feminino ou masculino né dependente de como eu nasci tá entendendo* (entrevistado 11, pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).

*você pode ter um gênero masculino... querer... se transformar... em mulher e ao mesmo tempo ser lésbica... as pessoas que realmente... é... se diferenciam... Porque... elas às vezes acabam... ficando... ficando no armário né... não querem assumir...* (entrevistado 35, pardo, 19 anos, química, grifos nossos).

Ah... gênero a gente já vai entrar pra como a pessoa se sente mais ou menos né? *Então... pode... depende da visão da pessoa porque é... é muita... pra falar, mas assim, eu não vou falar aqui que existe uma essência... Assim se você for fazer isso tá super errado, jamais. É como eu disse: se a pessoa tá bem, fazendo o que ela quer, tem que tá bem, contanto que não vai estragar a vida de ninguém, nem a própria vida dela tudo bem. Mas assim eu creio a sexualidade é uma coisa é claro: gay e lésbica ou bi, e o gênero já é outra coisa, você já vai se mudar tanto por... por é fora né, a caracterização e tal pra você ser um trans, então.. mais diferente* (entrevistada 8, parda, 15 anos, edificações, grifos nossos).

Constatamos maior recorrência do entendimento de gênero relacionado à liberdade para escolher o gênero, se expressar, se definir, se autoidentificar como masculino ou feminino, homem ou mulher, ou com um gênero que destoa do sexo biológico, destacando discordância com a taxativa de que essa identificação e forma de existência seja considerada um problema mental. Defendem o direito de escolher o que querem ser, sem se limitar ao órgão sexual que possuem, quando assinalam que aquelas/es as/os quais subvertem o padrão sexo/gênero são vistas/os como aberrações.

Enfatizam o gênero como uma construção social atrelada ao binarismo homem e mulher; todavia, ao abordarem o gênero relacionado ao fato de como a/o sujeita/o se sente ou se vê, apontam sinais que ampliam o gênero para além da lógica binária, já que afirmam existir uma grande variação de gêneros. Essa inclinação para a subversão do binarismo ganha força na medida em que aludem que não precisam ficar presas/os aos modelos criados pela sociedade.

Quando falam sobre gênero fazendo remissão às identidades sexuais e de gênero, vinculam ao nascimento, ao biológico, estando ligado às questões do nascer e não do tornar-se, além de vincular-se ao binarismo homem e mulher. Entretanto, também reconhecem a possibilidade da escolha do gênero, anunciando que podem ter um gênero e desejarem se transformar em outro, caracterizando-se diferentemente das expectativas criadas a partir dos estereótipos sexistas, sem a classificação de que é errado. Houve demarcação que algumas identidades sexuais e de gênero não são assumidas, sendo silenciadas no armário, o que produz efeitos agravantes cotidianos. Observamos a dificuldade que as/os jovens têm de falar ou discutir sobre questões relacionadas às diversidades de gênero e diversidades sexuais.

Corroboramos, então, com a premissa de que o construto gênero diz respeito “a um princípio universal, organizador tanto do mundo exterior (o ‘social’, econômico, político) quanto interior, ou seja, que diz respeito à construção das subjetividades e das identidades” (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 38). Ratificamos que as relações entre os sexos devem ser pensadas como relações de gênero e ainda como relações sociais, concebidas, “[...] como relações determinadas não ‘naturalmente’ pela biologia dos sexos, mas sim por forças sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas historicamente específicas” (IBID., p. 38).

Ainda com a finalidade de captarmos as construções sociais que perpassam o cotidiano das juventudes, perguntamos às/aos estudantes: “Participa na divisão das tarefas domésticas na família? Em quais tarefas? Pode citar duas tarefas pelo menos?”. Soubemos que 13,2% das/dos entrevistadas/os não participam na divisão das tarefas domésticas familiares, enquanto 86,8% afirmaram participar da divisão dessas tarefas.

Do percentual que sinalizou não participar, 10,6% é composto dos estudantes, sendo somente 2,6% das estudantes. Apareceu como justificativa da impossibilidade de participação nas tarefas domésticas a seguinte explicação: por não terem tempo porque estudam. Um caso que nos chama a atenção é o do entrevistado 9, que afirma não ajudar em nada por ser homem: “não realizo nenhuma atividade... tudo por parte das mulheres... nunca realizo nada, sempre fica pra minha avó, pra minha irmã, pra minha prima, nenhum homem de lá de casa faz nada” (pardo, 17 anos, redes de computadores). Essa alegação evidencia como as construções sociais atreladas aos papéis sociais sexuados ganham escopo no cotidiano familiar, especificamente com relação às tarefas domésticas serem vistas como tarefas exclusivas das mulheres.

Das tarefas desenvolvidas pelas/os estudantes que verbalizaram participar da divisão de tarefas domésticas, notamos que as/os entrevistadas/os desempenham atividades similares.

Todavia, as estudantes como responsáveis diretas por essas tarefas cotidianamente; no caso dos estudantes, percebemos que se inserem em divisão de tarefas tal qual uma espécie de suporte e esporadicamente. Quando há uma recorrência maior, se referem às tarefas de responsabilização de necessidades individuais em se tratando dos estudantes. Já as estudantes assumem tarefas que remetem às necessidades individuais e coletivas do âmbito familiar.

Os estudantes desenvolvem tais tarefas: lavar, enxugar e/ou guardar os pratos (11 respostas); arrumar o quarto e/ou a cama (4); lavar o banheiro (3); varrer, arrumar e/ou limpar a casa (8); ajudar na horta (1); limpar a cozinha (1); cozinhar (3); passar roupa (1); lavar roupa (2); tirar a mesa (1); “faço tudo lá em casa” (1); e limpar o quintal (1). As estudantes expuseram desempenhar as tarefas de lavar roupa (6 relatos); varrer, limpar casa, arrumar a casa em geral (12); lavar prato (16); fazer o jantar, cozinhar (3); lavar o banheiro (3); cuidar da irmã (2); limpar o quintal (2); lavar a casa (1); cuidar do quarto (1); “eu faço tudo” (6); e “ajudo a minha mãe no trabalho dela – que não é o trabalho doméstico - em casa” (2).

Observamos relatos de mães que têm apenas filhos homens e elas não restringem as tarefas domésticas como um papel exclusivo delas, mas dividem entre os filhos; soubemos de divisão de tarefas entre irmã e irmão que moram sozinhas/os, não sendo, desse modo, as irmãs que assumem exclusivamente as tarefas domésticas; verificamos um caso de pai que participa na divisão de tarefas domésticas; constatamos divisão de tarefas somente entre as mulheres da casa:

Bem, na hora do jantar é o principal, *como eu tenho três irmãos aí minha mãe faz a designação: tipo... você lava, você enxuga, você... varre a casa, você vai separando enquanto ela vai fazendo outra coisa*, aí vai todo mundo trabalhando junto. Na hora do jantar eu fico mais com enxugar e guardar os pratos (entrevistado 1, preto, 20 anos, eletromecânica, grifos nossos).

*Eu faço tudo lá em casa*, lavo louça, cozinho, passo, lavo banheiro, arrumo quarto. *Na minha casa não tem isso não, desde sempre eu fui criado que... que você independe de ser homem ou mulher você tinha que fazer as tarefas dentro de casa*. Porque já que estamos em família, tudo para todos, então todos tinham que cuidar do que é de todo mundo (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).

Sim... *é porque assim eu moro com meu irmão, só eu e ele. Então a gente sempre se ajuda, um dia eu varro a casa, ele lava a louça*. Ou então a gente... não é uma certa, a gente sempre divide, eu e meu irmão (entrevistada 8, parda, 15 anos, edificações, grifos nossos)

*Em casa eu divido as tarefas com a minha mãe, que também uma observação importante é que na minha casa as mulheres ficam com o serviço doméstico e os homens não... Como se não tivessem... pais e irmãos, como se não tivessem a obrigação de ajudar no serviço doméstico*. Isso é algo que vem... é... uma... um costume de... de família como se meus pais, meu pai ou os meus irmãos não precisassem, não tivessem a obrigação de fazer as tarefas domésticas que a gente tem, ou seja, *minha mãe e eu somos mais cobradas a fazer essas tarefas domésticas e eles acham um absurdo quando solicitado a eles*. Isso é... isso realmente não é, não é justo, mas ocorre (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

Não participo... não... mas não por algo do tipo assim... *Meu pai ele ajuda minha mãe nas tarefas de casa, meu pai quando a mãe dele ensinou ele fazer todas as tarefas de casa, então ele ajuda.* Mas eu não... não por... não querer ou algo do tipo, mas... o tempo que não tenho... (entrevistado 33, pardo, 18 anos, química, grifos nossos).

Observamos que, embora as mulheres ainda estejam como as principais responsáveis pelos serviços domésticos ou como as únicas responsáveis por essas tarefas, há uma mudança de mentalidade e de práticas que vêm se estabelecendo no interior dos núcleos familiares. Possivelmente, impactadas por transformações advindas de processos educativos e construções sociais que se dão no âmbito público e privado, o que também implica em mudanças em outros espaços da vida cotidiana. Outrossim, a divisão de tarefas domésticas é impactada pelo fato de que cada vez mais mulheres tornam-se as únicas mantenedoras da família e que maridos desempregados tendem a assumir atividades do lar, embora persistam os casos de famílias chefiadas por mulheres que, ao mesmo tempo, são provedoras e assumem o lar sem divisão de tarefas do âmbito doméstico com as/os companheiras/os, filhas/os e/ou demais familiares.

Identificamos que, nas relações sociais cotidianas, a predominância da ideologia patriarcal ainda perdura, o que não é diferente nas relações sociais estabelecidas na cotidianidade da escola. Todavia, convém apontar que as bases do patriarcalismo vêm sendo colocadas em xeque na medida em que a “família patriarcal, base fundamental do patriarcalismo, vem sendo contestada neste fim de milênio pelos processos, inseparáveis, de transformação do trabalho feminino e da conscientização da mulher” como assevera Castells (1999, p. 170). E, igualmente, por processos de novas mentalidades e de práticas sociais e políticas das/dos sujeitas/os que se constroem mediadas/os por feminilidades e masculinidades distintas, resultado que advém certamente do legado que se ergue a partir dos estudos de gênero e das relações de gênero na cotidianidade da vida social.

#### 4.2 REBATIMENTOS DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS E ESCOLHAS PROFISSIONAIS DAS JUVENTUDES

Considerando que, em muitas culturas ocidentais, as/os sujeitas/os começam desde cedo a aprender alguns aspectos atinentes à questão do gênero, a exemplo de que a feminilidade relaciona-se à responsabilidade pelo lar e também pela prole, no caso da masculinidade, aprende-se que está relacionada à responsabilidade pelo sustento do lar. É importante pontuar que, balizados por construções sociais como estas, emergem e se erguem estereótipos e preconceitos relativos a vários aspectos da vida cotidiana. Merecem destaque neste estudo aqueles relacionados ao trabalho, especificamente quanto ao tipo de trabalho que deve ser realizado por homens e qual deve ser executado por mulheres (FERREIRA, 2000; FEITOSA et al., 2013).

Construções sociais desta natureza ligadas aos tipos de trabalho a serem desenvolvidos por homens e mulheres estão situadas no bojo da discussão dos papéis sociais sexuados que dão

escopo à divisão sexual do trabalho, culminando em classificações de práticas mais valorizadas àquilo que os homens realizam com patamar de “superioridade” e práticas de menor valor ou sem nenhum valor àquilo que é realizado pelas mulheres, buscando naturalizar a inferioridade que lhe é atribuída. A respeito disto, Cruz (2014, p. 19-20) alerta que, no imaginário ocidental, “as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado vem sendo considerado de menor importância frente à esfera pública [...]”.

Isso implica na necessidade de tratarmos acerca da divisão sexual do trabalho, que se estabelece como “[...] uma categoria de análise marxista que procura explicitar as relações sociais de gênero e a divisão sexual presentes nas relações de trabalho” (IDEM, 2005, p. 40). Em razão dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam este estudo, partimos da prerrogativa que o trabalho é o dado ontológico primário para compreender as dimensões do ser social e da vida social, vez que é a partir da forma como a/o sujeita/o intervém na natureza que revela as formas de sociabilidade, isto é, as relações sociais (MARX; ENGELS, 2007; LUKÁCS, 1972; NETTO; BRAZ, 2006).

Apesar de a divisão sexual do trabalho ter sido objeto de trabalhos precursores em vários países, tem-se como destaque a França como o país em que, no início dos anos 1970, surgiu uma onda de trabalhos que ligeiramente conformaram as bases teóricas do conceito de divisão sexual do trabalho, fenômeno que se dá sob o impulso do movimento feminista. A tomada de consciência de uma “opressão” específica incide na gênese do movimento das mulheres. Com isso, torna-se coletivamente “evidente” o entendimento de que grande massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, trabalho cuja dimensão é invisível e que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e que é realizado sucessivamente em nome da natureza, do amor e do dever materno (HIRATA; KERGOAT, 2007).

O movimento feminista traz à tona uma denúncia que se desdobra em uma dupla dimensão: as mulheres “estavam cheias” de fazer aquilo que deveria ser chamado de “trabalho”, de deixar que tudo se passasse como se a atribuição de determinadas tarefas às mulheres - somente a elas - fosse natural; e, como aspecto denunciante, havia a questão do trabalho doméstico que não era visto, nem mesmo reconhecido. Em pouco tempo, sucedem as primeiras análises desse tipo de trabalho no âmbito das ciências sociais, passando a abordar o trabalho doméstico como atividade de trabalho assim como o trabalho profissional. Permitiu-se considerar “simultaneamente” as atividades realizadas na esfera doméstica e na profissional, abrindo caminho para se pensar em termos de “divisão sexual do trabalho”. Em um primeiro momento, a divisão sexual do trabalho apresentava o estatuto de articulação dessas duas esferas; entretanto, essa noção de articulação logo se mostrou insuficiente, levando a um segundo nível de análise que consistia na conceitualização dessa relação social recorrente entre o grupo dos homens e o das mulheres, o que na França foi chamado de “relações sociais de sexo” (IBID.).

Essa nova maneira de pensar o trabalho trouxe muitas consequências. Destaca-se o fato de que, depois que a família, em sua forma de entidade natural, biológica, se esfacelou tendo

seu ressurgimento prioritário como lugar de exercício de um trabalho, implodiu então a esfera do trabalho assalariado, pensado até aquela ocasião apenas em torno do trabalho produtivo e da figura do trabalhador masculino, qualificado, branco. Cabe salientar que esse duplo movimento impulsionou na França e, em diversos países, uma floração de trabalhos que recorreram à abordagem da divisão sexual do trabalho para repensar o trabalho e suas categorias, bem como suas formas históricas e geográficas, e ainda a inter-relação de múltiplas divisões do trabalho socialmente produzido (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Neste estudo, nos referenciamos no conceito de divisão sexual do trabalho como sendo “[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos” (IBID., p. 599). Essa forma é modulada historicamente e socialmente, tendo como traços característicos a “designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)” (IBID., p. 599).

Hirata e Kergoat (2007) aludem que praticamente todo mundo ou quase todo mundo tem acordo com a definição conceitual que apresentam sobre divisão sexual do trabalho; conquanto, ponderam que, na perspectiva de análise delas, era necessário ir mais longe no plano conceitual. Foi justamente por isso que propuseram distinguir claramente os princípios da divisão sexual do trabalho e suas modalidades.

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie. Se os dois princípios (de separação e hierárquico) encontram-se em todas as sociedades conhecidas e são legitimados pela ideologia naturalista, isto não significa, no entanto, que a divisão sexual do trabalho seja um dado imutável. Ao contrário, ela tem inclusive uma incrível plasticidade: suas modalidades concretas variam grandemente no tempo e no espaço, como demonstraram fartamente antropólogos e historiadores(as). O que é estável não são as situações (que evoluem sempre), e sim a distância entre os grupos de sexo (IBID., p. 599-600).

Cumpramos salientar que a divisão sexual do trabalho assume formas conjunturais e históricas, além de particularidades territoriais. Também que se constrói como prática social: ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e tarefas femininas na indústria, ora criando modalidades da divisão sexual das tarefas (LOBO, 1991). Através da Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio (PNAD), do IBGE, do ano de 2015, podemos perceber a distribuição por áreas de ocupação e por sexo no Brasil, conforme tabela abaixo:



**TABELA 3 – Áreas de ocupação por sexo no Brasil em 2015**

Áreas	Homens	Mulheres	Total
Agrícola	9.296.000	3.874.000	13.171.000
Indústria	7.572.000	4.356.000	11.928.000
Construção	8.233.000	302.000	8.535.000
Comércio e reparação	10.135.000	7.087.000	17.222.000
Alojamento e alimentação	2.066.000	2.588.000	4.654.000
Transporte, armazenagem e comunicação	4.638.000	668.000	5.306.000
Administração pública	3.023.000	1.987.000	5.010.000
Educação, saúde e serviços sociais	2.455.000	7.875.000	10.330.000
Serviços domésticos	519.000	5.758.000	6.277.000
Outros serviços coletivos, sociais e pessoais	1.491.000	2.570.000	4.061.000
Outras atividades	4.820.000	3.439.000	8.259.000
Atividades mal definidas	58.000	11.000	69.000
<b>Total</b>	<b>54.306.000</b>	<b>40.514.000</b>	<b>94.820.000</b>

Fonte: PNAD/IBGE/2015.

Nessa tabela 3, verificamos algumas áreas que as mulheres estão inseridas massivamente no quadro geral de ocupações no Brasil, quais sejam: as áreas de educação, saúde e serviços sociais têm um percentual de 76,2% de mulheres e 23,8% de homens; e a área de serviços domésticos concentra um total de 91,8% de mulheres com apenas 8,2% de homens. Além dessas áreas, as mulheres são maioria também em serviços coletivos, sociais e pessoais, com 63,2% de ocupação por mulheres e 36,8% de homens, e na área de alojamento e alimentação, onde as mulheres são 55,6% e homens 44,4%. Essa realidade social demonstra que as mulheres ocupam mais áreas que refletem atribuições vinculadas ao ambiente doméstico: educar, cuidar e alimentar. Os dados demonstram que as áreas as quais as mulheres menos atuam são as vinculadas historicamente como ocupações masculinas, a saber: construção (mulheres 3,5% e homens 96,5%); transporte, armazenagem e comunicação (mulheres 12,6% e homens 87,4%); agrícola (mulheres 29,5% e homens 70,5%); e indústria (mulheres 36,6% e homens 63,4%).

É necessário expor o quadro da constituição da População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil para que possamos traçar minimamente a sua configuração, segundo dados da PEA de 2015, desagregados por sexo e idade: as juventudes de faixa etária entre 15 e 24 anos representam apenas 15,2% da PEA brasileira, sendo que, desse total, os homens representam o percentual de 60,7% e as mulheres 39,3%; no grupo de 25 a 39 anos, os homens contabilizam 56% e as mulheres 44%; no grupo de 40 anos ou mais, os homens representam 57,2% e as mulheres 42,8%.

A segregação feminina e masculina está presente nas diferentes especialidades e profissões,

como pondera Chies (2010), e se acentua por meio da divisão sexual do trabalho nas relações sociais estabelecidas nos espaços ocupacionais para além da indicação do lugar de homens e mulheres. Acerca desses elementos, referendamos os argumentos elencados por Cruz (2005, p. 41):

o caráter da diferença atribuído às mulheres se situa especialmente no campo representacional e, por conseguinte, a divisão sexual do trabalho é um processo que não se limita a indicar o lugar de homens e mulheres nas estruturas ocupacionais, perfis de qualificação e tipos de postos de trabalho. A qualificação é uma construção social fortemente sexuada e o sistema de sexo/gênero é uma dimensão fundamental do processo de construção de categorias que estruturam a definição de postos de trabalho e de perfis de qualificação e de competências a eles associados.

Desta feita, a escolha da área da qualificação e/ou da profissão tem uma série de influências que certamente perpassam pela questão de gênero, contexto que as juventudes do IFS vivenciam, já que a inserção neste espaço educacional demanda das juventudes uma escolha profissional na medida em que fazem a opção pelas áreas dos cursos ofertados no âmbito da educação profissional que o IFS dispõe. Neste ponto, corroboramos com Santos, Canever e Frotta (2011, p. 348, acréscimos nossos):

dentre os fatores que podem ser considerados influenciadores dessa escolha [profissional], podemos citar o ambiente familiar, os amigos, a situação social, a empregabilidade, a experiência profissional (se tiver) e a questão de gênero. Este último fator parece bastante pertinente nas escolhas, visto que apesar de os cursos de graduação [e de qualificação profissional] não apresentarem mais exigências quanto ao gênero de seus futuros acadêmicos, as mulheres ainda tendem a escolher profissões consideradas femininas e os homens a escolher profissões que atendem à comunidade masculina.

O cotidiano das juventudes também é marcado pelas escolhas profissionais, por conseguinte, pelas relações e sentidos que as/os jovens estabelecem, constroem e atribuem com/ao trabalho. Concordamos com Marx, quando afirma que o trabalho é fundante do ser social: para ele, o trabalho é o “fundamento ontológico-social do ser social; é ele que permite o desenvolvimento de mediações que instituem a diferencialidade do ser social em face de outros seres da natureza” (BARROCO, 2006, p. 26). Assim, “a condição ontológico-social ineliminável do trabalho, na (re)produção do ser social, dá a ele um caráter universal e sócio-histórico” (IBID., p. 26).

Também temos concordância com Lukács ao asseverar que, no trabalho, se encontra a gênese de todas as determinações que conformam a especificidade do ser social. O que precisamos aqui demarcar é que esse pressuposto não significa que o ser social e a totalidade social sejam reduzidos ao trabalho, porque, embora “o trabalho constitua a protoforma da atividade humana, o ser social não pode ser a ele reduzido” (COSTA, 2012, p. 46), haja vista que “a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto a sua essência, simultaneamente.” (LUKÁCS, 2013, p. 14). Nessa direção, é imprescindível registrar que

[...] se para Marx a sociabilidade humana tem no trabalho o seu fundamento, trata-se de uma mediação histórico-social e, como tal, não se efetiva fora das relações sociais. Estas, por sua vez, são mediadas pela linguagem. Sendo assim, [...] três categorias [a sociedade, a linguagem e o trabalho] devem ser consideradas em uma processualidade dialética, onde o trabalho, enquanto ato consciente, *humano*, só pode se realizar em sociedade e pela linguagem. Na formulação marxiana, a relação entre consciência e linguagem é um dado primário e inquestionável e só tem sentido a partir da relação com outros homens, portanto, como forma social e histórica (ARANHA, 1999, p. 25-26, grifos originais, acréscimos nossos).

Dada a premissa de que o trabalho é uma relação social e se situa como categoria fundante do ser social, concordamos com Sposito (2005, p. 226, acréscimos nossos), ao afirmar que “o trabalho também faz [as] juventude[s]”. Nossa concordância se dá em virtude de partirmos do pressuposto de que o trabalho se estabelece como elemento central na constituição identitária das/dos sujeitas/os sociais.

Consequentemente, também temos acordo com Dubar (2012), quando este nos apresenta a assertiva “da construção de si pela atividade de trabalho”. Sobre este aspecto, há que se ressaltar que “[...] construiu-se uma norma coletiva dirigida principalmente aos jovens: construir a própria identidade profissional mediante o percurso de atividades.” (IBID., p. 355). Porém, “essa construção identitária não ocorre em todos os empregos ocupados por jovens que ingressam no mercado de trabalho” (IBID., p. 355), fato que se deve, em nossa avaliação, a inúmeros e distintos elementos, entre os quais, as condições precárias de inserção no mundo do trabalho e de realização das atividades de trabalho, os estereótipos sexuais que impactam nas segregações e preconceitos vivenciados nas relações de gênero que se dão nos processos e dinâmica de trabalho.

Quanto à construção da identidade profissional, não entendemos que se restrinja ao processo de socialização profissional quando do ingresso no mercado de trabalho. Avaliamos que a construção da identidade profissional já se dá ao longo da socialização da vida cotidiana (socialização social), conforme os processos educativos em que as/os sujeitas/os se inserem, que, de certo modo, podem determinar as escolhas profissionais, aspectos que influem no construto das identidades profissionais, não sendo, portanto, construída apenas quando do ingresso no mercado de trabalho (socialização profissional). Em nossa análise, nesta etapa, pode se intensificar o processo de construção da identidade profissional ou mesmo ocorrer a construção de outras identidades profissionais.

As escolhas profissionais perpassam por questões relacionadas às identidades profissionais e estas são atravessadas pelas identidades de gênero. Chies (2010) chama a atenção para o ponto de que, em um mesmo campo profissional, as identidades são diferentes entre os gêneros. Ressalta ainda que essa realidade leva à

[...] “abertura de outras portas”: se as identidades profissionais são diferentes entre os gêneros, até mesmo em uma mesma profissão, então poderíamos inferir que homens e mulheres apresentam papéis sociais amplos, determinados e, de certa maneira, universais

na sociedade que, independente de qual campo de ação social observemos essa questão, esses serão os pontos de referência para as relações de poder. Se a subordinação da mulher ao homem é um ponto fixo na mentalidade de uma sociedade, independente de qual profissão que esses venham a se confrontar no campo do trabalho, de médicos a funcionários de limpeza, a mulher, por via de regra social, será menos valorizada nesse quadro, o que inevitavelmente indica que homens e mulheres não podem ter a mesma identidade mesmo que atuantes em uma mesma profissão. Pontos em comum nessa relação surgem, pois falamos de uma mesma profissão, mas existem diferenciais marcados pela questão de gênero. (IBID p. 509-510).

Os papéis atribuídos às/aos sujeitas/os sociais são definidos de acordo com as expectativas relacionadas às qualidades e aos comportamentos apropriados a estas/es sujeitas/os em função de seu sexo. Isso implica no fato de homens e mulheres serem avaliadas/os cotidianamente através de parâmetros oriundos de diversas naturezas. Precisamos assinalar que os argumentos utilizados na definição dos papéis e nos parâmetros de avaliação das escolhas profissionais supõem justificativas para as diversas atribuições consideradas socialmente adequadas a cada um dos sexos, a exemplo dos perfis que são estabelecidos como necessários e específicos ao desenvolvimento de atividades profissionais classificadas como masculinas ou femininas. (BELO, 2010; NOGUEIRA, 2001).

Em virtude de o nosso objeto ser particularizado no âmbito das juventudes sergipanas, é necessário, nesse momento, apresentar o quadro das áreas de ocupações em Sergipe de acordo com os dados disponibilizados pela PNAD/IBGE de 2015, desagregados por área e sexo, como consta na tabela 4 a seguir:

**TABELA 4 – Ocupações em Sergipe por área e sexo/PNAD/IBGE/2015**

Áreas	Homens	Mulheres
Agrícola	30,8%	16,7%
Indústria	9,1%	8,5%
Construção	11,9%	0,2%
Comércio e reparação	17,9%	21,6%
Serviços	30,3%	53,1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: PNAD/IBGE/2015.

A tabela 4 revela que as áreas que concentram maior ocupação por mulheres são: serviços, com 53,1%, e comércio e reparação, com 21,6%, enquanto que os homens ocupam em maior centralidade as áreas agrícola, com 30,8%, e serviços, com 30,3%. Comparando a distribuição por sexo nas áreas, percebemos que a construção tem um percentual de 11,9% de homens, já as mulheres ocupam nessa área apenas o percentual de 0,2%. Esse dado da área de construção acompanha a realidade nacional, em que os homens ocupam 96,5% e as mulheres ocupam 3,5%. A área agrícola em Sergipe está distribuída em 30,8% de homens e 16,7% de mulheres. Nota-se,

assim, que esse dado acompanha a dinâmica da realidade nacional, onde homens ocupam 70,5% e as mulheres somente 29,5% (Cf. Tabela 3).

Cabe enfatizar que as identidades profissionais e também as escolhas profissionais podem estar associadas aos papéis sociais sexuados, por isso, nos interessa conhecer quais as construções sociais de gênero perpassam o cotidiano das juventudes e problematizá-las. No caso mais específico deste estudo, buscamos identificar se as construções sociais de gênero vêm sendo determinantes nas escolhas profissionais que as juventudes do IFS fazem ao optarem pelos cursos quando ingressam na educação profissional técnica de nível médio na realidade investigada. A tabela 5 apresenta os dados da ocupação das vagas por áreas<sup>25</sup> que abrangem os cursos técnicos de nível médio integrado e subsequente do IFS, desagregados por sexo, conforme as escolhas profissionais das juventudes no ano letivo de 2015.

**TABELA 5 – Ocupação das áreas no IFS desagregada por sexo/2015**

Áreas	Mulheres	Homens	Total
Controle e Processos industriais	264	1561	1825
Gestão e negócios	29	21	50
Informação e comunicação	565	964	1544
Infraestrutura	850	814	1664
Produção alimentícia	453	138	591
Produção industrial	300	381	681
Recursos naturais	339	344	683
Segurança	420	333	753
Turismo, hospitalidade e lazer	244	95	339

Fonte: IFS/2015.

Constatamos que as áreas que mais predominam mulheres são: produção alimentícia, com 77%, enquanto os homens contabilizam 23%; e turismo, hospitalidade e lazer, com 72% de mulheres e 28% de homens. Salientamos que essas áreas em que as mulheres concentraram maiores percentuais que os homens refletem atividades do âmbito doméstico das relações sociais e de acolhimento e cuidado como sendo próprias de mulheres pelo que se propaga na divisão sexual do trabalho.

Os homens predominam nas áreas de controle e processos industriais com 85,5% e somente 14,5% de mulheres; e informação e comunicação com 62,4% de homens e apenas 37,6% de mulheres. Destacamos que as áreas cujos percentuais maiores foram contabilizados nas ocupações por parte dos homens estão relacionadas a atividades tidas como sendo de perfis masculinos na divisão sexual do trabalho e que, historicamente, são espaços que vinham sendo ocupados hegemonicamente pelos homens, mas que vêm contando com uma ocupação crescente

25. Os cursos que o IFS oferta em sua estrutura curricular foram distribuídos por áreas de acordo com a divisão estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de 2016, disponibilizado pelo MEC.

por parte das mulheres, contribuindo, assim, para romper com a lógica sexista no interior das atividades de trabalho e nas profissões.

É imprescindível detalhar as escolhas profissionais das juventudes através dos cursos ofertados pelo IFS, levando em consideração a inserção de homens e mulheres nos cursos em análise, de acordo com os dados que foram repassados:

**TABELA 6 – Escolhas profissionais das juventudes do IFS por curso e sexo/2015**

Área	Curso	Homens	Mulheres	Total
Controle e Processos industriais	Eletrônica	342	30	372
	Eletromecânica	576	122	698
	Eletrotécnica	643	112	755
Gestão e negócios	Comércio	21	29	50
	Informática	265	132	397
Informação e comunicação	Manutenção e suporte em informática	350	265	615
	Rede de computadores	364	168	532
Infraestrutura	Agrimensura	40	18	58
	Edificações	774	832	1.606
Produção alimentícia	Agroindústria	75	148	223
	Alimentos	63	305	368
Produção industrial	Petróleo e gás	207	91	298
	Química	174	209	383
Recursos naturais	Agroecologia	07	31	38
	Agronegócio	115	172	287
	Agropecuária	222	136	358
Segurança	Segurança do trabalho	333	420	753
Turismo, hospitalidade e lazer	Guia de turismo	62	147	209
	Hospedagem	33	97	130

Fonte: IFS/2015.

Na área Controle e processos industriais, os homens têm representação massiva com 85,53%, as mulheres totalizam apenas o percentual de 14,47%. Nos cursos de Eletrônica: 91,94% de homens e 8,06% de mulheres; Eletromecânica: 82,5% de homens e 17,5% de mulheres; e Eletrotécnica: 85,17% de homens e 14,83% de mulheres. A área Gestão e negócios apresentou exclusivamente o curso de Comércio ocupado da seguinte forma: 42% de homens e 58% de mulheres. Na área Informação e comunicação observamos que predomina a presença de homens com o percentual de 63,41%, sendo as mulheres o percentual de 36,59%. A ocupação nos cursos se deu da seguinte forma: Informática: 66,75 % de homens e 33,25% de mulheres; Manutenção e suporte em informática: 56,91% de homens e 43,09% de mulheres; e, Rede de computadores: 68,42% de homens e 31,58% de mulheres.

A área Infraestrutura foi ocupada com percentuais próximos, sendo os homens com 48,92% e as mulheres com o percentual um pouco maior com 51,08%. O curso, dessa área,

que apresentou mais mulheres foi Edificações com 48,19% de homens e 51,81% de mulheres; já o curso de Agrimensura contabilizou maior percentual de homens com 68,97% e 31,03% de mulheres. A área Produção alimentícia foi ocupada majoritariamente por mulheres, perfazendo o total de 76,65%, já os homens 23,35%. A ocupação ocorreu da seguinte forma: Agroindústria: 33,63% de homens e 66,37% de mulheres; e, Alimentos: 17,12% de homens e 82,88% de mulheres. Esses dados reafirmam os dados das ocupações do Brasil e de Sergipe em 2015, onde concentrou mais mulheres em áreas/cursos que refletem as atividades domésticas e atividades relacionadas ao cuidado, tidas como femininas.

A área Produção industrial expressa maior percentual de homens, com 55,95%, e mulheres, com 44,05%. Observamos a seguinte ocupação nos cursos: Petróleo e gás, 69,46% de homens e 30,54% de mulheres; e Química, 45,43% de homens e 54,57% de mulheres. Identificamos que, na área Recursos naturais, a ocupação foi similar com 50,37% de homens e 49,63% de mulheres. Os cursos ficaram distribuídos da seguinte forma: Agroecologia, apresentando 18,42% de homens e 81,58% de mulheres; Agronegócio, 40,07% de homens e 59,93% de mulheres; e Agropecuária, 62,01% de homens e 37,99% de mulheres. A área Segurança teve apenas o curso Segurança do trabalho. Essa concentrou maior percentual de mulheres, com 55,78%, e homens, com 44,22%. A ocupação majoritária na Área Turismo, hospitalidade e lazer foi de mulheres com percentual de 71,98% e somente 28,02 de homens. Os cursos tiveram a seguinte ocupação: Guia de turismo, com apenas 29,67% de homens e 70,33% de mulheres; e Hospedagem, somente 25,38% de homens e 74,62% de mulheres.

Ao nos depararmos com esses dados das ocupações dos cursos do IFS relacionados às escolhas profissionais das juventudes, percebemos que a análise dos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens nas diversas instâncias da sociedade capitalista implica na necessidade de nos atentarmos para as ocupações sexuadas e nos darmos conta de relações marcadas por subordinação e dominação.

Registramos que homens e mulheres podem ser subordinadas/os no campo econômico pela exploração de sua força de trabalho, porém, não podemos deixar de enfatizar que a mulher é subordinada nas duas dimensões: no “sistema de exploração” e também no “sistema de dominação.” (CHIES, 2010). A subordinação de gênero, a assimetria nas relações de trabalho masculinas e femininas têm reflexos de suas manifestações, não apenas na divisão de tarefas, mas nos critérios que determinam a qualificação das tarefas, nos salários e na disciplina do trabalho. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho não se apresenta como tão somente uma consequência da distribuição do trabalho por ramos ou setores de atividade, senão também como princípio organizador da desigualdade no trabalho. (LOBO, 1991). Isso mostra que a segregação do mundo masculino e feminino nas relações cotidianas da vida social é transposta para as relações no ambiente de trabalho.

No caso das mulheres, ao deterem relativa falta de poder no que se refere à tomada de

decisões que afetam o grupo social e até mesmo às decisões que envolvem diretamente o seu futuro em particular, acabam ocupando majoritariamente o espaço da subordinação. Já os homens, por serem os protagonistas do mais antigo sistema de dominação (o patriarcado), ocupam o espaço de maior poder na sociedade. Vale assinalar que esses sistemas de dominação e subordinação expressam distintas ramificações nos processos sociais. (SAFFIOTI, 1987; CHIES, 2010).

A mulher nos arquétipos de identidade feminina definidos pela estrutura social, a exemplo de filha, mãe, dona de casa, assume papéis que a colocam no patamar de subordinação. Vejamos: na casa dos pais, subordina-se ao pai; no casamento, é subordinada ao marido; quando está na posição de trabalhadora assalariada, acumula duas ou mesmo três jornadas de trabalho: em casa e no(s) emprego(s), pois, além das atividades profissionais, permanece como a principal responsável pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos e demais familiares (para as mulheres, a vivência do trabalho no âmbito público implica sempre a combinação das esferas atinentes ao espaço produtivo e à família - ou espaço reprodutivo -, seja pela articulação ou pela superposição, realidade que se dá tanto no meio urbano quanto no rural); recebe um salário menor ao do homem para a realização das mesmas tarefas; e dispõe de poucas oportunidades para assumir cargos de chefia e/ou posição de comando (CHIES, 2010; SAFFIOTI, 1987; HIRATA; KERGOAT, 2007; FEITOSA et al., 2013; BRUSCHINI, 2007).

É imprescindível assinalar que “a posição de subordinação da mulher na família é refletida na posição de inferioridade feminina também no mercado de trabalho” (CHIES, 2010, p. 513), porque, mesmo quando “[...] ocupam um espaço em profissões tidas como masculinas, não apenas pela sua construção histórica” (IBID., p. 510-511), mas, sobretudo, “[...] pela demarcação de pré-requisitos tidos como masculinos (força, resistência e liderança), a força de trabalho dessas mulheres é concebida como inferior” (IBID., p. 511). Sobre essa discussão, Sorj (2004, p. 144) elucida que “[...] a posição diferencial de homens e mulheres no espaço doméstico é um elemento central da determinação das chances de cada um no mercado das carreiras, dos postos de trabalho e dos salários”.

No intuito de verificarmos quais as motivações para as escolhas profissionais dos jovens estudantes do IFS e identificarmos se foram influenciadas/os, perguntamos: “Por que você escolheu esse curso no IFS? Essa escolha teve influência de familiar(es), amigas/os ou outro(s) tipo(s) de influência(s)? Se sim, qual(is)?”. Constatamos que tiveram influências (pressão, estímulo e orientações) de familiares (mães, pais, irmãs/ãos, madrinha, tia/o, cunhado), amigas/os e/ou professoras/es para a realização da prova, por conseguinte, para estudarem no IFS, contabilizando 55,3% de registros dessas influências. Foram influenciadas/os por diferentes razões: por ser curso técnico e proporcionar “uma oportunidade a mais”, por crescer profissionalmente e academicamente, pela experiência de pessoas que já tinham estudado no IFS e incentivavam, por ser uma boa escola pública, por ganhar cota.

Soubemos também que foram influenciadas/os para a escolha do curso por parte da



família (mães, pais, irmãs/ãos, primas/os), professoras/es e amigos. Com maior preponderância nas influências, estão as mães, pelo status da profissão, pelo retorno financeiro, por sonho delas, por ser da área. Identificamos influências dos pais e das mães, ao mesmo tempo, “por ser um curso que poderia dar uma projeção profissional melhor” e “por ser mais abrangente a atuação no mercado de trabalho”. Nesse tipo de influência, um depoimento que nos chamou a atenção foi de um pai que sugere profissão tida “como masculina” para a filha que escolheu eletrotécnica. Isso, em nosso entender, se configura como uma subversão dos papéis sociais sexuais, mesmo que tenha sido justificado por maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho, o que influenciou a decisão.

Observamos influências das/dos irmãs/ãos “por ser de área semelhante”, “por ser da área”, “seria o melhor curso remunerado”; de professoras/es “por ser a profissão do futuro”, “por ter uma profissão/um curso técnico”. Fizeram a escolha do curso que receberam influências “pela relação com o curso que já tinha interesse”; registraram também que “queriam outro curso”, porém, optaram pelas recomendações que receberam das mães ou dos pais.

Os casos das escolhas profissionais por vontade própria das/dos estudantes apresentaram justificativas diversas. Notamos escolhas motivadas em quantitativo maior pela identificação com o curso ou com a área: por interesse na área, “foi o que mais me identifiquei”, “o que eu gosto mesmo”; e escolhas relacionadas à inserção no mercado de trabalho: por oportunidade de trabalho, “um diferencial por ser técnica”, pela expectativa de “um futuro melhor”, pelo crescimento da área mais à frente. Dessas respostas, convém salientar as seguintes:

*Em parte, eu tive influência na hora de escolher o curso porque eu já queria entrar no IFS, pelo fato de que eu... quando estudava na escola particular e eu percebia que a grande maioria das pessoas que terminavam o ensino médio na escola particular e iam procurar um emprego, esse emprego era geralmente de... de... era salário-mínimo, salário-mínimo. E aí pelo curso técnico por mais que eu... se eu demorasse a fazer graduação ou não, se eu já entrasse na graduação... eu já, eu já teria um... diferencial, um diferencial por ser técnica, então por isso eu decidi, eu decidi fazer o ensino médio técnico por causa disso [...] (entrevistada 13, branca, 18 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

*Teve! Assim... eu sou... eu sempre fui muito interessada em... o curso técnico e tal, porque... eu, eu sou do interior e aí... eu queria tipo... eu gostava de lá, mas eu sempre tive uma esperança de... um futuro melhor, a divisão capitalista... de subir... é... nas classes [...]. Eu simplesmente decidi que eu queria fazer o meu ensino médio aqui... porque lá é um povoado... [...] eu vim estudar aqui... Em Aracaju tinha uma chance de... um estudo melhor, uma escolaridade melhor [...] (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

Constatamos que as condições objetivas de existências materiais também se impõem como elementos influenciadores das escolhas profissionais das/dos estudantes: seja pela opção de estudar no IFS, sob a alegação de se diferenciar na busca por emprego e alimentando a

expectativa de galgar salários acima da média que atingem grande parte das/dos trabalhadoras/es com remuneração mensal de mísero salário-mínimo; seja pela opção do curso, pois anseiam por condições de vida melhores, a fim de atender às necessidades de sobrevivência cotidiana, oxalá “subir” nas classes, considerando a divisão de classes decorrente do modo de produção capitalista.

Alguns relatos expressaram pontos dessas escolhas por identificação que nos chamaram a atenção: subversão às recomendações e/ou interesses das mães ou dos pais que desejavam que as/os filhas/os escolhessem cursos “mais para meninas” e as estudantes se identificam e escolhem cursos vistos como “típicos de meninos”; escolhas que destoavam dos interesses ou sonhos das mães/dos pais; identificação por um curso, mas escolha por outro curso que possibilitava maior remuneração como sugerido por familiar; identificação com o curso “mas não ia escolher o curso de interesse por homofobia”, como podemos averiguar nas falas:

*Então quando eu fui escolher eu tive que analisar os três: aí o primeiro eu não queria porque era eletromecânica e eu não me identifiquei nada com eletromecânica; aí edificações eu me identifiquei, só que minha prima me contou uma história de que aqui quem fazia edificações era conhecido como gay, e nessa época ainda de não aceitação eu não queria ser conhecido como gay; e aí eu pensei em redes. Só que minha mãe ficou me cobrando tanto pra vim pra edificações porque era uma área que era de arquitetos, engenharia... e engenharia dá dinheiro então vá pra edificações... que eu acabei vindo pra edificações mesmo e aí foi... (entrevistado 5, branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

*Bom é... não teve. Eu escolhi o curso porque eu amo cálculos e... não teve influência porque a minha mãe queria que eu fizesse outro curso mais né pra meninas... como ela diz. Mas eu não, eu escolhi esse porque eu amo cálculos mesmo (entrevistada 14, parda, 17 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

*Ah o porquê informática... é um curso que eu gosto, que eu sempre gostei e a parte de lógica é algo que eu queria trabalhar. E eu tive influência, a influência da minha família sim pra entrar no IFS. Minha mãe sempre quis que eu estudasse aqui no Instituto Federal e o meu pai ele queria que eu fizesse algo que fosse uma profissão barra curso de menina que é química, alimentos... Só que não colou muito bem (entrevistada 25, etnia “eu não consigo me identificar”, 17 anos, informática, grifos nossos).*

Embora em uma frequência menor, mas que também foram razões que motivaram as escolhas profissionais das/dos estudantes, apareceram as seguintes justificativas: relação com o curso ou carreira que deseja seguir na Universidade; “foi mais por curiosidade mesmo”, neste caso, as escolhas das estudantes foram por áreas com maior ocupação masculina (eletrotécnica e eletrônica), consideradas, inclusive, como “próprias de homens”; sem expectativas ou afinidades, alegavam “o que me restou excluindo os outros”, “foi pelo menos pior”, “era o que tinha menos matemática, e matemática sempre foi um problema pra mim”; “eu queria muito entrar, porque eu não gostava da minha antiga escola, eu não me sentia bem lá”. Tiveram algumas/uns estudantes

que mencionaram ainda que “não sabia do curso” e “nem sabia que existia o IFS, o que era o IFS”.

As/os estudantes, quando foram abordadas/os com a pergunta: “Existem profissões com forte concentração de homens e outras de mulheres. Percebe essas diferenças nos cursos do IFS? Por que ocorrem essas diferenças?”, afirmaram, de forma unânime, que percebem essas diferenças em se tratando da forte concentração de homens e/ou de mulheres nos cursos do IFS. Relataram maior concentração de homens nos cursos de Eletromecânica, Eletrônica e Eletrotécnica; concentração majoritária de mulheres nos cursos de Edificações (no caso do Campus Lagarto), Alimentos e Química; e presença equiparada de mulheres e homens nos cursos de Redes de Computadores, Edificações (no caso do Campus Aracaju) e Informática.

Demarcaram estereótipos atrelados aos perfis como razões e/ou condicionantes para as escolhas dos cursos. Aludiram caracterizações como força, serviço braçal, algo pesado, cálculos, raciocínio enquanto especificidades das profissões relacionadas aos cursos ocupados majoritariamente pelos homens; e características como delicadas, serviços da cozinha, doméstico como atribuições pertinentes às mulheres, por sua vez, determinantes para a presença maciça nos cursos mais ocupados por mulheres.

Enfatizaram que, nos cursos em que essa lógica estereotipada sexista e binária é quebrada, as/os estudantes sofrem preconceitos: os homens que adentram cursos tipificados como sendo para mulheres são vistos como homossexuais, e as mulheres que ocupam cursos vistos como se fossem próprios para os homens são também vítimas de preconceitos atinentes à sexualidade, além de serem rotuladas como incapazes de desenvolverem as atividades que os homens desempenham no curso e na profissão.

Nos cursos com maior presença de homens, foram mais preponderantes relatos que salientaram características como: Eletromecânica - “profissão que exige um pouco de força”, “curso pesado”, “muito associado ao serviço braçal”, “só de homens e a mulher que tem, se for mulher são poucas, porque as outras não são mulheres”, “é um curso masculino, que mulheres teriam mais dificuldade nisso”, “por ser um curso que exige muito conhecimento de exatas, cálculos”; Eletrotécnica - “acho que as mulheres veem mais o curso como algo pra masculino e não o feminino”, “é denominado uma profissão masculina, de homem”; Eletrônica - “há poucas mulheres nesse ramo, porque muitos pensam que a mulher não tem aquela capacidade de tá ali mexendo com as máquinas”, “que... é de raciocínio”, “como é um curso mais de exatas, as pessoas colocaram na cabeça que exatas é coisa de meninos, que meninas não sabem fazer cálculos, eu não concordo com isso”.

Nos cursos com maior ocupação por mulheres, foram predominantes relatos da seguinte natureza: Edificações/Lagarto - “é o curso dos homossexuais, só tem mulher e homossexual... tinha até bullying por causa disso”, “a mulher tem a delicadeza pra desenhar”, “é um curso que... se a menina for estagiar na área de edificações, ela fica no escritório, ela não vai pra obra”; Alimentos - “meninos são discriminados como gays”, “tradicional para as mulheres”, “pensam

que alimentos... relacionado à comida, relacionado à mulher, ou seja, a mulher, ela foi feita pra ser dona de casa, de cuidar de alimentos”; “a cozinha remete apenas a mulheres, então ninguém vê... homem na cozinha, pelo menos numa visão mais fechada”, “tem muito essa rotulação de que eles podem ou não... pode ou não ter homens lá”.

Nos cursos que apontaram “não tem muita divisão/é misto”, foram registradas tais ponderações: Edificações/Aracaju - “geralmente, os arquitetos são mulheres, e Edificações também envolve Engenharia, que tá mais pra homem”, “as mulheres... ainda sofrem muito preconceito por trabalhar numa obra com muitos homens e acaba... acham que isso é errado”; Redes - “é mais aquela coisa moderna né, a tecnologia e tals, eu acho que não tem muita diferença ainda”, “a tecnologia chega a todos independente de gênero, e é isso”.

Associaram essas diferenças de concentração de homens ou mulheres em determinados cursos e/ou profissões e a tendência do reforço aos estereótipos sexistas: à “construção social que segrega as pessoas”; à rotulação “do que pode ou não”; ao machismo; ao preconceito; à questão cultural; aos estímulos a partir dos papéis sociais sexuados, pois “já está programado o que é para homem fazer e mulher fazer, o que é típico de um ou do outro”; pelo histórico das profissões; à “criação dos pais”; classificação dos cursos “para mulheres e para homens”; porque “tem a questão da divisão de tarefas entre homens e mulheres”; profissão “de meninas e de meninos”; à questão da sociedade; à “falta de gosto”. Cabe destacar alguns depoimentos:

*[...] a gente tem que pensar porque que isso acontece, não é só porque, ah, porque é curso de homem, então porque, ah, as mulheres não querem fazer esse, então, ah, problema delas, não é. É porque a gente não é incentivada a seguir esses cursos, há toda uma cultura de que mulher, ela é feita pra ser professora, é feita pra ser enfermeira, é feita pra ser profissões que são designadas pra mulheres. Então a gente não é incentivada a buscar outras áreas, e outra, se a gente for buscar essas outras áreas, capaz da gente encontrar problemas, que nem a menina que eu citei agora há pouco que tem, que tinha que trabalhar duas vezes mais que seus colegas pra poder provar que tava ali, que existia, que não, que sabia fazer o que ela tava fazendo. Então os cursos de mecânica têm muito disso, porque têm toda uma cultura, uma história... de que é um curso masculino, que... que mulheres teriam mais dificuldade nisso. E aí hoje em dia tem... eu vejo essas meninas que tão adentrando nesse curso elas tem muita dificuldade porque eu vejo elas estudando mesmo, eu vejo elas tipo se matando de estudar [...]* (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).

*é tipo aquela divisão, é curso tal é pra homem, é masculino, e curso tal é feminino, mas não, não tem isso. Acontece por eles classificarem alguns cursos como... por gênero tipo feminino e masculino, só que não, não existe isso* (entrevistada 14, parda, 17 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

*eu vou remeter agora ao início lá da criação dos pais, a maioria dos meninos tá acostumada a mexer com sei lá, a mexer com carro, ganhei um carrinho de brinquedo não sei o que, um carrinho de controle remoto, aí vai usar o computador e tal. E a maioria dos pais ainda cria as meninas com aquela coisa de ah você tem que brincar de boneca e não sei o quê... você vai ganhar um kitizinho de não sei o quê pra brincar de... de panela. Simulando como se fosse uma criação é... é... muito limitada do que a*

*... pessoa pode ser no futuro e isso querendo ou não cria um certo modelo subconsciente pra pessoa tomar uma decisão. E assim...a o curso... não... não vê diferença, não tem isso, algumas pessoas até apontam não porque o homem tem o cérebro mais... mais voltado pra raciocínio lógico do que as mulheres, acho que não tem nada disso, tem mais a questão do que a pessoa quer fazer sabe [...] (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Isso se deve a uma construção social... que foi separado assim: algumas profissões são para meninos, outras profissões são para meninas. Então acaba meio que segregando as pessoas, as meninas que querem trabalhar naquelas profissões ditas de homens e os meninos que querem trabalhar naquelas profissões ditas de mulheres (entrevistada 25, etnia “eu não consigo me identificar”, 17 anos, informática, grifos nossos).*

*é... porque... muito daquilo de... do gênero... você pode incluir isso... que... coisas de meninos e coisas de meninas... Acabou não sei porque... sendo impregnada na nossa sociedade de que... tecnologia, computador, essas coisas que são mais voltadas... como eu posso dizer... é... essa parte mais de mecânica e tal é mais voltada para o homem entendeu... e isso ficou na gente... Então as meninas vão fazer o quê? Vão fazer alimentos, vão fazer química... porque... é... acham que são... que tem mais a ver com elas... principalmente por essa questão de gênero. Então acabou que eletrônica e eletrotécnica tem duas, três meninas no máximo... assim como você pode verificar nas faculdades... as áreas de TI por exemplo engenharia da computação... é alguma área de informática... sempre tem menos mulheres (entrevistada 36, parda, 19 anos, química, grifos nossos).*

Alguns relatos reforçam os estereótipos sexistas; outros não concordam e subvertem essa lógica das escolhas profissionais atreladas aos papéis sociais sexuais. Apontaram a falta de incentivo às mulheres para adentrarem em áreas tidas como masculinas; alegaram que as mulheres que entram em cursos vistos como específicos para homens precisam trabalhar muito mais que os homens para provar que são capazes; sinalizaram a cultura e a construção social como agravantes no que se refere ao reforço da divisão de tarefas e profissões de mulheres e de homens desde a infância.

Os estereótipos atribuídos às mulheres e às escolhas profissionais que fazem ganharam ênfase em alguns relatos, quando assinalaram que: duvida-se da capacidade de as mulheres desenvolverem com êxito atividades vistas como típicas e/ou exclusivas para homens; apregoa-se a incapacidade da mulher; há forte preconceito e discriminação no campo de trabalho; “já está tudo muito engessado, já está tudo muito programado que meninos fazem isso e meninas fazem aquilo”; é “uma questão de identificação nas inscrições”; “a mulher não escolhe por ser julgada, receber menos”; “falta de interesse pela área de extremas exatas”; “é feita pra ser profissões que são designadas pra mulheres”; mulher “é sexo frágil”.

Ainda sobre os estereótipos designados às mulheres, aludiram caracterizações que vão na direção de contrapor-se aos papéis sociais sexuais: “têm algumas também que já preferem é pôr a mão na massa, pegar no pesado”; “têm aquelas também que querem mesmo desafiar a sociedade”; “ah é... como isso aqui é uma coisa que só homem participa, não é pra ser assim, né”; a mulher “também tem que ter o seu espaço com relação a qualquer emprego que ela quiser

participar, e aí ela vai e entra mesmo”.

Nessa direção, demarcaram algumas mudanças em se tratando da inserção de mulheres em cursos tradicionalmente ocupados por homens: crescimento de mulheres nos cursos de eletrônica, eletrotécnica, eletromecânica, informática e edificações. Destacaram como estímulo a essas mudanças a realização de vários eventos que acontecem “de incentivo às meninas... às mulheres... à entrada na área de TI”. Na oportunidade, citaram uma experiência particular do IFS: “um concurso que foi só pra meninas que tentassem programar, elas ensinavam a gente programar e a gente tinha que fazer um programa pra competir com as equipes femininas”. Salientaram que um curso que não muda muito é o de alimentos, pois continua sendo composto majoritariamente por mulheres, dado o estereótipo sexista que o curso tem pela associação ao doméstico, por conseguinte, sobressai a taxativa de que é um curso exclusivo para mulheres.

Também fizemos às/aos estudantes o questionamento: “Já ouviu piadas ou comentários a respeito de que existem cursos no IFS que são para homens e outros são cursos para mulheres? Cite exemplos”. Piadas e comentários de tons pejorativos, sexistas e discriminatórios relacionados às sexualidades (homofóbicos e lesbofóbicos) daquelas/es que escolhem cursos que subvertem a lógica dos estereótipos sexistas foram os mais frequentes, conforme depoimentos de 92,1% das/dos entrevistadas/os, enquanto apenas 7,9% das/dos estudantes sinalizam que não ouviram ou nunca presenciaram.

De forma majoritária, apareceram as piadas e os comentários que questionam a sexualidade das/dos estudantes: as mulheres que estão nos cursos vistos como masculinos e os homens que se inserem em cursos classificados como femininos. Cabe destacar que as vítimas mais frequentes dessas cenas constrangedoras e até opressoras são os estudantes que optam pelos cursos de Alimentos: “é o curso que tem mulher e gay”, “é curso de frutinha, de mulherzinha”, “alimentos é curso de viado”, “é um bullying forte com o pessoal... os meninos que fazem alimentos”; de Edificações: “homem que faz edificações é gay”, “ou era gay ou era menina, era o curso de menina, dizia que era o curso mais fácil”, “quando eu entrei aqui, era muito forte isso; eles ficavam zuando mesmo a galera aqui... os meninos que entravam pra edificações”; de Química: “ah não sei o quê... você não é tão... você é gay, não sei o quê”, “acabam me reprimindo, me subestimando”.

As estudantes também são submetidas a esses constrangimentos e processos discriminatórios ao terem suas sexualidades questionadas em razão de escolherem os cursos de Eletrônica e Eletrotécnica: “só tem homem e potcha... ou lésbica”, “as meninas são meio macho, maria homem”, “é menina homem né, mulher com mulher macho... essas coisas”. Alegaram que as/os estudantes sofrem cotidianamente ataques dessa natureza simplesmente pela escolha do curso. Convém enfatizar os relatos a seguir:

*Sim, no curso de alimentos os meninos sofrem por... serem chamados de gays ou afeminados por... por escolherem o curso que eles denominam de menina (entrevistada 14, parda, 17 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

*E também eu vejo que em... nas... nas profissões mais... majoritariamente constituídas por... por homens, as mulheres realmente são aquela coisa é... elas são mal vistas porque*

*elas ainda... não... não conseguem entender e acreditar que elas realmente querem aquela profissão e que elas são capazes daquilo. Eles muitas vezes fazem piadas como se ela só tivesse naquele curso onde tem mais... mais meninos por... interessada em relacionar-se com eles e muitas vezes é sem fundamento nenhum é... são chamadas de lésbicas, não tem fundamento nenhum, existe isso aqui e muito (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

*teve um caso muito interessante... que foi na época dos jogos internos do ano passado... que me perguntaram... eu tava conversando com uma menina e ela perguntou você faz que curso? Ai eu não... eu faço alimentos. Ai ela... hum... é viado é? Ai eu... não. Ai ela... hum... então é porque você não sabe ainda, você vai descobrir... (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

Piadas e comentários sexistas foram registrados como justificativas para cursos ou áreas profissionais caracterizadas como típicas de mulheres e de homens, como identificado nos cursos de Eletrônica e Eletrotécnica: “não é mulher que mexe”, “não são feitos para meninas”, “é curso de homem e não curso de mulher entendeu...”; de Eletromecânica: “acha coragem, tipo... diz nossa... são muito corajosa de tá aqui, porque... queira ou não é um curso pesado...”; de Alimentos: “é curso de mulher”. Na caracterização do curso típico para homem, interroga-se a presença de estudante gay como se não pudesse cursar uma área majoritariamente ocupada por homens e que é atravessada pela lógica da heteronormatividade. Salientamos as falas:

*Sim, e inclusive meu próprio curso, que na verdade assim é... na verdade pronto... é mais corriqueiro ouvir sobre os outros cursos, seja Edificações enfim, que *todo mundo diz que é... Edificações é o curso que... que todo gay tá nesse curso*. Se tiver uma pessoa, por exemplo, *eu por tá em Eletromecânica é... ninguém praticamente sabe que eu... eu faço esse curso, tanto quem tira piadinha em si, tanto quem... quem não percebe porque já é uma coisa é... mesmo comum é... só ter é homens*. Eletromecânica é a galera mais fechada de certa forma, é infelizmente, e tem muita gente que não sabe tipo que curso eu faço por causa disso, e aí tem essas piadinhas, de ah... o que você tá fazendo aqui nesse curso, seu curso é Edificações porque não sei o quê (entrevistado 3, branco, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).*

*Principalmente o pessoal de eletrotécnica né porque é um mercado bem masculino desde a engenharia até o curso técnico. Então as meninas sofrem bastante com... em relação a isso dizendo que ah isso não é coisa pra mulher e tal, esse curso não foi feito... Ai falam tipo vão fazer química, vão fazer alimentos, é o curso de vocês, então rola isso (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).*

As estudantes ainda são submetidas às piadas ou a comentários de inferiorização da mulher e questionamento da capacidade quando escolhem cursos ocupados tradicionalmente por homens, a exemplo de narrativas que expressam: em Alimentos, “é o que eles acreditam ser as mulheres burras...”; em Informática, “como se apenas os homens pudessem se dar bem”. O relato da entrevistada 25 expõe cena dessa natureza:

*Ah o exemplo que eu tenho é que aqui quando chegamos logo na primeira semana... minha sala tem acho que hoje em dia são 11 meninas e 10 meninos, sendo que é um*

*curso que é considerado para homens. É... nós sempre escutávamos que assim: quando chegar no terceiro ano só vai restar... é... só vai sobrar menino aqui, quando chegar no terceiro ano uma ou duas meninas. Isso é um tipo de ofensa porque as mulheres podem sim estar, concursar; podem sim cursar e podem sim é ter uma experiência benéfica com a profissão (etnia “eu não consigo me identificar”, 17 anos, informática, grifos nossos).*

Comentários machistas e assédios também foram apontados a partir dos relatos que escutam por motivo de as estudantes estarem inseridas em alguns cursos. Vejamos: Alimentos - “só tem vagabunda, alimentos só tem mulher fácil”, “mulher que dá em cima de qualquer homem”, “piada de lanchinho... de forma... de duplo sentido... de lanchinho de que não só a gente faz comida, de como eles podem nos comer...”; Eletromecânica - “as meninas de eletromecânica é... poder pegar todo mundo, todos os homens porque elas eram únicas”, “elas seriam disputadas por todos os meninos da turma porque eram únicas na turma”; Eletrônica - “eu já vi vários meninos que chegaram a falar assim é eu poderia ter feito o curso de química porque lá tem muitas meninas, eu poderia sair pegando várias”; Redes de computadores - “gata de quanto tá o seu programa?”, “o professor falou que queria ter uma aula só pras meninas pra ficar... porque ele não queria os meninos na sala porque ele queria ficar olhando pras meninas”.

Importa atentar que, apesar da presença de mulheres em cursos ocupados historicamente por homens, os estereótipos sexistas ainda organizam as relações sociais como pudemos constatar a partir das narrativas, especialmente quando incidem argumentos e práticas de desqualificação da mulher e questiona-se a capacidade intelectual das mulheres ao adentrarem cursos com inserção majoritária dos homens, a exemplo da taxativa de burra; quando defendem o território masculino nos cursos de formação técnica tradicionalmente masculina, inibindo e expulsando as mulheres que ousam cursar essas áreas. Outros dados alarmantes que os depoimentos revelam referem-se à recorrente objetificação da mulher, aos assédios e às relações desrespeitosas e violentas que as estudantes enfrentam ao ocuparem os espaços predominantemente masculinos, trazendo à tona a necessidade de problematização e superação das barreiras “invisíveis” de acesso estruturadas a partir de normas e valores construídos e reiterados no cotidiano, além de evidenciar a necessidade urgente de providências, intervenções e respostas institucionais face ao quadro de assédios, machismo e misoginia que vem atravessando esse cotidiano escolar e violentando as jovens estudantes.

O debate das motivações e/ou das influências das escolhas profissionais das juventudes apareceu entrelaçado com o debate da preparação/formação para a inserção no mercado de trabalho. Perguntamos às/aos estudantes: “Como avalia a relação da escolaridade e da formação profissional para a inserção no mercado de trabalho?”. Em razão de estarem vivenciando o processo de formação profissional no IFS, trouxeram nos depoimentos questões vinculadas às particularidades dessa experiência.

Algumas falas mencionaram que o IFS prepara para o mercado de trabalho: “é uma formação muito boa, de qualidade, e alta né, você sai daqui praticamente preparado mesmo pra



o mercado de trabalho”. Acrescentaram que a formação no IFS prepara “tanto para o mercado de trabalho como também pra seguir na... aí na carreira acadêmica”; enfatizaram ainda que prepara para “outras responsabilidades”. Tiveram relatos de que apresentaram o foco dessa formação para o mercado de trabalho como negatividade: “o IFS ele forma para o mercado de trabalho... e aí a grande massa aqui acaba se limitando a isso, o que eu acho um ponto negativo”.

Destacaram que estudar em uma instituição como o IFS as/os colocam em um patamar diferenciado de disputa no mercado de trabalho, já que afirmaram que “chegar no mercado de trabalho com um currículo... de força, de peso” do IFS possibilita a elas/es “um destaque maior no currículo do que só o ensino médio”. Ressaltaram a seguinte vantagem: “a gente já sai daqui é um passo à frente de outros jovens que cursaram ensino médio normal”.

Nessa direção, salientaram o nível de conhecimento que recebem: “conhecimento muito rico, bom conhecimento”, apontando a relevância dessa formação técnica porque “ensinam a profissão que você vai exercer”, “a gente já sai daqui com uma profissão”, alimentando inclusive a certeza de “já sair daqui com um trabalho”. Contudo, essas certezas são questionáveis pela realidade que algumas/uns já experienciam, como mencionaram em outras declarações: “o mercado de trabalho tá muito complicado pra todos, acho que o curso técnico não funcionou muito bem pra eu me inserir no mercado de trabalho”; “então enquanto técnico a gente não encontra um mercado muito acessível”.

Nos chamaram a atenção os argumentos que evidenciam a relação de um bom estudo como garantia para inserção no mercado de trabalho: “acho que tem que ter... bom... um bom estudo... pra se inserir... uma boa qualificação escolar”; “quanto mais especializado você for, melhor você vai ser no seu emprego... conseguir vaga”; “o mercado demanda conhecimento maior”; “cada vez mais o mercado tá afunilado e... ele demanda mais, ele precisa de... você precisa ter uma escolaridade cada vez maior”. Por outro lado, apareceu somente uma avaliação que considera “de extrema importância a escolaridade”, entretanto, expõe o entendimento de que não deve se culpabilizar, caso não consiga êxito: “é importante, mas você não deve se medir por aquilo, se você não conseguir você é a pior pessoa do mundo, jamais”.

É preocupante a constatação de afirmações majoritárias que estabelecem relação direta entre a condição de, quanto maior qualificação possuírem, terão garantia de inserção no mercado de trabalho, pois implica em serem responsabilizadas/os pelo sucesso ou fracasso profissional, no que se refere à própria formação e qualificação profissional, e, principalmente, à inserção no mercado de trabalho. Sabe-se que essas garantias não existem frente à dinâmica do mundo do trabalho. Obviamente que a qualificação se ergue como diferencial importante no processo de disputa para a ocupação das vagas que o mercado de trabalho dispõe, porém, não significa garantias reais dessas ocupações face às inseguranças no mundo do trabalho.

Expressaram que enfrentam dificuldades na formação do ensino médio e do técnico, as quais impactam diretamente na qualidade e no comprometimento da formação, pois alegaram:

“a gente tem muita coisa na teoria, mas não tem muita prática”; “deveria ter um foco com relação à prática sabe...a gente precisa de tempo pra poder é absorver os conteúdos e entender o funcionamento das coisas”; “o IFS em si já foi melhor”; “a gente se forma sem precisar fazer um estágio, a gente se forma sem precisar fazer TCC”. Revelaram contradições entre as prioridades do ensino médio e/ou do ensino técnico: “eles focam tanto no técnico que o ensino médio vai sendo... descartado”; “o ensino médio não é prezado... recorremos ao pré-vestibular para aprender”; “o ensino técnico é bom... a gente sai muito bem preparado”.

Outros depoimentos, não obstante, apontaram que o IFS não consegue preparar, já que o ensino é perpassado por problemas de ensino-aprendizagem e estruturais: “ele não prepara você pra praticamente nada, você que tem que se virar, você se prepara sozinho, sem base nenhuma de professor”; “a gente não se prepara pro mercado de trabalho da forma certa e nem de nenhuma forma, nem no profissional e nem no normal”; “assim que eu entrei no IFS disseram... vocês, assim que saírem daqui, vão estar prontos pro mercado de trabalho... então... essa frase me maravilhou no começo, tipo... não tem como, porque eu não sei, o que é que eu vou fazer?”; “ainda há obstáculos na questão de ensino-aprendizagem”; “o IFS propõe o curso técnico como um profissionalizante a mais e tudo isso, só que na maioria das vezes a gente não tem estrutura...”.

Conhecer as escolhas profissionais das juventudes nos impulsionou a também termos ciência sobre o que pensam a respeito do trabalho. Desse modo, fizemos às/aos jovens entrevistadas/os a seguinte pergunta: “Qual o sentido do trabalho para você? Se você fosse completar a frase o trabalho pra mim é...”.

Como resposta mais preponderante, sinalizaram o trabalho enquanto sustentabilidade; “fonte de renda... pra se manter”; sobrevivência; ganhar dinheiro; capital; independência financeira. Relataram que o trabalho é essencial; fundamental; é necessário; gratificante; dignifica; “cria é... grande parte dos nossos conceitos”; “é importante também até pra comunicação social mesmo, eu acho que é uma forma de você interagir”. Conceberam ainda como “experiência de vida”; como possibilidade de “crescer na vida”; “uma forma de alcançar uma vida melhor”. Destacamos as narrativas a seguir:

*Bom, o trabalho pra mim é... vai ser a minha base pra... praticamente crescer na vida porque... eu venho de um interior e não tenho muita... muita renda financeira né. E tenho muita dificuldade com isso, às vezes eu passo... eu passei até a não vim pro IFS por não ter renda e eu não quero que isso aconteça quando eu tiver numa Universidade, então é importante (entrevistada 14, parda, 17 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

*Eu vejo o trabalho como uma forma de não só aplicar o conhecimento adquirido aqui no IFS, como ser útil nessa área, ser útil. E uma forma de me sustentar, de... não só a mim, a minha família, uma forma de... se ter uma autossuficiência (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

É imperioso demarcar a relação com as condições materiais e históricas de existência das juventudes (Cf. Cap. 1), pois depositam, no retorno do trabalho, as esperanças de terem uma

vida melhor e oportunizar às/aos familiares condição de vida melhor, conforme as dificuldades financeiras que são submetidas/os cotidianamente, impactando diretamente na sobrevivência, a exemplo das condições de acesso e permanência na escola.

Registraram, com menor frequência, considerações acerca do desenvolvimento e resultados do trabalho como sendo: “execução e resultado”; “dedicação... resultados”; “é tudo que você faz com... a prestação de um fim né...”; “aplicar e ser útil na área”. Fizeram ponderações quanto à realização por meio do trabalho: “eu não queria por exemplo trabalhar em alguma coisa que eu não me sentisse confortável em fazer...”; “é uma forma de realização pessoal porque também não adianta você trabalhar fazendo uma coisa que você detesta, é só por dinheiro no caso, mas eu creio que seja importante conciliar os dois”; “satisfação, porque primeiro você tem que se satisfazer... tem que tá satisfeito pra depois cumprir o... o lema capitalista do tempo é dinheiro, então você precisa do trabalho pra ter dinheiro”. Faz-se necessário expor o relato da entrevistada 10:

*Eu acho que assim... infelizmente a gente tem que ganhar dinheiro risos, mas assim eu... eu questioneei muito isso durante minha estada aqui, porque eu pensei em fazer ah biologia ou então fazer é... esqueci já o que eu queria fazer... tanta coisa. Mas eu pensei em fazer muitas coisas simplesmente pra conseguir dinheiro, porque eu acho, achava que a área que eu queria seguir que era o teatro não ia dar dinheiro. E aí teve uma hora que eu parei pra pensar e eu falei bom... eu não vou parar pra fazer uma coisa que eu não quero, que eu não me sinto bem só pra ganhar dinheiro. Então assim todo um outro sentido pra mim, eu tenho que tá confortável no que eu tô fazendo pra poder trabalhar nele, porque eu do curso assim que eu tive experiência eu não gostei do curso e eu vi que se eu passasse o tempo todo trabalhando aqui e só ganhar dinheiro ia ser muito triste, então me deu outro sentido pro trabalho (branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

Apontaram também a pressão social para que as pessoas trabalhem: “o trabalho é uma convenção social que a gente é obrigado a fazer porque se não a gente não vai ter dinheiro pra nada né”. Expressaram as rotulações que recaem àquelas/es que não trabalham: “tem muita gente que se não quiser trabalhar, ele já vai estar marginalizado, ou seja, a gente tem que ser obrigado a trabalhar pelo capital mesmo”; “pessoas que não trabalham e que não tem o sustento elas são excluídas da sociedade entendeu, elas não tem nenhum tipo de respeito”.

Houve depoimentos que apresentaram a relação do trabalho com produtividade, consumo e lucro: “se a gente não trabalhar a gente acaba... deixando de produzir muita coisa”; “nossa sociedade ela fixa muito em que você vai ter que trabalhar, você vai ter que produzir... você trabalha, você produz, você gera lucro”; “o meio que eu busco pra realizar... sonhos... na teoria consumista”; “pra ter o que você gosta, o que você quer”. Verificamos os atravessamentos da lógica consumista que aparecem nas vozes das juventudes, contudo, grande parte dos relatos atrela a ânsia pelo consumo à insuficiência de recursos para acessarem ou desfrutarem de determinadas necessidades que possuem ou necessidades que desejam atender para agregarem

ao cotidiano. Portanto, o consumo que demarcam vincula-se ao atendimento às necessidades materiais e objetivas de existência e sobrevivência. Ressaltamos, pois, que não há problemas em consumir. A grande questão é que, na sociedade capitalista que ora vivemos, há uma complexa e histórica contradição entre a produção da riqueza e apropriação individualizada dessa riqueza socialmente produzida, implicando em condições desiguais de apropriação da riqueza que refletem na condição desigual do consumo, em que se agrava, cada vez mais, a vulnerabilidade socioeconômica das/dos sujeitas/os, incluindo as juventudes que também enfrentam as condições precárias de existência cotidianamente, como reflexo da respectiva condição de classe social.

Considerando as premissas teóricas e o diálogo com os dados das/dos interlocutoras/es empíricas/os, depreendemos que o sexismo se estabelece como base nas relações sociais para além do âmbito familiar e estende-se para o mundo do trabalho. Chies (2010, p. 510) demarca que “as profissões construídas historicamente como masculinas são mais valorizadas em comparação com o resquício da gama de profissões consideradas femininas”. Isso se apresenta como reflexo dos dois princípios organizadores do trabalho - princípio de separação e princípio hierárquico -, próprios da divisão sexual do trabalho, como destacam Hirata e Kergoat (2007) em seus estudos.

A interiorização da ideia do enquadramento a respeito das profissões tidas como mais adequadas aos homens e às mulheres é um processo que “[...] se dá desde a infância, inclusive no ambiente escolar, local onde é construída uma diferenciação dos sexos calcada sobre um atributo de valor relacionado à capacidade” (BELO, 2010, p. 52), em que a capacidade do homem é tida como superior à capacidade da mulher, reforçando a prerrogativa de que o trabalho do homem vale mais que o trabalho da mulher (princípio hierárquico do trabalho), além de também reforçar a classificação dos tipos de trabalho específicos de homens e de mulheres (princípio de separação do trabalho).

Não obstante a interiorização dos papéis sociais sexuados ocorra de formas sutis no âmbito da escola e em outras esferas da vida cotidiana, ainda assim, contribui, desde a infância, para a elaboração das profissões e atividades de trabalho em função do gênero. No caso da escola, ressaltamos que, considerando um de seus objetivos que consistem em trabalhar com a criança questões relativas ao universo social no qual ela vive, a escola desenvolve, através do seu trabalho pedagógico, uma representação que culmina na interiorização de papéis sociais sexuados, na medida em que transmite ensinamentos e aprendizados acerca dos brinquedos mais apropriados aos meninos e às meninas, das profissões mais apropriadas para ambos os gêneros e dos papéis sociais vistos como adequados para homens e mulheres. Assim, constitui o processo de construção social dos papéis de gênero que repercute também na construção das identidades profissionais como uma espécie de doutrinação. (IBID.).

Quanto aos estereótipos acerca das profissões, tem-se que são gerados por questões básicas a exemplo das seguintes: ‘o que se espera de uma mulher’ e ‘o que se espera de um homem’. A diferenciação que impera no trabalho entre homens e mulheres pode ter como explicação

a construção social dos papéis de gênero, cujo resultado historicamente que se observa é que a diferenciação de ocupações entre os sexos vem sendo sustentada na separação rotulada das ocupações femininas e masculinas como próprias para cada sexo, que se ancora, entre outras ideias, na ideia de habilidades que delimitam as responsabilidades e os cuidados domésticos (o espaço privado) às mulheres, como atividades que lhes são reservadas por necessitarem da aptidão para o cuidado com outras pessoas, vez que esta característica é tida particularmente como feminina; e o provimento financeiro da família (o espaço público) aos homens, bem como atividades que exigem maior força física por serem vistos como os mais capacitados para o desempenho de tais tarefas. (CHIES, 2010; LOBO, 1991; BELO, 2010).

As profissões caracterizadas como femininas têm em seu cerne o caráter do ‘cuidar de’, enquanto que as profissões idealizadas como masculinas possuem como mote o ‘cuidado com’, a estas, inclusive, são legadas maior prestígio na sociedade. Como papéis sociais sexuados acerca destas concepções de cuidados, vislumbra-se que os homens se preocupam com o dinheiro, carreira, ideias e progresso; as mulheres cuidam de suas famílias, vizinhos, amigos, etc. Logo, nessa perspectiva ancorada nos pressupostos do sexismo, sustenta-se que os homens se preocupam com aspectos mais valorizados na sociedade ao tempo em que se alimenta a imagem de que as mulheres se preocupam com coisas de menor importância. (CHIES, 2010).

Dessa forma, salientamos que a situação diferencial de homens e mulheres

na sociedade, e em particular no campo do trabalho, parece ser justificada pela ideia de que o trabalho da mulher é algo “secundário” frente ao trabalho masculino. E não somente existem profissões que historicamente foram concebidas como masculinas, mas a própria menção ao trabalho era algo em essência pertencente ao mundo masculino. Portanto, as mulheres tiveram que enfrentar um espaço na sociedade que, à primeira vista, já se concebia como um mundo masculino, e muitas profissões foram relutantes, e algumas são até hoje, à ideia de mulheres atuando junto aos homens. (IBID., p. 514).

A realidade traz como evidência que, dado o papel secundário do trabalho da mulher frente ao trabalho masculino, foi e ainda tem sido alvo de muitas relutâncias a inserção de mulheres nos espaços ditos masculinos que são ocupações de hegemonia masculina. Ressalta-se que há também o processo reverso: ocupações ditas femininas apresentam-se como espaço profissional em que há relutância da ocupação destes espaços por parte daqueles que constituem o universo masculino, de acordo com as construções sociais de gênero que estão presentes nas mentalidades e práticas sociais cotidianas.

Como reflexo das mudanças dos papéis sociais sexuados atribuídos aos homens e às mulheres com o advento da propriedade privada e novas formas de organização social com a sociedade de classes, continuam nítidos os estereótipos das feminilidades e masculinidades que se sustentam em bases ideológicas patriarcais e que nos impulsionaram a refletir sobre quais construções sociais de gênero perpassam o cotidiano da vida social das juventudes presentes no

IFS. E, como isso, se reflete, no cotidiano da vida escolar, notadamente com relação às identidades profissionais, por conseguinte, às escolhas profissionais que fazem dos cursos os quais optam quando ingressam nas carreiras técnicas da educação profissional de nível médio no IFS.

Avaliamos que as escolhas profissionais se relacionam ao aprendizado/interiorização dos papéis sociais sexuais, todavia, a empiria dos dados expostos contraria a hipótese de que *as escolhas profissionais das juventudes estão associadas aos papéis sociais sexuais de homens e mulheres*, levantada para esta pesquisa. Na verdade, as evidências deste estudo apontaram que as/os estudantes reconhecem que as profissões são associadas aos papéis sociais sexuais e que as escolhas profissionais das juventudes do IFS são atravessadas pelos papéis sociais sexuais, mas não foram limitadas aos papéis sociais sexuais e nem regulada pela lógica dos estereótipos sexistas.

Os dados demonstraram a recusa e a subversão dos papéis sociais sexuais, na medida em que as/os estudantes optam por cursos vinculados às áreas profissionais que não estão restritas às identidades profissionais pela classificação estereotipada como sendo específica e/ou exclusiva de homens ou mulheres, rompendo, pois, com a compulsória lógica sexista das profissões, segundo as revelações das juventudes em cena e consoante as áreas das escolhas profissionais que fizeram, bem como as justificativas que apresentaram para tais escolhas.

Tem-se que a caracterização dos papéis destinados a ambos os sexos é resultado de um sistema de significados que é capaz de moldar a percepção das/dos sujeitas/os para aceitarem os fenômenos que ocorrem à sua volta (BELO; SOUZA; CAMINO, 2010). Contudo, considerando que no conjunto das relações sociais as/os sujeitas/os não ficam apenas em polos de subserviência aceitando as imposições dos papéis sociais que lhes atribuem, mas resistem a muitas dessas imposições, é imprescindível destacarmos que as/os sujeitas/os sociais se constroem e constroem suas identidades também a partir da recusa dos papéis que tentam lhes impor. Desta feita, concordamos com Heller (2008, p. 138) ao mencionar que

o homem é mais do que o conjunto de seus papéis, antes de mais nada porque esses são simplesmente as formas de suas relações sociais, estereotipadas em clichês, e posteriormente porque os papéis jamais esgotam o comportamento humano em sua totalidade. Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis. [...] as funções de tipo “papel” são condicionadas, antes de mais nada, pelo conjunto da sociedade. Mesmo nos contextos mais manipulados, produz-se constantemente a “recusa do papel”. Em todos esses contextos, há excêntricos, rebeldes e revolucionários.

O desafio posto, conseqüentemente, incide na “[...] busca da compreensão dos vários espaços e relações em que o gênero se constrói como o contexto educacional, o mercado de trabalho, a família, as instituições, as políticas públicas, os meios de comunicação etc.” (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 40), haja vista a influência das experiências e relações

vivenciadas nestes espaços na construção das subjetividades do ser mulher e do ser homem, bem como na construção das feminilidades e masculinidades que subvertem a lógica binária, não obstante os processos de regulação de gênero, se impondo como outro desafio a necessidade de indagarmos as regulações existentes e problematizarmos os efeitos que produzem, como priorizaremos no capítulo adiante.



# CAPÍTULO IV

REGULAÇÕES DE GÊNERO E SUBVERSÕES  
DAS CORPORALIDADES E SEXUALIDADES DAS  
JUVENTUDES





## 5 REGULAÇÕES DE GÊNERO E SUBVERSÕES DAS CORPORALIDADES E SEXUALIDADES DAS JUVENTUDES

**E**ste capítulo se propõe a atender ao objetivo de *questionar as regulações de gênero e os efeitos que produzem ao atravessarem o cotidiano das juventudes*. As questões de pesquisa levantadas são: Qual o tipo de sujeita/o que a escola (re)produz hegemonicamente por meio dos processos de regulações de gênero? Quais são os efeitos que esses processos produzem? As juventudes manifestam subversões e enfrentamentos às regulações de gênero?

Nessa direção, abordamos sobre as normas e as regulações de gênero que tecem as condutas e as identidades de gênero e identidades sexuais das/dos sujeitas/os cotidianamente; e interrogamos a heteronormatividade e os seus efeitos (re)produzidos no cotidiano escolar das juventudes.

Desse modo, fez-se necessário apresentar os dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil realizada em 2015<sup>26</sup>, considerando as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais; dados captados a partir das entrevistas atrelados ao objetivo proposto para este capítulo; e dados da análise documental do Regulamento da Organização Didática do IFS, aprovado através da Resolução nº 35/2016/CS/IFS, no que se refere às disposições acerca das diversidades sexuais e diversidades de gênero, e, também, aos dispositivos de enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas no ambiente educacional em análise.

A exposição desses dados teve a finalidade de problematizar o processo de regulações de gênero que perpassa o cotidiano das juventudes e debater questões relacionadas à LGBTfobia no contexto escolar, partindo dos pressupostos teórico-analíticos que subsidiam o estudo e da produção de dados. Pretendemos discutir, com essa abordagem e dados, a hipótese de que *o cotidiano das juventudes no ambiente escolar é marcado por regulações de gênero que (re) produzem hegemonicamente a lógica da heteronormatividade*.

### 5.1 NORMAS E REGULAÇÕES DE GÊNERO TECENDO AS CONDUITAS E AS IDENTIDADES DE GÊNERO E IDENTIDADES SEXUAIS DAS/DOS SUJEITAS/OS

Na particularidade do campo da educação, existe tensão entre nossos saberes e sua unidade na multiplicidade que os informa. A tensão entre o encanto e o desencanto, aquilo que une e o que separa e desagrega, o que reúne e o que sobra dessa re-união, o que é cenário, representação do real, e o cotidiano fragmentário de nossas ações constitui questão que abala e desafia nossa tradição de compreender modelarmente o mundo e nossa crença nas grandes soluções que os problemas da humanidade demandam. Na ação profissional, vivencia-se a multiplicidade no cotidiano, o entrechoque das diferenças, mas essa ação é perpassada e regulada pelos instituídos

26. Esta pesquisa foi realizada no Brasil em parceria com 324 organizações LGBTs, tendo uma amostra de 1.016 estudantes (de 13 a 21 anos). (ABGLT, 2016).

sociais que acabam homogeneizando o que é heterogêneo, sem crítica e sem liberdade das alternativas que poderiam ser possíveis.

Entendemos a construção das/dos sujeitas/os mediada pelos significados que atribuem ao seu viver, significados esses construídos coletivamente, expressando-se em identidades múltiplas e diferenciadas que precisamos conhecer e recuperar de maneira a contribuir para uma integração social mais efetiva sem violações de existências, que reconheça e incorpore as diferenças e as diversidades como possibilidades colocadas no social e como legítimas formas de existências, enfrentando uma organização sistêmica que as anula, violenta e/ou desqualifica cotidianamente.

Estudos que indagam e questionam as regulações de gênero vêm tomando as cenas acadêmicas e têm sido relevantes nos propósitos de mapear as regulações impostas e de demarcar o processo de como essas regulações são impostas, incorporadas e vividas pelas/os sujeitas/os, além de contribuir significativamente para problematizarmos e pensarmos estratégias e mecanismos de como enfrentarmos essas regulações. A este respeito, Butler (2014, p. 251) alude que “[...] muitos dos mais importantes trabalhos sobre estudos feministas e gays/lésbicos concentraram-se nas regulações existentes: legais, militares, psiquiátricas e muitas outras”. Destaca a autora que “os questionamentos postos por esses estudiosos indagavam como o gênero é regulado, como essas regulações foram impostas, e como elas foram incorporadas e vividas pelos sujeitos sobre os quais elas se impuseram” (IBID., p. 251).

Esse cenário nos remete à necessidade de nos determos ao estudo das regulações de gênero, na particularidade imposta às juventudes do IFS no cotidiano da vida escolar, enfatizando principalmente como determinadas regulações de gênero são incorporadas e vividas pelas juventudes. A pretensão é trazer para o centro da reflexão também as formas de subversão e resistências das juventudes frente às regulações impostas, enquanto dinâmica própria do exercício do poder, por conseguinte, como mecanismo de reafirmação e legitimidade das diversidades de culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis.

As regulações de gênero ganham força e são legitimadas por meio de normas que vão dando a direção acerca das condutas a serem assumidas e incorporadas pelas/os sujeitas/os sociais na dinâmica da vida em sociedade, perpassando várias dimensões da vida. Tem-se que

uma norma opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito da *normalização*. [...] Normas podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem (BUTLER, 2014, p. 252, grifos originais).

Partimos do pressuposto de que o cotidiano das/dos sujeitas/os sociais é marcado por inúmeras regulações que vão determinando direta ou indiretamente o modo de vida em sociedade. Por isso, investigar o cotidiano demanda que estejamos atentas/os aos contextos em que as/os sujeitas/os estão inseridas/os, e, ainda, que a nossa atenção se volte aos elementos que, no meio

social, detêm relevância na cotidianidade destas/es, pois são estes elementos que adquirem funcionalidade de normas implícitas ou explícitas na medida em que dão materialidade às regulações impostas na dinâmica de vida das pessoas. Eis aí a razão que nos leva nesta pesquisa a problematizar as regulações de gênero e as normalizações e normatizações que regulam o cotidiano das juventudes no contexto escolar como reflexo das regulações presentes no cotidiano da vida social marcado por elementos característicos dos regimes patriarcalista, capitalista e heterossexista, bem como os efeitos que produzem, além de darmos ênfase às resistências e subversões enquanto respostas das juventudes frente às regulações hegemônicas que lhes são impostas.

Concordamos com Pais (2012, p. 122, grifos originais), ao afirmar que

ao definir o *quotidiano* como uma perspectiva que nos permite ver a sociedade a nível dos indivíduos, torna-se conveniente dar atenção aos *contextos dos indivíduos*, isto é, aos elementos do meio social relevantes para os indivíduos: normas, regras, nortes de orientação, bússolas cognitivas, mapas de significação e representações sociais que regulam distintos estilos de ações, distintas condutas comportamentais.

Os contextos das/dos sujeitas/os podem ser encarados como uma espécie de capital indissociável das operações do seu dia a dia, suas práticas, suas condutas. Esses contextos aparecem associados a normas que integram sistemas de representações sociais ou de significados compartilhados. Como normas, são entendidas as diferentes maneiras de agir consolidadas pelo uso, pelos costumes. Cabe apontar que, quando tomada como tipo, uma norma não é reconhecida apenas pelo seu uso habitual, mas pelo seu uso quase obrigatório.

Ressaltamos que não é somente na vertente frequencial que a norma se fundamenta, também na vertente imperativa está o seu fundamento. Logo, a norma não representa simplesmente o que frequentemente se faz, mas o que se deve fazer. Assim, uma norma é uma regra à qual se deve obedecer, por conseguinte, estão implicadas nela também as sanções (PAIS, 2012).

As normas de conduta abrangem um conjunto de valores e de regras apresentadas às/ aos sujeitas/os por meio de aparelhos prescritivos diversos, como a família, a escola, a igreja, entre outros aparelhos. Registra-se que, em determinados casos, as normas são transmitidas de maneira difusa, que, longe de formarem conjuntos sistemáticos, acabam por constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, corrigem ou até mesmo se anulam, tendo como resultados: compromissos, escapatórias ou aceitações irônicas (IBID.).

Denominamos por condutas os comportamentos das/dos sujeitas/os em articulação com as normas de conduta. Nas condutas, podem ser verificadas formas mais ou menos submissas de adesão às normas de conduta, que vão desde a submissão passiva à resistência ou transgressão ao sistema prescritivo formado por essas normas. É pertinente diferenciar que uma coisa são as normas de conduta e outra coisa são as condutas, que, articuladas às normas, podem ser analisadas. Desse modo, as condutas, ao serem apreciadas com referência aos elementos prescritivos das

normas, podem apresentar maior ou menor grau de conformidade em relação às normas, visto que há diferentes maneiras de as/os sujeitas/os se conduzirem cotidianamente, ou seja, de expressarem e manifestarem suas individualidades e subjetividades (IBID.).

Considerando que as condutas das/dos sujeitas/os não se restringem às formas submissas de observância das normas, pois, como sujeitas/os ativas/os, o cotidiano em que vivem também é marcado por resistências e, conseqüentemente, as suas condutas subvertem e desviam o curso dito “normal” das normas e regulações. Corroboramos com Pais (2012, p. 124-125) ao expor que

[...] ainda que os indivíduos se vejam enquadrados por sintaxes prescritas, as suas condutas, ao reflectirem trajectórias indeterminadas e heterogêneas, traçam diferentes ardis de interesses e de desejos que circulam num constante vaivém, transbordando e desviando-se do relevo imposto pela lógica de um qualquer sistema.

A realidade social em que as/os sujeitas/os estão imersas/os no cotidiano situa-se no tempo e no espaço, segundo a dimensão histórica da vida em sociedade. Pais (2012) alude que a componente espacial de um contexto social refere-se sempre a um espaço antropológico; assevera que esse espaço é dado sob a forma de lugares de práticas e estas práticas organizam os lugares em trajetos, direções. Nessa perspectiva, esta forma de espacialização, de contexto social, é sempre analítica e resulta consecutivamente de um processo de construção. Elucida que o espaço como componente de um contexto analítico é o efeito produzido por forças que o orientam, o circunscrevem, o temporalizam. Desta feita, o espaço emerge como suporte mediador, cuja mediação se exerce através da sua significação simbólica. Assegura ainda que, se um contexto social possibilita observar o modo pelo qual se regulam distintos estilos de ação, distintas condutas comportamentais, é justamente porque esse contexto permite descobrir um espaço de práticas sociais com significados simbólicos relativamente precisos.

Convém pontuarmos que

os contextos que se reportam às instituições e estruturas sociais que regulam as condutas são marcados por um tempo de cadências e regularidades que se expressam numa quotidianidade repetitiva; no entanto, na vida quotidiana não podemos deixar de considerar aqueles outros tempos em que jogam as alternâncias, as aspirações flutuantes, inesperadas e arrítmicas, de compassos, mas também de descompassos, de continuidades e descontinuidades, de incertezas e efervescências inesperadas. Os tempos quotidianos não são exclusivamente cíclicos, uma espécie de dança no mesmo lugar, uma rodinha na mesma pista de dança. O tempo quotidiano é também o lugar de surgimento da alteridade radical, do novo, do novo não trivial (PAIS, 2012, p. 129).

Ao analisar a realidade social na perspectiva do cotidiano, pode-se “[...] observar como as representações sociais aparecem, entre os indivíduos, como fios sociais que por eles passam e que eles tecem, mas que não nasceram neles nem podem ser considerados sua propriedade” (IBID., p. 126). Entretanto, cabe assinalarmos que “é também na vida quotidiana que os indivíduos,

através das suas condutas comportamentais, se conformam ou não às representações sociais, gerindo ou rejeitando, alimentando, no dia a dia, a sua vigência” (IBID., p. 126).

A norma governa inteligibilidades, fazendo com que “[...] determinadas práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grelha de legibilidade sobre o social e definindo os parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social” (BUTLER, 2014, p. 253). Levando em conta as normas impostas de feminilidades e masculinidades, importa exemplificar a regulação através do vestuário, que tem sido usado para distinguir os homens das mulheres, cujas condutas próprias de homens e de mulheres lhes são atribuídas e julgadas meramente pelo uso de determinadas roupas com uma “[...] separação [que] é absoluta: o que é adequado para um homem vestir, não pode ser usado por uma mulher, e vice-versa. [...] a maioria das roupas são reconhecidas como masculinas ou femininas” (LURIE, 1997, p. 226, acréscimo nosso).

Depreendemos que, nas condutas comportamentais, há um fluir de normas (de conduta), de representações sociais, de significados compartilhados. Nas condutas da vida cotidiana, observa-se fluir também a sociedade sob a forma de cultura interiorizada por meio dos mais diversificados processos de socialização. É em razão das condutas fluírem significados e representações sociais que a socialização se processa parcialmente por imersão (PAIS, 2012).

Dessa forma, destacamos que “um sentido importante da regulação é que as pessoas são reguladas pelo gênero e que esse tipo de regulação opera como uma condição de inteligibilidade cultural para qualquer pessoa” (BUTLER, 2014, p. 267). Registramos que “desviar-se da norma de gênero é produzir o aberrante exemplo que os poderes regulatórios (médico, psiquiátrico, e legal [...]) podem rapidamente explorar para alavancar a racionalidade de seu próprio zelo regulador continuado” (IBID., p. 267). Logo, as normas e as regulações produzem parâmetros de pessoas, pois, na medida em que determinadas normas e regulações proíbem “[...] certas atividades específicas [e condutas] [...] exercem outra atividade que, na sua maior parte, permanece despercebida: a produção de parâmetros de pessoas” (IBID., p. 272, acréscimos nossos). Nessa direção, estes parâmetros implicam na “[...] construção de pessoas de acordo com normas abstratas que ao mesmo tempo condicionam e excedem as vidas que fabricam - e quebram” (IBID., p. 272).

A cotidianidade da vida social é marcada por regulações que adentram distintos espaços de nossas individualidades e subjetividades, vez que as determinações estão situadas muito além das relações sociais, chegando inclusive a intervir e regular os parâmetros das condutas afetivas e sexuais, em que o heterossexismo se impõe como a norma regulatória. Isto posto,

a ordem social na qual vivemos por meio da apropriação de sistemas de opressão como o patriarcado, o racismo e o heterossexismo, estabelece determinações não apenas nas relações sociais, mas ideologicamente nos impõe, interferindo em nossa individualidade, como devemos usufruir de nossos prazeres, desejos e para isso demarca como “aceitável” uma única forma de conduta afetiva e sexual, isto é, com o sexo oposto. (PINO, 2016, p. 33).

A base do heterossexismo está sustentada por se configurar enquanto um sistema que organiza as várias dimensões da vida da mulher e do homem social. Há que se registrar que a regulação heterossexista vai além daquilo que associamos a uma imposição em se tratando da orientação sexual (heterossexual), pois se relaciona ao fato de a heterossexualidade se estabelecer como uma norma social em muitos outros aspectos da vida: quer sejam os de cunho político, econômico, jurídico, entre outros (RIOS, 2009; PINO, 2016). O heterossexismo insurge como

[...] um sistema em que a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica, não importa se de modo explícito ou implícito. Uma vez institucionalizado, o heterossexismo manifesta-se em instituições culturais e organizações burocráticas, tais como a linguagem e o sistema jurídico. Daí advém, de um lado, superioridade e privilégios a todos que se adequam a tal parâmetro e de outro, opressão e prejuízos a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e até mesmo a heterossexuais que porventura se afastem do padrão de heterossexualidade imposto (RIOS, 2009, p. 62-63).

Butler (2003) chama a atenção para a replicação de construtos heterossexuais em estruturas não heterossexuais, alertando para os efeitos das práticas reguladoras que intencionam (re)produzir e uniformizar as identidades das/dos sujeitas/os mediante a heterossexualidade compulsória. Ilustra ainda que “o fato de os regimes de poder do heterossexismo e do falocentrismo buscarem incrementar-se pela repetição constante de sua lógica, sua metafísica e suas ontologias naturalizadas não implica que a própria repetição deva ser interrompida – como se fosse possível” (IBID., p. 57). Na esteira dessa argumentação, aponta a necessidade de nos darmos conta de que se, por um lado, essa repetição persiste enquanto mecanismo de reprodução cultural das identidades, por outro, há também a repetição subversiva que questiona a própria prática reguladora das identidades.

É imperioso distinguir a heterossexualidade de uma simples orientação sexual e concebê-la como um sistema político-ideológico que tem por base as relações sociais, sobretudo aquelas estabelecidas entre homens e mulheres. O alicerce de reprodução e expansão do sistema heterossexista se constitui do “pensamento hétero”, que é concebido como um conjunto de ideias universalizadas em conceitos que procuram estabelecer “leis gerais” com o intuito de que sejam aplicadas a todas as sociedades, épocas e sujeitas/os, e, que são naturalizadas como “norma social” (PINO, 2016; WITTIG, 1980).

Ressalta-se que a condição de se situar excluído da norma constitui um paradoxo, posto que “[...] se a norma confere inteligibilidade ao campo social e normatiza esse campo para nós, então estar fora da norma é continuar, em certo sentido, a ser definido em relação a ela” (BUTLER, 2014, p. 253). Com isso, temos que “não ser totalmente masculino ou não ser totalmente feminina é continuar sendo entendido exclusivamente em termos de uma relação a ‘totalmente masculino’ e ‘totalmente feminina’” (IBID., p. 253).

Cabe apontarmos que “[...] o gênero constrói a inteligibilidade do corpo e dos

comportamentos no espaço público” (BRETON, 2014, p. 19). Endossamos a premissa de que “o masculino e o feminino não existem senão através das repetições, como normas de comportamento e não como absolutos. O gênero não está aprisionado no sexo [...]” (IBID., p. 19). Butler (2003) expõe que as normas de inteligibilidade são instituídas socialmente e estão atreladas a uma matriz cultural, portanto, as/os sujeitas/os e seus corpos são classificadas/os a partir das normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais são definidas/os e interpretadas/os. Assim, registra que

gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (BUTLER, 2003, p. 38).

Os nossos corpos podem representar a materialização da sexualidade, não obstante isso acabe sendo feito, em grande parte dos casos, alicerçado nas diferenças mulher-homem. O sexo é socialmente determinado, não se configurando apenas como um mero elemento da natureza, pois, apesar de o “sexo biológico” ser comumente reduzido a um órgão sexual e ainda considerado como as marcas “naturais” do feminino e do masculino, registra-se que reivindica a sua declaração com alicerce em comportamentos expressados no corpo, tornando então a/o sujeita/o reconhecível para a sociedade como homem e/ou como mulher. Ressaltamos que, consoante o processo de construção social, estes comportamentos são assimilados no decorrer da infância e adolescência através das referências apresentadas e experienciadas nos espaços de socialização, a exemplo da família, escola e comunidade (CAETANO, 2014; PINO, 2016).

Quanto às marcas “naturais” do feminino e do masculino, trazemos à tona o padrão das cores e/ou modelos das roupas enquanto referências que funcionam como normas e regulações que são vivenciadas desde a mais tenra idade. Confere-se que

a distinção de roupas segundo o sexo se inicia com o enxoval de bebê, brinquedos, berço e móveis rosados para as meninas e azuis para os meninos. O rosa, na nossa cultura, é associado ao sentimento; o azul ao serviço. As implicações são que a preocupação futura da menina será a vida da afeição e a do menino, ganhar a vida. Quando se tornam mais velhas, o azul-claro se torna uma cor popular no vestuário da menina [...] mas o rosa é raro nos meninos: a vida emocional nunca é viril (LURIE, 1997, p. 227).

Embora persista o movimento de reiteração das regulações de gênero mediante o processo de (re)produção das normas da inteligibilidade cultural, há, continuamente, o movimento de subversão que desafia e borra a lógica dos corpos e gêneros inteligíveis. Essa persistência e proliferação dos corpos e gêneros que destoam da matriz cultural binária do masculino e feminino, cuja correspondência se dá pelo atributo do macho e da fêmea respectivamente,



cria, pois, “oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (BUTLER, 2003, p. 39). Nessa direção, concebemos as sexualidades como “[...] uma potência que desestabiliza a norma das identidades, zomba dos limites dos ‘sexos antagônicos’ e reelabora as expectativas de gênero” (CAETANO, 2014, p. 40). Isto posto, asseveramos que o que não se encaixa no binarismo também é parte do gênero, porque

gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo (BUTLER, 2014, p. 253).

Com base nesses pressupostos, contrariamos veementemente a premissa da naturalização do ser mulher e do ser homem. É imprescindível registrar que, embora o gênero seja “[...] o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, [...] gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (IBID., p. 253). A abordagem de gênero pode resultar em uma forma de reforçar as operações reguladoras ou de rompê-las: um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher “como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação *reguladora* de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção” (IBID., p. 254, grifo original).

No cotidiano das instituições e práticas sociais, vão se constituindo os gêneros e, mutuamente, as práticas sociais e instituições vão sendo constituídas pelos gêneros. Dessarte, estas

práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. [...] a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” - produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25).

As/os sujeitas/os vivenciam processos cotidianos que, marcados pelas relações de gênero, classe, etnia e outras relações sociais e culturais, vão se construindo como sujeitas/os e vão acessando elementos e experiências que se apresentam como construto de suas identidades sexuais e de suas identidades de gênero. A este respeito, Louro (1997, p. 26, grifos originais) alude que “suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as”. Pondera ainda que, “por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e

historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*” (LOURO, 1997, p. 26, grifos originais). Ressalta-se que as

[...] identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (IBID., p. 27, grifo original).

Concordando com a premissa de que as identidades são construídas processualmente, não podemos eleger uma etapa da vida que se coloque como específica ou central para o estabelecimento ou momento definitivo da constituição das identidades sexuais ou das identidades de gênero, haja vista que

não é possível fixar um momento - seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade - que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (IBID., p. 27).

Cruz (2005, p. 48) traz à baila um importante alerta quanto à cristalização das construções sociais das identidades ancoradas nas diferenças biológicas, ao assinalar que “a identidade sexual e a relação entre os sexos são, portanto, construções sociais que se cristalizam em torno de diferenças biológicas e variam no decorrer da história”. Temos como referência neste estudo os pressupostos de que

[...] as identidades de gênero [...] estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe [...] (LOURO, 1997, p. 28).

Ante o exposto, a sociedade capitalista se estrutura a partir da correlação de forças não apenas das relações sociais de classe, mas também por correlação de forças das relações de sexo. É baseada na estrutura das relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho que a sociedade se organiza fundamentada em uma composição patriarcal em que a heterossexualidade é naturalizada como a única orientação “normal”. Quando ocorre o fato de duas pessoas do mesmo sexo se amarem e/ou se relacionarem sexualmente, isso implica em ruptura com uma “norma social”: a norma da heterossexualidade, a heteronormatividade. A heterossexualidade se estabelece

como um dos pilares do patriarcado, conseqüentemente, se impõe como modelo normativo de relações. Enquanto modelo, pode até mesmo se perpetrar nas relações entre casais homoafetivos, notadamente nos casos em que determinados papéis pautados na divisão sexual do trabalho são instituídos na dinâmica da relação. Portanto, quando se naturaliza a heterossexualidade como o único modelo possível no âmbito das relações sociais, sexuais e afetivas cotidianas, o que vier a ser construído socialmente diferente dessa lógica heterossexista acaba por ocupar uma posição de estar à margem da “norma”, cujas categorizações dadas são aquelas de “anormal”, “desvio”, “problema” (PINO, 2016).

Considerando as premissas teóricas que balizam esse estudo e os objetivos a que nos propomos, fez-se necessário termos acesso às respostas da seguinte pergunta: “Você acha que se nasce homem/mulher ou se aprende a ser?”. O conjunto de respostas girou em torno das afirmativas: “a gente nasce” (12 incidências); “a gente nasce e aprende a ser” (15 frequências); e, “você aprende a ser” (11 ocorrências).

Ao registrarem “a gente nasce”, destacaram majoritariamente o nascer “sendo homem ou mulher”; apontaram o nascer atrelado à sexualidade, afirmando que “a gente já nasce assim com a sexualidade” e também que “com o tempo, nós optamos a sexualidade”. Cabe enfatizar os depoimentos:

*Bom, eu acredito que a gente já nasça sendo homem ou mulher, no meu caso eu sou hétero, mas também isso é uma... construção da sua identidade através da família, através das pessoas com quem você convive. Então eu tenho uma imagem de mãe e de pai muito forte porque eles sempre me apoiaram, sempre me incentivaram e tão comigo até hoje é... me apoiando. Então assim né eu acredito que a pessoa já nasça, você nasceu com seios, você nasceu com útero ou então você nasceu com um pênis. Então de certa forma até pelo aquilo que eu acredito, a gente... você fugir disso chega a ser um... além do preconceito que você vai receber da sua família e das pessoas com quem você convive, você nem vai poder ser no caso homem e nem vai poder ser mulher. Vamos dizer no caso dos gays, é e também no caso das lésbicas: você não é nem mulher e nem homem, você fica no limbo, isso é uma pressão psicológica muito grande e a gente vê muito isso aqui no IFS (entrevistada 2, negra, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).*

*Eu tenho convicção que nós nascemos homens e mulheres, por mais que ocorram mudanças, conforme o nosso meio influencia nas mudanças é fato isso. Mas nós nascemos homens e mulheres, é... esse pensamento de nascer neutro eu... eu não consigo acompanhá-lo, eu não consigo entendê-lo. Porque... você pegar um... um cromossomo, pegar qualquer parte do corpo, você fazer exame, você vai identificar que aquilo veio de um ser masculino, de um ser feminino. Não tem como você dizer que ambos são iguais e depois que eles passam a se tornar o que eles quiserem... acho que isso é um pensamento muito... não sei nem como eu... explicar, como eu vou dizer: isso é um pensamento... irregular, um pensamento que não tem lógica na verdade, sem lógica, um pensamento sem lógica (entrevistado 7, negro, 15 anos, edificações, grifos nossos).*

*Não... eu acho que... essa questão de homem e mulher... é só uma questão de fisiologia, você nasce com um corpo de uma mulher... fisiológico... você tem uma vagina, seios... homem tem o pênis... só isso. Mas questão de sexualidade tornar-se... eu acho que você já nasce assim, não é algo que você... ah aquela pessoa virou gay... aquela pessoa...*

*virou hétero... não... a pessoa nasce assim... É uma coisa... já é... já nasce com você... você já sabe... sei lá... você já sente aquela atração... não é... você... a gente não escolhe o nosso próprio nome... como é que a gente vai escolher... por quem a gente se atrai (entrevistada 32, branca, 18 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Eu não sei... falar socialmente ou falar embasado no que eu acredito? Eu vou falar... vou separar... minhas opiniões... como eu sou de religião [...] eu acredito que sim... homem e mulher... e com o tempo nós optamos a sexualidade... socialmente falando... acho que... depende da criação da pessoa. Mas ele nasce homem, ele nasce mulher... por causa... do corpo... do sistema... do órgão genital, então ele nasce homem, ele nasce mulher independente de qualquer coisa, mas... na realidade isso é um assunto muito... digamos assim polêmico, mas... respeito... (entrevistada 34, índia, 20 anos, química, grifos nossos).*

Observamos que a identidade ou condição da/do sujeita/o aparece vinculada ao órgão sexual, além de outras características do corpo fisiológico, a exemplo dos seios, do útero, da vagina, do pênis, reforçando as lógicas predominantes biológica e binária. Constatamos que há o entendimento de que, ao fugir dessas lógicas, o resultado seria do preconceito sofrido no convívio com a família e demais pessoas, e que, ao subverter esse padrão, ficariam no limbo, implicando em pressão psicológica recorrente como se presencia no IFS.

Percebemos que, ao justificar o nascer homem e mulher através da perspectiva biologicista, classifica-se como irregular e sem lógica a perspectiva de a/o sujeita/o tornar-se homem, mulher ou outra categorização a partir da construção social. Notamos ainda que, por mais que apontem o fato de a/o sujeita/o, ao longo do crescimento, poder optar por identidade de gênero ou identidade sexual diferente da que lhe atribuem biologicamente, não mudará o fato de como nasceu. Convém registrar como um elemento comum em todas as falas dessa natureza de argumentação a influência do discurso religioso como base de sustentação e fundamentação para as justificativas apresentadas pelas/os estudantes.

Quando sinalizaram “a gente nasce e aprende a ser”, demarcaram em maior incidência as respostas: “nasce assim, só que vai ter a descoberta posterior”; “nasce... mas tem a construção social... e você torna-se”; “nasce... mas pode se tornar outro”; “nasce... mas pode fazer a sua escolha”. Pode-se destacar alguns depoimentos:

*Acho que tudo... é... a sociedade tipo... eu posso... eu nasci homem, minha mãe queria que eu fosse homem, então ela me educou como homem, eu sou homem, sou cis, porém, eu sou gay, só que a sociedade vê como... se você é gay você deixa de ser homem. Então acho que toda essa construção de gênero, de orientação sexual, é uma coisa que vai com o tempo, a pessoa vai criando com o tempo (entrevistado 5, branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

*Eu vou entrar pra filosofia agora porque meu professor ele, ele falou uma vez na aula que o essencial não muda, sua essência não muda, você pode fazer o que for, mas a sua essência é sempre a sua essência. Então... é... eu acredito que mulher nasce mulher, homem nasce homem, mas se você se sente um homem aí já é algo teu, mas tu é um...*

*na sua essência você é uma mulher. Então uma mulher trans ela já não é uma mulher trans, ela é... pere aí, ela já não é uma mulher, ela só é aquilo porque já passou por ser trans, então é tanto que a gente chama já trans né, mas é questão de você estar bem, se você está bem... já é... (entrevistada 8, parda, 15 anos, edificações, grifos nossos).*

*É uma boa pergunta... bom, a sociedade... ela... a partir do momento que você nasce... em um corpo... ela quer que você se mantenha nisso e que você siga esse padrão, mas muito disso vem sendo quebrado e eu concordo. Uma pessoa não é porque ela nasceu, por exemplo se eu tivesse nascido homem, a partir do momento que eu não gosto do corpo de homem, que eu me sinto uma mulher por dentro, eu tenho todo o direito de ir... fazer a cirurgia, fazer o tratamento hormonal e fazer cirurgia e me tornar a mulher que eu sempre quis ser. Hoje eu nasci mulher, eu me aceito mulher, mas caso isso não acontecesse o inverso também poderia... também poderia ser feito. Nessa sociedade que prende você... como eu posso falar... ela nunca vai... evoluir... de fato, porque cada indivíduo tem que tá a vontade consigo mesmo pra poder realmente poder contribuir... a sociedade... que estamos (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Então é... com relação... em gênero você realmente *você nasce homem e mulher biologicamente. E quanto a se aprender... você aprende coisas que lhe são ensinadas, se por exemplo não é porque você brinca de boneca que você necessariamente é uma mulher, não é porque você brinca de carrinho que você é um machinho... não é porque você usa rosa que você é mulher... Isso... não existe essa cor... essa cor é masculina ou essa cor é feminina... essa coisa de gênero implantaram na gente... sabe... E quanto à questão do psicológico isso vai de pessoa pra pessoa, tem pessoas que se a... que nasceram de uma forma e pensam... e... psicologicamente se sentem de outra, isso é da liberdade que cada um tem dentro do Estado. Eu posso pensar... eu posso me ver como homem e pensar como um homem... e.. pensar psicologicamente como um homem... e ser biologicamente..... é... ser biologicamente uma mulher, ou eu posso ser biologicamente homem e pensar psicologicamente como homem e ser homem. É questão de liberdade, o que vale não é o que você necessariamente pensa sobre o outro, é o que o outro é e você respeitar o outro... (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).**

Verificamos que concebem a possibilidade de nascer biologicamente de uma forma e ser criada/o de modo compatível ao sexo de nascimento, contudo, também reconhecem a possibilidade de diferentes identidades de gênero e identidades sexuais por meio da construção social ao longo do tempo, dos costumes, dos gostos, das experiências, mesmo que divirjam dos marcadores biológicos e da essência que atribuem ao ser homem ou ao ser mulher. Captamos que, não obstante ainda seja mais predominante o pensamento que vai na direção de atendimento ao padrão que a sociedade impõe, outras identidades, corporalidades e sexualidades vêm quebrando as amarras dos encaixes estereotipados e da lógica compulsória do sexo/gênero/desejo, como as falas das/dos entrevistadas/os revelaram.

Questionam o que aprendem no percurso dos processos de socializações que experienciam e vivenciam cotidianamente, a exemplo dos brinquedos típicos de meninas ou meninos e das cores específicas de mulher ou de homem. Demonstraram ter noção da intencionalidade desses aprendizados baseados na lógica sexista e suas respectivas funcionalidades, apontando, inclusive, o direito à liberdade que possuem para expressarem vontades, desejos e características que borram

essas normativas e a fixidade compulsória a que estão submetidas/os, quando então expõem o direito de fazer as próprias escolhas.

No que se refere às respostas identificadas na categorização “você aprende a ser”, convém destacar as mais frequentes: “eu acho que isso é determinado por você... você se constrói... com o tempo”; “ninguém nasce nada”; “construção social”. Vejamos os relatos:

*Eu acho que isso vai do convívio da pessoa com as experiências dela no decorrer da vida, porque eu conheço pessoas que... tem a família tradicional, rigorosa, e com o passar do tempo ela foi se conhecendo e percebeu que não era aquilo. Ou seja, não é porque você nasce com um... um tipo de órgão genital que vai declarar que você é aquilo. E como eu falei é com as experiências da sua vida você vai definir o que você é, você tem o poder sobre você, você vai dizer se você é aquilo ou não (entrevistado 22, negro, 20 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Eu não acredito que alguém nasça alguma coisa, ninguém nasce nada, você nasce um bebê, bebês são iguais, bebês meninos e bebês meninas são iguais, eles aprendem com a sociedade o que eles querem, o que eles gostam de ser [...]. A gente não nasce algo, a gente aprende a ser [...] a gente fica botando tabu aonde não existe, eu acho que é isso... E é a questão do você... eu não gosto da palavra descobrir sabe... mas é a questão de você entender quem você é... Porque o grande problema do gênero é a opressão sobre... então ah eu nasci menina, mas eu quero... eu me sinto homem, porém eu não posso falar isso ao mundo porque eu sou oprimida porque o mundo pensa que isso é errado... Essa coisa do gênero é implantado na nossa cabeça... é implantado socialmente sabe... de que você só pode ser homem e mulher e você tem que ser homem com pênis e mulher com vagina... isso não existe (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Eu acredito que tem a questão gênero... homem e mulher... você nasceu com... ah o órgão genital masculino você é homem, você nasceu com o órgão genital feminino você é mulher. Mas isso pode ser mudado, flexível entendeu, pelo que a pessoa sente, pelo que a pessoa acredita ser entendeu, se ela acredita que é uma mulher mesmo tendo o órgão genital masculino ela que decide como ela vai ser chamada, ela que decide como ela quer ser tratada independente do... do órgão dela que tá ali entendeu... Eu ia falar também que a própria... as pessoas... a sociedade... elas veem a necessidade da pessoa escolher o que ela é entendeu... dela... pegar o gênero e dizer sou homem, sou mulher... e se a pessoa quiser ficar ali no meio entendeu? Se a pessoa ainda não tiver decidido... a pessoa não sabe... não entendeu o próprio eu entendeu... E existe gênero que nem é homem e nem é mulher, a pessoa simplesmente não se identifica com nenhum dos dois... é... as pessoas não... falta conhecimento pras pessoas entenderem que existem diversos gêneros entendeu (entrevistada 29, negra, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Bom, é... eu acredito que... nós nascemos com o sexo... definido pelo... por um cromossomo e... isso não afeta de nenhuma forma a nossa construção... É... nós somos... formados pela sociedade pra ser... alguma pessoa... que seja... de tal jeito correspondente a imagem que... a sociedade entende... pelo nosso sexo... Então você não nasce... predestinado a ser mulher, você é criado... como mulher ou como homem (entrevistado 37, branco, 17 anos, química, grifos nossos).*

Observamos que os relatos das/dos estudantes expõem bases que se erguem na dimensão da constituição da/do sujeita/o através de um processo de construção social, em que a construção

das identidades de gênero e identidades sexuais se dá no decurso da vida em meio às experiências e vivências cotidianas. Desse modo, aludem que essa construção não apresenta relação direta obrigatória com o órgão sexual, podendo ser similar ou diferenciar-se. Nesse caso, a/o sujeita/o dispõe de autonomia para definir-se e dizer quem é, isto é, falar sobre si e o que/como/quem deseja e como quer expressar-se.

Verificamos nas falas a concepção de que não se nasce algo, mas aprende-se a ser e que é justamente em razão disso que pode tornar-se uma/um sujeita/o com identidades de gênero ou identidades sexuais que são dissidentes daquilo que deveria ser igual ou determinado pelo órgão sexual. Denunciam a opressão vivenciada quando se constrói subvertendo esses padrões normativos sexistas; demarcam que a sociedade obriga às pessoas a se identificarem e se nomearem de um gênero ou de outro restrito à lógica ou condição binária, sendo que contrariam essa imposição por partirem do pressuposto que existem vários gêneros. Mencionam ainda que não somos predestinadas/os, mas criadas/os como mulher ou homem, revelando-se aí a força da naturalidade do binarismo, que urge por ser desmistificada.

É importante ressaltar depoimentos que abordaram acerca da imposição dos papéis de gênero, das dificuldades que perpassam as vivências daquelas/es que se constroem, subvertendo as correspondências do biológico, das mudanças de mentalidades após o contato com as experiências no IFS e das influências familiares:

*Aprende ser né... porque tem todos os padrões sociais que são impostos, papéis sociais são impostos pra mulheres e são impostos pro homem. Aí vem toda aquela discussão de transexualidade e tal, que algumas pessoas vão dizer que ah a transexualidade tão reproduzindo padrões que não existem femininos, aí o pessoal fala ah mas se tá reproduzindo padrões porque a transfobia existe... Então existe toda um, uma discussão sobre isso, mas que os papéis de gênero são impostos isso é inegavelmente... é verdade (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Acho que a gente aprende a ser... porque... a gente nasce mulher ou homem de acordo com... é... o rótulo... é... imediato de que... quem tem pênis é homem e quem tem vagina é mulher. Mas na verdade é depois... é... com o tempo... é... você acaba... é... se percebendo... se condicionando a ser homem... a ser homem ou a ser mulher e... e... Enfim... e é muito difícil... acho que uma pessoa que não... não se identifica com o corpo... é... ser homem... e não ser... o que ela... na... mentalmente é... psicologicamente é (entrevistado 35, pardo, 19 anos, química, grifos nossos).*

*É com certeza a gente aprende a ser. É eu falo isso não por experiência própria, mas por exemplos de amigos e de pessoas. E acho que até antes de eu entrar no IFS minha mentalidade era bem diferente, eu achava que é... você realmente ou você nascia homem ou você nascia mulher e pronto, nada poderia mudar, até por causa da educação que eu... que eu tinha, que eu recebi de lá, que eu morava no interior, nas outras escolas. Mas acho que aqui do IFS pelo menos não sei se pra quem mora na capital, mas com certeza pra quem vem do interior pra estudar no IFS, a... meio que a noção de mundo que você acaba ganhando é muito, muito grande. Mas você acaba ganhando essa noção de mundo se você se permitir ganhar, se você realmente continuar no seu pensamento, você não aceitar outras propostas, você vai continuar com aquilo*

independente do... do ambiente que você frequente (entrevistado 16, pardo, 18 anos, edificações, grifos nossos).

*Acho que tudo depende bastante da... da questão da sua formação sabe. Isso se você nasce numa família que você tem uma... é... essa... essa relação entre homem e mulher não é uma dualidade, não é algum tipo polarizado, que você pode é... aproveitar os dois, o melhor dos dois mundos eu acho que a pessoa vai... vai decidir o que é melhor pra ela sabe. Eu nasci numa... numa família que é... que é bem, bem clássica mesmo, não tem aquilo, não tem esse lance de muita liberdade sabe. Mas desde sempre eles conversaram muito comigo em relação a isso de você entender o lado do outro, saber que essa decisão não vai afetar nada no tratamento que você vai ter dentro de casa e que a gente precisa sempre escolher o que é melhor pra gente, não ficar se baseando na opinião já formada por outras pessoas (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Inferimos, a partir das falas, que possuem, por parte de algumas/uns, criticidade nas análises que fazem, pois chegaram a afirmar que os papéis sociais de gênero são impostos ao tempo em que apontam clareza acerca do questionamento que a sociedade faz em se tratando da acusação de que as mulheres transexuais reproduzem padrões femininos que não existem, o que as colocam em condição de não legitimidade de existências, por conseguinte, de expressão de suas identidades de gênero e sexuais. Acrescentam o quão é difícil viver e lidar com as dissidências e subversões da naturalidade e compulsoriedade do corpo biológico na medida em que se percebem e constroem suas existências, borrando as normatividades sexistas.

Enfatizaram que, antes das experiências no ambiente escolar do IFS, dispunham de mentalidades fixas que não concebiam as possibilidades de existências desvinculadas do órgão sexual enquanto característica definitiva. Em vista disso, os processos educacionais e de socialização experimentados na convivência com outras pessoas e concepções possibilitaram mentalidades distintas que agora lhes dão noções de mundo que agregam possibilidades de existências de sujeitas/os que vão além das restrições biológicas sexistas e que consideram os processos de construção social. Salientaram que as percepções e expressões das identidades de gênero e identidades sexuais dependem da formação e influências familiares, porque ir além da dualidade homem e mulher e viver os dois mundos, como exemplificaram, apresentam relações com os atravessamentos familiares nas socializações próprias desse ambiente de formação que assume papel de referência.

Em razão dos papéis sociais sexuais que atravessam e influenciam o cotidiano das/dos sujeitas/os, buscamos identificar com este estudo se as/os estudantes “Percebem diferenças nos relacionamentos e/ou comportamentos entre jovens do sexo masculino e feminino no cotidiano do IFS? (Aqui, meninos podem isso e meninas não podem? Percebem diferenças? Algo dessa natureza?) Cite exemplos.”

Verificamos que 52,6% das/dos entrevistadas/os percebem diferenças, com variações de respostas entre “tem”, “em todo lugar vai ter isso...”, “sempre o machismo prevalece”; 44,8%



não percebem diferenças, assinalando, na ocasião, expressões do tipo “eu acredito que a chamada igualdade tá acontecendo”, “igualdade de gênero”, “eu vejo um equilíbrio”, “total liberdade”; e, 2,6% apontou “não sei se existe diferença”. Com essa pergunta, tivemos acesso a respostas de inúmeras naturezas, consoante exposição a seguir.

Alegaram que, no ambiente escolar do IFS, há interação entre os dois, pois há grupos de homens e mulheres juntos, considerando a vivência na escola como “o melhor lugar pra [...] aprender a... como é... a interação entre os dois”. Explicitaram que “as pessoas têm unidade”, observam “separação por turmas, por cursos” e que são “as mesmas regras para meninos e meninas no IFS”.

As/os entrevistadas/os apontaram que piadas, reclamações e críticas por não usar o fardamento são direcionadas às meninas por parte “do pessoal da direção, da coordenadoria e professores”, enquanto que os meninos não são criticados. Nessa tendência, registraram que as atitudes femininas são mais repreendidas, avaliando na oportunidade que “é muito isso tipo de... da mulher ser tratada ainda como aquela pessoa que tem de ser certinha e o homem não tá nem aí tipo...”. Também demarcaram que o uso do short pelas meninas é visto pelo professor como se fosse para ganhar nota e com a intenção de seduzir e provocar o professor, revelando traços de posturas machistas.

Percebem, no cotidiano escolar, alguns relacionamentos abusivos a que as estudantes estão submetidas; inferiorização da mulher, seja quando “alguns meninos olham pras mulheres ou até pras próprias meninas de uma forma inferior”, ao falar “alguma coisa ali [entre os meninos] e não ser ouvida”, e, até mesmo, quando questiona-se a capacidade da mulher, ao considerar que “os meninos devem ser mais inteligentes...” porque estão em cursos classificados como mais difíceis e as mulheres nos mais fáceis.

Notam que o homem é livre e que a mulher é retraída, que os homens são “mais compreendidos” e as mulheres “devem ser submissas aos padrões”, pois, do contrário, “são malquistas”, salientando que essa configuração “não é só uma questão escolar, [...] isso reflete muito na sociedade”. Mencionaram que “ainda há... uma barreira na questão das meninas...”, na medida em que existe um controle maior, vez que “menina não pode isso porque é mulher, homem pode fazer isso porque é homem”. Não podemos deixar de expor a ponderação feita tanto pelos jovens quanto pelas jovens estudantes, ao referir-se à condição de privilegiamento do homem: “não quero dizer que [...] seja privilegiado, [...] enquanto pessoa, mas por [...] ser homem... a gente vê isso porque a gente vive isso”. Essas falas trazem à tona marcas da sociedade patriarcal expressadas pelas juventudes, como podemos enfatizar de forma mais detalhada a partir dos seguintes relatos:

*Percebo, os homens eles são livres, livres, digamos que os homens ele é totalmente livre, enquanto a mulher ela é sempre... ela é retraída. Porque é... a sociedade em si ela é patriarcal, ela é machista, ela impõe a mulher o modo de se vestir; é impõe o*

*modo que ela deve se arrumar, cortar o seu cabelo, diz que deve se depilar, esse tipo de coisa, sempre tá impondo coisas pra mulher. E a mulher às vezes ela não é livre pra fazer tal coisa pra... como já foi dito, que... usar roupa, esse tipo de coisa, como se comportar... maneira de sentar, o que usar, o que vestir, esse tipo de coisa (entrevistado 9, pardo, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Tem diferença sim, eu creio que eles... eles... as atitudes que os meninos tomam muitas vezes são mais compreendidas como se eles tivessem direito e as mulheres não. Como se o certo e o padrão fosse que elas realmente devam ficar submissas é... seguindo todo, todo tipo de padrão e se saem desse padrão elas são consideradas é... malvistas, malquistas... é... diante das outras pessoas (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

Exemplificação que merece destaque é o caso do “beijar em público”: alegaram que “os meninos podem”, já a menina “ela é olhada como errada, como uma oferecida...”. Situação mais emblemática é quando há diferenciação na permissividade e aceitação do beijo e mãos dadas entre casais ditos normais, e, contraditoriamente, espanta-se ou critica-se essas mesmas afetividades entre casais do mesmo sexo, de acordo com a declaração do entrevistado 22:

*as pessoas que são casais normais entre aspas da sociedade hoje né, eles podem sair por aí de mãos dadas, podem se beijar em tal lugar, embora seja proibido aqui no IFS, mas você consegue ver. Agora se você for ver um casal do mesmo sexo, é raramente você vai ver isso daí no corredor ou em algum lugar por aqui, pelo fato de que as pessoas já vão julgar e criticar (negro, 20 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Ainda nessa perspectiva, sinalizaram questões atreladas às práticas machistas em que concebem permissividades e positivities aos comportamentos de meninos e proibições e negatividades às meninas: “meninos saindo com várias meninas” como positivo, se for a “mulher é taxada... zoada”; “homem pode pegar quantas quiser... ele vira até o pegador... [...] o bom! Agora a menina se ela pegar mais de dois... pronto... já é rodada... fácil..”. Por outro lado, verbalizaram algumas proibições enraizadas pela cultura machista em se tratando da inibição ao homem de expressar afetividade seguida de taxativas que lhes são peculiares ao quebrar determinado padrão: demarcaram a dificuldade que os homens possuem “em demonstrar seus sentimentos pelo mesmo sexo” em razão da criação a que foram submetidos. Contudo, afirmaram perceber que “as pessoas no geral que são jovens [...] têm um pouco mais de facilidade de demonstrar seus sentimentos pelo mesmo sexo”, como acontece entre os jovens estudantes que se relacionam afetivamente no cotidiano do IFS. Na ocasião, expuseram como exemplo “se uma menina pegar na mão de outra menina ela não vai ser julgada como lésbica, mas se um menino pegar na mão de outro menino ele já vai ser taxado como gay”.

O esporte foi uma área que igualmente apresentaram situações vivenciadas que ora se diferencia a participação das estudantes e dos estudantes, ora permite-se, ora proíbe-se, ora estimula-se, ora estranha-se. No queimado “a gente sempre brinca [...] meninas e meninos

todo mundo junto”; no basquete “é mais menino que joga, aí quando a menina vai já ficam estranhando, já tratam de uma maneira diferente”. No futsal, há uma valorização maior aos meninos, contando com árbitro profissional nos torneios; as meninas não contam com a mesma estrutura e importância, tendo estudantes como árbitros, embora seja estimulada a participação das meninas no futsal. No tênis de mesa, antes era uma participação maior de homens; atualmente, as meninas já participam mais.

Alegaram, então, que “existem grupos [...] majoritariamente masculinos, principalmente em relação aos esportes”; que “homem aqui no IFS é privilegiado porque ele pratica esporte e a gente não... tipo... tá eu não gosto...”. Não obstante essa participação preponderante dos homens em maioria dos esportes e essa estratificação, ressaltaram em depoimentos que as/os estudantes acabam se misturando, e isso resulta em processos de interação entre as juventudes presentes no IFS como aludiram: “tem muitos meninos que sei lá... gostam de jogar futebol ou gostam de ficar jogando dominó, jogando baralho e você vê que as meninas se misturam... pra jogar também e não tem aquela discriminação não, é... é interação”.

Apesar de as narrativas ilustrarem com maior incidência as marcas do controle e da regulação a partir das normas de gênero ligadas ao cotidiano das mulheres, cabe ressaltar que os homens também são pressionados e submetidos diuturnamente às regulações de gênero. Assim, os comportamentos, as práticas, as identidades e as subjetividades que destoam dos padrões de masculinidades e feminilidades patriarcalistas e heterossexistas são alvos de vigilância, controle, reprovações e penalidades com vistas à necessidade de ajustamentos e adequações àquilo que se propaga ser “natural” e/ou “normal” ao homem e à mulher, reiterando a lógica binária como única forma de existência. Não obstante essas regulações e esse aprisionamento dos corpos e das subjetividades, cada vez mais, as diversidades de existências rompem a fixidade do binarismo e revelam outras formas legítimas de ser, viver e expressar-se.

Considerando os objetivos deste estudo, julgamos necessário saber se as juventudes expressam preconceito, discriminação e homofobia. Nessa direção, perguntamos: “As/Os jovens aqui no IFS expressam algum preconceito, discriminação, homofobia? Se sim, cite exemplos? Pode ser com você, que você tenha presenciado algum acontecimento ou que teve conhecimento”.

Com base nas narrativas das/dos estudantes, constatamos, em uma frequência de 30 respostas, que as/os jovens expressam algum tipo de preconceito, discriminação e/ou homofobia no IFS. A resposta não também apareceu nos depoimentos com 9 incidências. Tiveram estudantes que responderam sim e não ao mesmo tempo. Nesses casos, contabilizamos as frequências nas categorizações sim e não separadamente. Afirmações e negações da existência do preconceito, da discriminação e da homofobia no contexto do IFS puderam ser identificadas em algumas das respostas. A seguir, faremos a apresentação.

Nos depoimentos, as juventudes afirmam que, no IFS, “tem um pessoal muito cabeça aberta”; “[...] existem alguns que são preconceituosos ou homofóbicos [...]”; e, que “[...] existem

outros que são muito liberais...”. Mesmo com as respostas demarcando que não tinham sofrido, presenciado algum episódio ou tiveram conhecimento de preconceito, discriminação e homofobia, foi predominante a frequência de respostas, sinalizando a existência dessas experiências e violências nesse cotidiano escolar. Foram mais expressivas as ocorrências vinculadas às sexualidades das juventudes, contabilizando o total de 21 respostas em que o fenômeno da homofobia marca e atravessa as vivências cotidianas das/dos estudantes em cena nesta pesquisa.

Outras ocorrências de preconceito e discriminação foram citadas referentes à cor, etnia, raça; à misoginia; à classe social; à militância política e ao ativismo LGBT; à religião; ao estilo ou modo de vida; à escolha do curso, como abordaremos adiante, trazendo à tona exemplos de episódios sofridos e de cenas presenciadas ou que tiveram conhecimento.

Frente a esses dados, é pertinente apontar que, apesar de a sociedade capitalista patriarcal buscar intensificar o “enquadramento” do gênero humano ao padrão heterossexista, as diferenças subjetivas das/dos sujeitas/os constroem a diversidade como modo de ser que foge a este enquadramento, enquanto expressão constituinte das individualidades dessas/es sujeitas/os (PINO, 2016). É através das manifestações dessas individualidades que as/os sujeitas/os “[...] revelam singularidades, apresentam diferenças em seu modo de ser, de se apropriar, de se adaptar ou de buscar transformar as relações vigentes” (SANTOS, 2009, p. 76). Por isso, a importância de atentarmos para a necessidade de conceber a diversidade sexual como

[...] mais que uma variedade de formas no leque das orientações e identidades. [...] é fundamental pensarmos a diversidade sexual como uma concepção que impõe questionamentos à compreensão da heterossexualidade como única possibilidade de manifestação da sexualidade em detrimento das várias maneiras de se sentir prazer, de usar o corpo e expressar afeto (PINO, 2016, p. 41).

A história mostra que as construções sociais, individualidades e subjetividades que perpassam a cotidianidade nos legam distintas formas de experimentarmos e vivenciarmos a sexualidade, que, por sua vez, são atravessadas pela inteligibilidade das normas que regulam os corpos, os gêneros, também, as sexualidades. A depender obviamente da sociedade e do período histórico que marcam o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos e discursos produzidos sobre o sexo e a sexualidade, as suas significações podem se caracterizar da legitimidade à anormalidade, restringindo-se por vezes à matriz heterossexual, como expõe Foucault (1988, p. 45): “a sociedade moderna tentou reduzir a sexualidade ao casal - ao casal heterossexual e, se possível, legítimo”. Alude ainda que a família conjugal confisca a sexualidade, sendo completamente absorvida pela seriedade da função de reproduzir. O casal procriador se institui como a matriz da inteligibilidade e a legitimidade que lhe é atribuída dita a lei. Assim, “impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. [...] E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções”. (IBID., p. 9, grifos originais).

A sexualidade é produzida, logo, não é um dado da natureza. Constitui-se então como um dispositivo histórico “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”. (IBID., p. 100).

Isto posto, capturamos o sentido das resistências às normas heterossexistas como mecanismos que questionam a naturalidade do masculino e feminino enquanto formas hegemônicas que justificam a heterossexualidade. Esses questionamentos se dão a partir de inúmeras formas de experienciar e manifestar as sexualidades, vez que, na relação entre orientação sexual e identidade de gênero, existem diversas possibilidades de sexualidades: homossexualidades, lesbianidades, bissexualidades, heterossexualidades, travestilidades, transexualidades e outras que ainda não foram nomeadas. As correlações que emergem entre as orientações e identidades possuem a capacidade de contestar política e socialmente a “naturalidade” propagada do masculino e do feminino usada para justificar a heterossexualidade (PINO, 2016; BRETON, 2014).

## 5.2 INTERROGANDO A HETERONORMATIVIDADE E OS SEUS EFEITOS (RE) PRODUZIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR DAS JUVENTUDES

A lógica heterossexista que se sustenta por meio da heteronormatividade perpassa diferentes dimensões da vida cotidiana, atravessando aspectos políticos, sociais, culturais, sexuais e muitos outros. Considerando as particularidades do objeto perquirido neste estudo, faremos uma abordagem buscando enfatizar especificamente o debate que envolve juventudes e sexualidades, e interrogar e problematizar os efeitos e as implicações da heteronormatividade e LGBTfobia no contexto escolar das juventudes em cena nesta pesquisa.

Partimos do pressuposto de que “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (LOURO, 2000, p. 5). Devemos registrar que, em determinado momento da história, a *definição* de sexualidade passa a ser uma temática que ganha especial atenção como alude Louro (2009). Do ponto de vista da perspectiva foucaultiana, esse momento situa-se nos marcos do século XIX, mais notadamente na metade final deste século. A sexualidade torna-se

uma questão central para os Estados e também para os indivíduos. Na verdade, o processo já vinha se desenrolando há algum tempo, desde o século XVIII, pelo menos: transformações políticas, culturais, sociais e econômicas articuladas ao industrialismo e à revolução burguesa, acompanhadas por uma outra divisão sexual do trabalho e pela circulação de idéias de caráter feminista, foram constituindo todo um conjunto de condições para que os corpos, a sexualidade e a existência de homens e mulheres fossem significados de outro modo (IBID., p. 86-87).

O uso do termo “sexualidade” foi estabelecido no século XIX em ligação a outros fenômenos, quais sejam: o desenvolvimento de vários campos de conhecimentos - que cobriram os mecanismos biológicos da reprodução e as variantes individuais ou sociais do comportamento -; a

instauração de um conjunto de regras e normas - tradicionais e novas - amparadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; e as mudanças no modo pelo qual as/os sujeitas/os são levadas/os a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. O que se produzia e ainda se produz sobre a sexualidade é sutilmente hierarquizado e circunscrito em torno de um feixe de relações de poder, emergindo daí os “jogos de verdade”. (FOUCAULT, 1984; 1988).

O debate da sexualidade esteve e continua intimamente relacionado aos regimes de “verdades”, que são atravessados por relações de poder. Louro (2009) assinala que uma “verdade” só surge quando *pode* aparecer e que é por meio de um conjunto de circunstâncias conjugadas que se ergue a possibilidade de algo ser admitido como “verdade”. Salienta que o conjunto dessas circunstâncias é atravessado e composto por relações de poder, assim, determinadas relações de poder consentem que determinadas “verdades” apareçam ao invés de outras. Expõe que os saberes e enunciados “verdadeiros” em volta dos quais vivemos e lidamos no cotidiano precisam ser analisados consoante as estratégias de poder que os sustentam.

Nos marcos finais do século XIX, homens médicos e também filósofos, moralistas e pensadores (das grandes nações da Europa) fazem “descobertas” e definições acerca dos corpos de homens e mulheres, consideradas como as mais relevantes. A partir desse olhar “autorizado”, foram se estabelecendo diferenças importantes entre sujeitas/os e práticas sexuais, passando a ser classificadas/os tendo como referência os pontos de vista da saúde, da moral e da higiene.

É imprescindível demarcar alguns dos resultados advindos deste contexto: a linguagem e a ótica empregadas nestas definições foram marcadamente masculinas; as mulheres foram concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e ainda potencialmente perigosa; os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais constituíram referência para estabelecer aquilo que era ou não apropriado, saudável ou bom. Sob estas bases, nascia a sexologia e foram inventados os tipos sexuais; estes olhares “autorizados” iam decidindo o que era normal ou patológico e, além de classificarem esses tipos, passaram também a hierarquizá-los. Logo, procurava-se persistentemente conhecer, explicar, identificar e igualmente classificar, dividir, regradar e disciplinar a sexualidade. Esses discursos eram carregados da autoridade da ciência e gozavam do estatuto de “verdade”, confrontando ou se combinando com os discursos da igreja, da moral e da lei (IBID.).

Foi nesta conjuntura que se deu o surgimento do homossexual e da homossexualidade. Desse modo, é pertinente assinalarmos que

práticas afetivas e sexuais exercidas entre pessoas de mesmo sexo (que sempre existiram em todas as sociedades) ganham agora uma nova conotação. Não serão mais compreendidas, como eram até então, como um acidente, um pecado eventual, um erro ou uma falta a que qualquer um poderia incorrer, pelo menos potencialmente. Por certo, em muitas sociedades, aqueles que incorriam nessa falha mereciam ser punidos, e o perdão lhes era concedido a duras penas (quando era!). No entanto, agora tais práticas

passam a ser compreendidas de um modo bem distinto. Entende-se que elas revelam uma *verdade oculta* do sujeito. O homossexual não era simplesmente um sujeito qualquer que caiu em pecado, ele se constituía num sujeito de outra *espécie*. Para este tipo de sujeito, haveria que inventar e pôr em execução toda uma seqüência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa (LOURO, 2009, p. 88, grifos originais).

Isso sustenta e dá as bases para as indagações dirigidas à população LGBT que, durante décadas, foram e ainda são fortemente ancoradas nas representações de gêneros ou atreladas a discursos patológicos. Entre os saberes que se destacaram na disputa pela “verdade” sobre a sexualidade, foram o médico, o jurídico e o religioso que ganharam centralidade, mesmo que, para essa disputa, tenham sido usados meios distintos e os motivos tenham sido diferentes. Salientamos a presença e a importância dos saberes e instrumentos pedagógicos e curriculares que foram e são utilizados pelos demais saberes enquanto veículo de prevenção, repressão e/ou de correção das práticas nomeadas como anormais (CAETANO, 2013; FOUCAULT, 2001).

A escola então com seus instrumentos é vista por Foucault (2001) como o lugar de correção; assim, a concebe como o espaço por excelência das pedagogias preventivas e coercitivas, isto é, como laboratório de construção no corpo dos currículos. Nessa direção, assevera que o “campo da anomalia vai se encontrar desde bem cedo [...] atravessado pelo problema da sexualidade [...]” (IBID., p. 211). Pondera ainda que “[...] esse campo geral da anomalia vai ser codificado, policiado, vão lhe aplicar logo, como gabarito geral de análise, o problema” (IBID., p. 211).

A primazia da heterossexualidade se constituiu “como a sexualidade-referência *depois* da instituição da homossexualidade. A heterossexualidade só *ganha sentido* na medida em que se inventa a homossexualidade” (LOURO, 2009, p. 89, grifos originais). Uma primazia que se estabelece como natural pela prerrogativa disseminada de que os sexos anatômicos, os gêneros e a sexualidade são dimensões essencialmente naturais. Em razão desta referência que vai se impondo, muitas/os sujeitas/os “consideram que os significados em torno dos sexos anatômicos, dos gêneros e da sexualidade são dimensões que todos nós, mulheres e homens, possuímos ‘naturalmente’” (CAETANO, 2013, p. 68). Ressalta-se que este quadro “[sendo assumido] como verdade, fica sem sentido argumentar a dimensão social, cultural, política, geográfica e histórica, ou seja, os princípios construídos dos sexos e das sexualidades” (IBID., p. 68, acréscimos nossos).

Segundo esses supostos, tanto os significados dos sexos quanto os das sexualidades se caracterizariam como algo “dado” pela natureza. Consequentemente, seria marcado e inerente ao ser humano. Sendo assim, essa concepção se fundamenta no corpo e principalmente na suposição de que todas/os vivemos nossos corpos universalmente da mesma forma. Todavia, estes efeitos de naturalidade dos gêneros e das identidades sexuais são performativos e são ainda dotados de poderes de produzir aquilo que nomeia. Depreendemos com isso que é esse alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade que dá sustentação à produção e também à reiteração compulsória da norma heterossexual (CAETANO, 2013; BUTLER, 2003; LOURO, 2000, 2009).

Desse modo, acabam por repetir e reiterar as normas heterossexuais e androcêntricas. Por isso, devemos endossar a assertiva de que a manutenção dessas posições hierarquizadas entre a homossexualidade e a heterossexualidade, por conseguinte, a manutenção da heteronormatividade não acontece sem um investimento continuado e repetitivo, pois

para garantir o privilégio da heterossexualidade - seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* - são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo - definido sem hesitação em uma destas duas categorias - vai indicar um de dois gêneros possíveis - masculino ou feminino - e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu (LOURO, 2009, p. 89, grifos originais).

De acordo com a lógica propagada pela heteronormatividade, supõe-se que todas as pessoas sejam ou devam ser heterossexuais. É acompanhando essa tendência que os sistemas de saúde, de educação, o jurídico e o midiático são construídos, ou seja, à imagem e à semelhança das/dos sujeitas/os heterossexuais, que, em virtude dessa prerrogativa, se configuram como aquelas/es que estão plenamente qualificadas/os para usufruir desses sistemas e de seus serviços, portanto, para receber e ter acesso aos benefícios do Estado.

Agravante é o contexto de vida das/dos sujeitas/os que fogem ao padrão desta norma, visto que, em seu cotidiano, são submetidas/os a processos que devem ser reeducadas/os, reformadas/os (nos casos em que se adotam uma ótica de tolerância e complacência); do contrário, são relegadas/os a um segundo plano: tem de se contentar com recursos alternativos, restritivos e inferiores; e ainda são, muitas das vezes, simplesmente, excluídas/os, ignoradas/os ou mesmo punidas/os. Embora este cenário de opressão contundente seja identificado e reconhecido, o que se nota como atitude mais frequente é a desatenção ou a conformação. (IBID.).

A heteronormatividade só vem a ser reconhecida como “um processo social, ou seja, como algo que é *fabricado, produzido, reiterado*, e somente passa a ser problematizada a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade [...]” (IBID., p. 90, grifos originais). Os estudos gays, lésbicos e a teoria *queer*, bem como grupos cujas sexualidades se definem em oposição à heteronormatividade, se constituem como as/os primeiras/os a problematizarem as diferenças de gênero, estabelecendo-se como as/os precursoras/es a explorar a política da sexualidade ou a sexualidade como política. Ao apresentar os questionamentos aos juízos mais elementares sobre o sexo, o gênero e a sexualidade, incluídas aí as oposições binárias heterossexual/homossexual, sexo biológico/gênero e homem/mulher, esses estudos e coletivos dessas/es sujeitas/os desenvolveram como resultados novas formas de examinar o tema da identidade humana, resultados que também refletem e provocam problematizações nas políticas e movimentos curriculares (LOURO, 2009; CAETANO, 2013).

Considerando a asserção de que a heteronormatividade se constitui como algo *fabricado*,



*produzido e reiterado*, tendo como aparato o recurso dos movimentos curriculares, enfatizaremos os movimentos curriculares que se dão no interior da escola, dada a particularidade deste estudo. Por movimentos curriculares, estamos concebendo

as pedagogias escolares e as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia etc.), que significadas na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as corporalidades, produzindo modos de subjetivações e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, logicamente, na sociedade (CAETANO, 2013, p. 66).

Entendendo o corpo como “a base onde o conhecimento é significado e é ele o *locus* em que parte a produção e a expressão da cultura” (IBID., p. 67, grifo original), implica conceber a evidência de que as sexualidades e os gêneros “ganham significados e reafirmam a necessidade de problematizar os movimentos curriculares, à medida que eles são parte dos dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos” (IBID., p. 67). Por isso, devemos nos atentar neste estudo às seguintes premissas teóricas e analíticas:

a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 6).

Isto posto, concordamos com a ponderação de Caetano (2013, p. 67, acréscimos nossos) quando nos chama a atenção para o fato de que “[...] transitam modelos de gêneros nos [movimentos curriculares cotidianos] [...] e estes projetam a heterossexualidade e a masculinidade hegemônicas como norma e referência”. Louro (2000) ressalta que as diversas formas de se fazer mulher ou homem, as múltiplas possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas e promovidas socialmente, e são ainda renovadamente reguladas, condenadas ou negadas. Esse processo se dá estreitamente vinculado às relações de poder presentes e em exercício na dinâmica da sociedade.

Dados esses supostos, partimos da realidade cotidiana em que as múltiplas formas de viver e manifestar os prazeres e desejos corporais são originadas e construídas socialmente, contrariando a primazia da naturalidade que lhes são atribuídas. Igualmente, partimos da dimensão de realidade de que as corporalidades ao mesmo tempo são entrecruzadas por processos de regulações que culminam em condenações, exclusões, opressões, negações no âmbito da vida

cotidiana, diga-se, das diferentes formas de ser e estar no mundo. Esse contexto, por sua vez, se reflete na cotidianidade da vida escolar e é em razão disso que aqui damos centralidade aos movimentos curriculares presentes na escola, que são traduzidos e materializados através das pedagogias escolares e das tecnologias pedagógicas direcionadas implícita ou explicitamente pela heteronormatividade e também pelo androcentrismo.

Corroboramos com a reflexão trazida à baila de que

os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que produzidas nas sociedades atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, sexualidades e nos posicionamos nos espaços sociais. Para tanto, estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para dar o efeito de substância e de algo natural (CAETANO, 2013, p. 68).

A realidade social nos mostra as dificuldades das juventudes em expressar as suas identidades de gênero e sexuais no ambiente escolar, como apontam os dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil em 2015 (ABGLT, 2016) realizada com jovens entre 13 e 21 anos. Do universo da pesquisa (1.016 - mil e dezesseis), 60,2% sentem-se inseguras/os em razão da sua orientação sexual no ambiente escolar; 42,8% apresentaram insegurança em relação à forma como expressa seu gênero; 14,2% não se sentem seguros/os ao expressarem seu gênero/identidade de gênero. Vê-se que o ambiente escolar não é um ambiente seguro e acolhedor para que as/os jovens expressem suas sexualidades, que, por ser um espaço predominante de jovens, da mesma geração, onde vivem experiências semelhantes, deveriam se sentir acolhidas/os para expressarem suas identidades de gênero e sexuais. Por outro lado, as regulações de gênero presentes no cotidiano escolar não permitem que as/os jovens expressem essas identidades, tornando esse espaço reprodutor de opressões, especialmente, quando as sexualidades das juventudes não se encaixam na heteronormatividade.

A LGBTfobia está presente nos diferentes espaços da vida cotidiana e em inúmeras instituições nas quais desenvolvemos atividades que comportam o nosso fazer e viver cotidianos. O cotidiano escolar é um espaço onde se manifestam diversas expressões das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis. Sob outra perspectiva, é também um ambiente de negação dessas expressões, vez que a realidade social é perpassada por contradições. Esse cenário (no âmbito macro) de negação da condição sexual das juventudes pôde ser visualizado através da pesquisa da ABGLT (2016), em que aponta estudantes que sofreram LGBTfobia e deixaram de ir à escola por se sentirem inseguras/os ou constrangidas/os com determinada situação. Das/Dos 1.016 (mil e dezesseis) jovens que responderam o questionário, 31,7%, ou seja, 322 (trezentas/os e vinte e duas/dois) estudantes deixaram de ir à escola, de um a seis dias, devido à opressão vivenciada no ambiente escolar. Desse modo, a LGBTfobia é uma realidade

vivenciada pelas juventudes brasileiras também nos ambientes educacionais em que se inserem, como identificamos nas experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais participantes da pesquisa que evadiram, por alguns dias, o ambiente escolar, podendo culminar em uma evasão escolar definitiva. Essa realidade das/dos participantes da pesquisa é uma expressão representativa de um quadro mais agravante presente no cotidiano escolar das juventudes LGBTs no Brasil.

Em se tratando da realidade vivenciada pelas juventudes no ambiente escolar do IFS ao perguntarmos às/aos estudantes se as/os jovens no IFS expressavam algum preconceito, discriminação, homofobia, tivemos conhecimento de que há expressividade muito grande nesse sentido por parte das juventudes (Cf. 4.1). Desse modo, se faz necessário expor os exemplos das cenas e/ou episódios a este respeito e problematizá-los. Perguntamos às/aos entrevistadas/os: “Já presenciou ou soube de episódios de constrangimento, discriminação ou preconceito envolvendo jovens no IFS com relação às diferenças de sexo, classe, raça/etnia, orientação sexual, de religião ou de outra natureza? Se sim, cite exemplos?”. Nos relatos, evidenciamos 32 frequências de respostas como “sim, afirmando ter presenciado ou que soube”, equivalendo ao percentual de 84,2%; e somente 6 incidências como “não presenciou ou não soube”, correspondentes ao percentual de apenas 15,8%, constituindo-se como um quadro agravante vivenciado pelas juventudes presentes no IFS.

Episódios de constrangimento, discriminação ou preconceito mais citados foram relacionados à sexualidade com práticas de homofobia (32 ocorrências). Tendo como referência as narrativas das/dos entrevistadas/os, destacamos que as manifestações de homofobia vinculam-se às identidades de gênero e identidades sexuais das/dos estudantes gays, lésbicas e transexuais, e ao questionamento das sexualidades pela escolha do curso, alegando que “não pode fazer... esse curso que eles já começam a duvidar... da sexualidade”. A homofobia é percebida por jovens que não possuem sexualidades LGBTs e é sofrida por aquelas/es que constituem a comunidade LGBT; algumas/uns identificam que existe em intensidade grande; outras/os dizem que, se há, é muito pouco; têm aquelas/es que defendem quem sofre homofobia no IFS. Pela expressividade agravante, salientaremos as falas alusivas às seguintes cenas:

*E quanto à... homofobia eu já presenciei alguns casos. No caso quando eu namorava a gente foi acuado dentro do banheiro e tentaram tacar papel higiênico na gente e tals. E meu amigo quando ele entrou, ele logo logo que ele entrou ele se assumiu, o campus todo se afastou dele, parou de andar com ele (entrevistado 5, branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

*[...] preconceito assim... na... na questão... voltado pra sexualidade, a... agora tipo desde há... há um ano isso tá muito latente lá porque já falaram que no grêmio só tem viado, que no grêmio tipo... não tem pessoas normais. Eles já falam muito assim, pessoas normais, como se tivesse um padrão entendeu... então se a gente é o normal, o pessoal é o quê? É errado. E agora mesmo depois que a gestão... que a chapa que tava lá pra reeleição não foi eleita, aí a frase que botaram logo na página do IFS [...]*

*foi: agora acabou a palhaçada... como se fosse um circo que tivesse uma algazarra, como se tivesse alguma falta de respeito lá (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Sim... eu tenho exemplos de... sim. Assim, o IFS ele é um espaço que ele é mais aberto né, então assim a juventude ela acaba reproduzindo esses preconceitos porque é um lugar... onde a gente tá inserido. A cultura que a gente tá inserido ela vai sempre arranjar um jeito de reproduzir... só que aqui é um ambiente curioso porque a gente tem uma liberdade grande e aí o pessoal fala ah mas no IFS isso é menos... menos. Acontece muito ainda e às vezes por ser uma escola que o pessoal diz ah a escola não sei o quê... então não tem, aí acaba sendo velado. Mas acontece muito casos, principalmente homofobia é o que mais tem aqui no IFS, é o que mais a gente fala e fala e fala e fala e o pessoal continua dizendo ah o pessoal fala tanto que não tem, mas... tem! [...] a gente acaba tanto batendo nessa tecla e o pessoal fala que ah isso tá resolvido [...]. Então essa questão de homofobia ela é muito presente (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*É eu... é eu vejo bastante, é racismo, homofobia por aqui. Eu vejo piadinhas com alguns colegas que são, alguns apontamentos assim... Eu tenho uma lá... uma... uma mulher trans aqui que eu já vi muitas vezes as pessoas falando ah não sei o quê... e quando... quando vai... quando vê ali no banheiro entendeu faz algumas piadinhas, eu acho isso... eu vejo entendeu (entrevistada 19, amarela/parda, 20 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Já... um dos exemplos foi... dentro da sala com um... um colega de classe que começou a ofender outro por ele ser homossexual. E outro também relacionado à homossexualidade que foi quando o grêmio anterior se candidatou, um dos... uma das pautas deles era a questão de [...] você ter essa igualdade. E isso foi por muitas pessoas daqui isso foi considerado algo ruim, muitas pessoas ficavam reclamando que... era... tudo viado, tudo sapatão, coisa assim e eles usavam isso pra ofender, eles usavam esses termos pra ofender (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*A gente teve um... eu lembrei agora de um episódio de homofobia que inclusive eu acabei até me metendo um pouco que foi durante as eleições do grêmio passado que tinha... Nós tínhamos um aluno aqui que o cara é como é que eu digo... ele é a expressão humana sabe, ele usa o black dele, e ele usa saia, e ele é gay, ele assume isso, e isso pra ele é normal. E a gente tem debates durante... a... eleição [...] então a gente tava tendo um debate e... você viu o vídeo? Que ele fala que vai ter bicha sim e não vai ter homofobia. E nesse mesmo dia depois de um discurso lindo que ele deu me veio um menino dizer que não ia ficar escutando viado... isso é homofobia... (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Já! Eu tenho... eu tenho uma amiga que ela é... lésbica... e ela tava com a namorada dela sentada aqui no IFS, as duas estavam abraçadas e aí veio uma servidora... a daqui do IFS e aí viu elas duas... juntas... Aí chamou elas pra diretoria... pra conversar... começou a perguntar a elas... se os pais delas sabiam que elas... eram assim e tal. Elas começaram a conversar e... queriam encaminhar elas pra uma psicóloga... e disseram que se não encaminhasse à psicóloga iam chamar os pais porque elas tinham que ver para serem tratadas... E a mesma coisa... no primeiro ano... eu tinha um amigo que ele era... que ele é homossexual e... quando uma professora da gente descobriu isso ela... começou a botar medo nele... de... começou a obrigar ele a ir pra psicóloga aqui do IFS. Ela encaminhou e ele foi obrigado por ela a ir pra psicóloga ou ele não participaria mais das aulas dela e assim... ele criou um trauma dessa professora que ele chegava a chorar na aula dela e acabou que ele reprovou nessa disciplina... realmente (entrevistada 32, branca, 18 anos, alimentos, grifos nossos).*

Conheço... eu tenho... *eu tenho amigas que não gostam de... homossexuais...* Que elas... tipo... *não é que elas... desrespeitem, mas elas têm medo... então elas não chegam perto* (entrevistada 34, índia, 20 anos, química, grifos nossos).

Notamos, nos relatos das cenas vivenciadas, presenciadas ou que tiveram conhecimento, o quão recorrente e naturalizada é a LGBTfobia no cotidiano do IFS. Por expressarem identidades de gênero e sexuais LGBTs, as/os estudantes são discriminadas/os, ridicularizadas/os, sofrem violência, opressão, são desrespeitadas/os. As inúmeras taxativas que recebem as/os machucam, violam suas existências e modos de ser e viver. Houve registro de medo às/aos homossexuais evidenciando associações a práticas remotas que renascem e se reatualizam do medo e da aversão às/aos sujeitas/os homossexuais pelos rótulos históricos que lhes atribuem.

Embora a classificação da homossexualidade como doença não se constitua mais como referência oficial nos manuais de doenças mentais, lamentavelmente, ainda se reportam à homossexualidade como doença e, por isso, justificam tratamento psicológico, como apareceu nos episódios que encaminhavam para tratamento na psicologia, reforçando a caracterização da homossexualidade enquanto doença, ao invés de estudantes LGBTs serem encaminhadas/os aos serviços de psicologia e das equipes multi e interdisciplinares que o IFS dispõe para terem acesso a atendimentos e acompanhamentos que contribuam na despatologização, desculpabilização e positivação das identidades de gênero e sexuais que expressam e no desenvolvimento de estratégias de enfrentamentos aos preconceitos e às violências decorrentes das práticas LGBTfóbicas que são submetidas/os.

Posturas invasivas, desrespeitosas e opressoras como foram as da servidora e da professora citadas produzem cada vez mais traumas às vivências e existências das/dos estudantes LGBTs, como o caso do estudante gay mencionado que era oprimido, o que impactou no desempenho escolar sendo reprovado. Ressaltamos que casos dessa natureza geram também abandono das trajetórias escolares, medo, culpa, suicídio.

Apesar da formação religiosa de algumas/uns estudantes respondentes, observamos que não reforçaram as práticas de discriminação e preconceito relacionadas às sexualidades que subvertem à heteronormatividade. Há, inclusive, uma inclinação para a defesa dos direitos e respeito às/aos sujeitas/os LGBTs. Em alguns depoimentos, pôde ser verificado que as/os estudantes da gestão do grêmio nos dois *campi* em análise desenvolviam intervenções, priorizando debates para desconstrução de estereótipos sexistas e enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas, mesmo sendo alvo de maior opressão pela atuação militante contra o sexismo, o machismo, a violência LGBTfóbica e seus impactos devastadores, como soubemos nos relatos.

Avaliamos que a LGBTfobia que acontece na escola não pode ser vista como um caso isolado da/do estudante que sofreu discriminação e preconceito LGBTfóbico. Cenas desse tipo não podem ser naturalizadas e nem mesmo silenciadas, não é algo para a/o estudante enfrentar só. A escola, através da intervenção de outras/os sujeitas/os (estudantes, professoras/es e demais

servidoras/es), deve somar-se em uma reação conjunta a este enfrentamento, utilizando-se de estratégias para inibir e quiçá cessar a propagação desse quadro opressor, a exemplo de priorizar discutir temáticas que contribuam nesse processo e legitimem outras existências.

As/Os estudantes relataram sofrer, presenciar ou ter conhecimento de preconceito, discriminação alusivos à misoginia em que o cotidiano escolar aparece marcado pelo machismo, com depoimentos de preconceito contra mulheres, preconceito com feminismo, sexismo, comentários machistas, inferiorização da mulher, cyberbullying com meninas, objetificação sexual da mulher, dominação e opressão masculinas com as namoradas, assédio sexual, violência contra mulher com agressão física, apresentando 15 incidências, de acordo com alguns depoimentos que merecem destaque neste estudo:

*Bom teve o caso do professor [substituto] né, que houve assédio aqui na escola com várias alunas inclusive e aí teve todo uma coisa e ele foi, acabou sendo despedido. Mas também tem casos de outros professores que também fazem a mesma coisa, que também assediam alunas... alunas há muito tempo... e... simplesmente as meninas tem muito medo de falar, medo de reprovar e simplesmente não rola. Ex-aluno até eu conversei e que... que não é posto pra frente entendeu, acaba ficando constrangido mesmo dentro da sala de aula (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos, acréscimos nossos).*

*Há a diferença de sexo porque às vezes nas turmas que tem... que... quem predomina mais é os homens, ele... alguns deles na maioria, eles é... colocam de lado como se as meninas não existissem, aí fica discriminando, fica falando que é sexo fraco, sendo que na verdade não. Às vezes na aula de educação física eles ficam... é chamando... dizendo que a menina quer pegar todos só porque ela tá no curso que tem mais homens. Não, ela que tá lá porque ela tá fazendo... ela quer fazer aquele curso porque ela se interessou, não porque tem mais homens e ela quer tá lá no meio, não. É... uma vez a gente... eu tava em um jogo e aí como a minha turma é muitos meninos, só tem duas garotas, aí a gente tava no jogo de handebol e aí o professor me elogiou porque eu dei um passe muito legal, muito... se destaquei... Aí o menino veio e falou ah mas quando a gente faz isso o senhor também não destaca a gente, porque o senhor destacou ela, ah só parou o jogo por besteira, nem precisava ter feito isso... Aí eu fiquei meia... como se só eles merecessem elogios... (entrevistada 14, parda, 17 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

*A gente ficou sabendo de um caso de agressão aqui [...]. Um aluno e uma aluna eles eram namorados na época, ele agrediu ela por algum motivo fútil que... que agora eu não me recordo, mas que não justifica de maneira nenhuma. Eu acho que até depois se chegou a se configurar um certo tipo de relação abusiva e com... com assédio, mas que a escola fez pouco caso disso e não tomou as providências cabíveis (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Sim, na minha sala é bem comum isso acontecer porque alguns professores eles são machistas e eles acabam soltando comentários. E um exemplo disso é que na minha sala tem [...] algumas mulheres que são feministas e... nós escutamos vozes... é nós escutamos as vozes masculinas sempre menosprezando as mulheres. Porque a minha área é de informática então... e é uma área que é... bem... tem um... um... alta... tipo... procura pelos homens, então acaba assim mulher não é... não foi feita pra isso, mulher não foi feita pra programar, então é uma coisa que a gente tem que ir... lutando... todos os dias (entrevistada 25, etnia - eu não consigo me identificar, 17 anos, informática, grifos nossos).*

As/Os jovens no IFS expressam e vivenciam preconceito, discriminação referentes à cor, etnia, raça: discriminação racial, “preconceito com [...] negro” e comentário racista tiveram 11 respostas. Embora com apenas quatro respostas, vale enfatizar que experiências de preconceito, discriminação ligadas à condição econômica, à classe social emergiram nos relatos. Também cenas associadas à religiosidade, sendo citadas a católica e a evangélica, totalizando 7 frequências. Desses depoimentos, destacaremos os seguintes:

*Em relação à cor, eu já vivenciei porque como eu sou negra eu já passei por umas situações de preconceito aqui no IFS, mas nada que venha me afetar psicologicamente assim... E em relação à religiosidade algumas zombarias, já vi, já presenciei e já vivi isso e até hoje vivo porque eu sou protestante e alguns é... dos meus colegas talvez não compreendam bem ou zoem, tiram essas zoações né, esses preconceitos assim... (entrevistada 2, negra, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).*

*Já vi... na... discriminação racial... foi com uma garota que ela estudava no curso de eletromecânica e ela tem o cabelo afro desde o primeiro ano. E antigamente quando nem todo mundo usava o cabelo afro, ela foi muito discriminada... lá no... lá na Instituição. E ela disse que ela já foi bem mais discriminada e que lá ela se sentia ainda mais livre mesmo com tanta opressão que ela sofria. E também teve casos com um amigo meu por ser negro também que o pessoal ficava falando do cabelo dele (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Sobre a classe social teve a questão do fardamento, teve uma menina da minha sala que a diretoria chegou e perguntou porque ela não foi de farda, ela falou que não tinha condições de pagar uma e muita... Ela tava com a farda e não tinha condições de comprar um tênis, ela tava de havaiana e nisso ela teve que vim pra a diretoria, e isso a gente... rolou todo uma coisa, aí eles doaram um tênis pra ela (entrevistada 8, parda, 15 anos, edificações, grifos nossos).*

Foram apontadas vivências de preconceito, discriminação com relação à divisão política entre as/os jovens e uma parte “por ideologia quando se depara com as minorias”, com somente duas incidências. Quanto à “determinado estilo ou modo de vida de uma pessoa” (1 resposta); bullying apareceu nas falas (2 registros); e agressões verbais sem pontuar as motivações (1 fala). Ocorrências vinculadas ao fato de “tirar nota baixa” (1 relato); de igual modo “se uma pessoa fala uma palavra entre aspas errada na sala” (1 frequência); e, “até mesmo em relação à curso, [...] tem muita gente que considera cursos superiores, inferiores e faz piadinhas” (2 depoimentos). Aqui, julgamos necessário enfatizar os relatos sobre bullying:

*Elas não são obrigadas a gostar, elas são obrigadas a respeitar, então eu acho isso que devia [...] ter [...] debates pra poder... é... conscientizar! Porque muitas pessoas não respeitam, eles não são obrigados a gostarem, eles não são obrigados a ah tô amando agora... do nada eu tava odiando e agora eu passei a amar, não... você tem que respeitar, só isso... As pessoas deviam se colocar no lugar das outras né antes de fazer bullying, porque... eu sofri muito bullying, mas... eu acho que a pessoa... a pessoa devia se colocar no lugar das outras porque... porque assim... talvez não haveria tanta essa... esse desrespeito que tem né... é horrível (entrevistada 14, parda, 17 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

[...] eu creio que... nesse, *nessa Instituição como tem muito jovens entrando agora com várias mentalidades diferentes e vários estilos diferentes, muitos é... muitos... muitos alunos conservadores entram em contato com muitos outros alunos é... com os novos costumes de agora e... tem aquela questão que muitos é realmente não abrem a mente e outros abrem. Tem aquele choque, aquele preconceito, aquele... aquela... aquela... aquela questão realmente de... estranheza. Eu acredito que seria necessário e importante que todos... que houvessem mais debates e conscientização por parte dos educadores não só com a questão de gênero, é com a questão de bullying, porque bullying é algo que realmente tem muito, muito mesmo aqui no IFS. É e é algo muitas vezes considerado normal e... e isso tem que ter, tem que ter uma conscientização maior. E sobre e... a questão do preconceito não só religioso, quanto racial, quanto econômico que tem bastante. Eu acredito que eles precisam ter essa conscientização, eles precisam falar disso, eles precisam realmente chegar e falar, ter... trocar ideia sobre isso pra que as pessoas possam ter mais conhecimento de que não é só aquilo que é certo, não é só aquilo que é o convencional que é o padrão e que as pessoas que estão fora desse padrão sejam erradas... E eu acredito que muitas vezes eles tem esse comportamento nem muito porque querem coagir outra pessoa, é porque eles sem perceber... sem perceber é... pela forma que agem ou que falam alguma coisa tá agredindo uma pessoa, tá... tá desrespeitando uma pessoa, tá... às vezes a pessoa pratica bullying e nem percebe isso muito entendeu. Porque a pessoa tem que conscientizar de que aquilo... esse tipo de comportamento, esse tipo de atitude que eu tô fazendo em relação a outra pessoa é considerado como bullying, aquilo tá ferindo outra pessoa, aquilo tá desrespeitando, ferindo a dignidade das outras pessoas. Tem que haver essa conscientização porque a pessoa ela age com estranheza ou age com... age... de uma forma negativa àquilo que é diferente dela e nem percebem que ela tá agredindo uma outra pessoa, tem que haver essa conscientização... Eu acredito que os educadores é... poderiam fazer palestras sobre esses assuntos, poderiam conversar abertamente, porque muitas vezes é... questão de... questão de... preconceito com... lésbicas, homossexuais e... é a questão de estupro, é... é... tipos... vários tipos de violência... dessa formação... questões que as pessoas evitam falar. As pessoas evitam tocar nesse assunto e eles deveriam... os educadores eles deveriam tocar mais nesse assunto pra conscientizar as pessoas entendeu, que elas evitam esse assunto e quando é tocado nesse assunto é tocado com deboche, mas eles tinham que ver isso de forma... tocar nesse assunto de forma séria pra conscientizar os alunos (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

Ao termos acesso às narrativas das cenas dos episódios de constrangimento, discriminação ou preconceito a que as juventudes são submetidas no cotidiano do IFS, averiguamos que, além de as/os estudantes serem disparadoras/es dessas práticas, as/os servidoras/es acabam também sendo agentes frequentes de práticas dessa natureza. Consoante as declarações que tivemos conhecimento, captamos opressões e violências mais relacionadas às identidades de gênero, às sexualidades, à misoginia, à raça/etnia/cor, à classe social, à religião. Apuramos índices maiores atrelados às práticas LGBTfóbicas em que as existências que subvertem a heteronormatividade são violentadas e oprimidas recorrentemente. Importa salientar que algumas das opressões e violências são interseccionadas por motivações que agravam ainda mais as cenas e os impactos que respingam e marcam os diferentes modos de existências que particularizam a condição juvenil, considerando as condições materiais, sociais, culturais e históricas que atravessam sua vida.

Pelo recorte desse estudo, a ênfase e a problematização foram centradas nas violências LGBTfóbicas, não por superdimensionar essas e conferir menor preocupação às outras, mas,



sobretudo, porque, face ao levantamento dos casos, não tínhamos como ignorar e invisibilizar esse quadro, alterando, inclusive, o percurso dessa investigação, que inicialmente não tinha pretensão de abordar essa pauta, mas o movimento da realidade e as dimensões constitutivas do objeto perquirido nos levaram a este eixo de análise.

Não podemos deixar de pontuar que “esse quadro de hostilidade às sexualidades ‘desajustadas’ à lógica da heteronormatividade é capaz de gerar inúmeras situações de violências cotidianas” (CAETANO, 2013, p. 77). É preciso atentar para o fato de que muitas não se encontram nas estatísticas por estarem sendo vivenciadas em silêncio, demandando que esse quadro de violências cotidianas seja não apenas denunciado e problematizado, mas disponha de intervenção substancial e urgente a fim de romper com a naturalização das práticas homofóbicas.

Por homofobia, estamos compreendendo como sendo o medo, a aversão ou o ódio irracional às/aos homossexuais e também direcionado às pessoas que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heteronormativos, até mesmo pessoas que não são homossexuais, porém, são percebidas como tais. Nessa direção, a homofobia transcende a hostilidade e a violência contra as pessoas com identidades de gênero e identidades sexuais LGBTQs e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes referentes a padrões relacionais e identitários de gênero ao mesmo tempo sexistas e heteronormativos (JUNQUEIRA, 2007).

Louro (2000) assinala que as coisas são sobremaneira complicadas para aquelas/es que se expressam com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual, restando-lhes alternativas devastadoras: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. Pondera que, ao produzir a heterossexualidade, rejeita-se a homossexualidade, resultando no reforço à homofobia. Daí expõe que a homofobia consentida e ensinada na escola se dá por meio do desprezo, afastamento e imposição do ridículo, haja vista o estigma da homossexualidade como algo “contagioso”, refletindo em rejeição à simpatia para com sujeitas/os homossexuais pela taxativa e interpretação de que a aproximação significa adesão à prática ou à identidade homossexual.

No ambiente escolar, o processo de “reiteração da heterossexualidade adquire consistência (e também invisibilidade) exatamente porque é empreendido de forma continuada e constante (muitas vezes, sutil) pelas mais diversas instâncias sociais” (LOURO, 2009, p. 90). Não obstante “os discursos mais autorizados nas sociedades contemporâneas [reiterem] a norma regulatória que supõe um alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade” (IBID., p. 90, acréscimo nosso), na sociedade de igual modo “[...] circulam [...] (e cada vez com mais força) discursos divergentes e práticas subversivas dessa norma [...]” (IBID., p. 90).

A escola, enquanto parte da estrutura da sociedade, assume, por meio dos seus movimentos curriculares, um papel na construção do corpo regulado, já que ela “tata” na carne as normas, transformando o corpo em um corpo socialmente aceito (CAETANO, 2013). Os corpos se constituem como a referência que ancora a nossa identidade, pois, por intermédio dos nossos corpos, nos dão o ultimato a respeito do que somos ou daquilo que podemos vir a tornar-se. O

corpo se configura como aparentemente inequívoco, evidente por si, por conseguinte, espera-se que o corpo dite a identidade de forma que seu julgamento seja feito sem quaisquer ambiguidades e nem mesmo inconstância. Em consequência disso, tem-se como resultado o fato de que, aparentemente, busca-se deduzir uma identidade de gênero, sexual ou étnica a partir de "marcas" biológicas. O processo de construção de identidades apresenta nuances e particularidades que o torna muito mais complexo; logo, essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada, já que os corpos não têm significações restritas ao biologicamente constituído. Seus significados se dão pela cultura, sendo frequentemente por ela alterados. Portanto, pode inclusive vir a acontecer situações em que os desejos e as necessidades que alguém experimenta e manifesta sejam totalmente discrepantes com a aparência de seu corpo (LOURO, 2000).

Ressaltamos que os movimentos curriculares “(re) produzem certo entendimento de masculinidade e feminilidade no interior do qual são formados os [indivíduos em sociedade e no caso da cotidianidade escolar] seus alunos e alunas” (CAETANO, 2013, p. 75, acréscimos nossos), atravessando, assim, a vida cotidiana. Aqui, damos destaque aos movimentos curriculares que atravessam a vida cotidiana escolar, haja vista que a escola “pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2000, p. 10).

Como resultado da pedagogia da sexualidade, emergem a vigilância e as práticas educativas no corpo como mecanismos fundamentais para corrigir o que se acusa de “comportamento estranho” e “anormal”. A escola se apresenta como uma instância consideravelmente responsável pela manutenção e criação das hierarquizações geradas a partir das ideias de masculinidade e feminilidade, e, ainda que não seja a única responsável, seus movimentos curriculares exercem significativa relevância na produção e reprodução dos projetos de masculinidades e feminilidades hegemônicas que se balizam nos papéis sexuais atribuídos historicamente aos homens e às mulheres. Por meio dos instrumentos oficiais curriculares e nas ações cotidianas da e na escola, nota-se que as apresentações, estigmatizadas ou não, orientam as avaliações realizadas em torno das/dos sujeitas/os. Justamente em decorrência disso, muitas das marcas das vivências escolares relacionam-se a episódios, fatos e experiências de como construímos nossas identidades sociais, sobretudo as identidades de gênero e também as identidades sexuais (CAETANO, 2013; LOURO, 2000). Com essas argumentações, demarcamos em concordância com Louro (2000, p. 13) que não pretendemos

atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm "eleitos de verdade", constituem parte significativa das histórias pessoais.

A heteronormatividade se configura como um sistema pedagógico que produz resultados sociopolíticos com a finalidade de naturalização da lógica dicotômica dos sexos. É então

constituída por regras que, ao mesmo tempo, produzem e controlam o sexo das/dos sujeitas/os a partir de uma lógica binária, assimétrica e complementar entre mulheres e homens, que precisa ser reiterada de forma constante com o fito de dar o efeito de substância, algo natural e inquestionável. Nessa direção, se impõe uma definição e um reconhecimento como homens e mulheres antes mesmo de sabermos e termos elementos para as significações do ser/estar homens e mulheres. Isso decorre do efeito performativo, ou seja, do poder de produzir aquilo que nomeia. Como resultado, se vislumbra a reiteração das normas sexuais. Para tanto, o sistema heteronormativo ancora-se e sustenta-se por meio de um conjunto de instituições que pedagogicamente vão interpellando, conformando e tatuando no corpo as marcas sexuais, entre as quais, se destaca a escola (CAETANO, 2013; LOURO 2009; BUTLER, 2003).

Grupos sociais que ocupam posições centrais ditas normais imprimem suas marcas como padrões para os demais grupos e sujeitas/os que possuem identidades e corporalidades próprias, podendo apresentarem-se diferenciadas dos padrões impostos, e, sendo divergentes, não lhe conferem um grau de anormalidade e nem de falta de legitimidade. Louro (2000, p. 9) pondera que, “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”. É neste cenário de classificações, divisões e atribuições de rótulos que distinguem e discriminam as/os sujeitas/os que a LGBTfobia ganha força e vai deixando marcas e sequelas no cotidiano daquelas/es que sofrem as opressões LGBTfóbicas.

A escola é um espaço que vem exercendo esse papel de reforçar os mecanismos de produção e reprodução da heteronormatividade. Nesse processo, a escola possui uma tarefa que se enquadra ao mesmo tempo como sendo de muita importância e difícil, porque ela precisa

se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (IBID., p. 17).

É imperioso ressaltarmos que, mediante várias estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa, experimentamos a censura e o controle, construimo-nos acreditando que temáticas da sexualidade são assuntos privados, deixando de perceber sua dimensão social e política. Demarcamos ainda que, desde cedo, aprendemos piadas, gozações, apelidos e gestos que são dirigidos às/aos que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidades aceitos na cultura em que vivem, aprendizados que têm implicações na cotidianidade da vida escolar. (LOURO, 2000).

Como expressão dessa realidade das juventudes, a pesquisa da ABGLT (2016) revela que 94,4% fizeram comentários (explícitos ou implícitos) sobre expressão de gênero no ambiente escolar, reproduzindo a lógica heterossexista, enquanto que apenas 5,6% não fizeram nenhum tipo de comentário. Esse dado mostra que as juventudes reproduzem a forma homogeneizante da sociedade, isto é, como se todas/os as/os sujeitas/os tivessem que ser heterossexuais e suas práticas atendessem ao padrão da homogeneidade e heteronormatividade como a sociedade estabelece, cujas expectativas também se impõem no ambiente escolar, como aponta Seffner (2013, p. 148):

historicamente, a escola foi marcada por princípios de homogeneidade, e muitos acreditam que só se pode ensinar de modo produtivo em classes homogêneas, onde as crianças têm a mesma idade, compartilham dos mesmos referenciais culturais, têm a mesma religião, são todas heterossexuais, são da mesma classe social, vêm de famílias igualmente “estruturadas” e, por conta disso, aprenderiam todas “na mesma velocidade” e “do mesmo jeito”.

Dessa maneira, corroboramos com o argumento de que a “escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual [e outras sexualidades que subvertem a heteronormatividade]” (LOURO, 2000, p. 20, acréscimos nossos), haja vista que “com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo - inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto” (IBID., p. 20-21), nota-se que a escola “nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos” (IBID., p. 21).

Segundo os dados disponibilizados pela ABGLT (2016), são diversos espaços que as/os estudantes LGBTs se sentem inseguras/os ou constrangidas/os devido a sua identidade sexual. Os espaços foram: banheiros, 38,4%; aula de educação física, 36,1%; vestiários, 30,6%; quadras ou instalações esportivas, 22,1%; lanchonete ou refeitório, 14,5%; corredores/escadas, 14,2%; outras áreas externas, 11,7%; ônibus/transporte escolar, 8,9%; outro lugar não mencionado na lista, 4,3%. Um dado que chama a atenção: 27% das/dos estudantes afirmaram “não evito ir a qualquer lugar da instituição educacional, porque não me sinto constrangida/o”, ou seja, na escola existem juventudes que enfrentam a lógica heterossexista. Esse quadro confirma que a escola é um ambiente que (re)produz e reforça a heteronormatividade e não possui uma estrutura que acolha as juventudes com diversas expressões identitárias sexuais, por exemplo, as mulheres transexuais que não podem utilizar o banheiro feminino.

Dialogando com os dados que particularizam o estudo no âmbito do IFS e problematizando a realidade escolar, perguntamos às/aos estudantes “Em quais espaços do ambiente escolar você se sente mais à vontade? Tem algum espaço em que você se sente constrangida/o? E suas/seus colegas, sentem-se mais à vontade ou constrangidas/os onde?”. Dos espaços no ambiente escolar do IFS que as/os entrevistadas/os relataram não gostar muito, o “curral” - área com mesas, cadeiras

e bancos que funcionam os serviços de refeitório<sup>27</sup> e lanchonete no Campus Aracaju - foi o que mais teve respostas (17). Na ocasião, alegaram que não gostam muito de frequentar esse espaço por ser “muito movimentado”, “muito barulhento”, “você não consegue se concentrar direito”, por “se sentir deslocado” em virtude dos grupos fixos que ali se encontram e ocupam o espaço recorrentemente, conforme falas a seguir:

[...] um lugar que eu me sinto constrangido... aí meu Deus... *o curral... porque é uma quantidade muito grande de pessoas e por algum motivo eu não me sinto confortável... com tantas pessoas... e... até com o ambiente em si... Eu não sei eu tenho rejeição pelo ambiente... não tenho explicação* (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).

[...] eu odeio o curral... *é... porque tem grupos muito fixos sabe... São pessoas.. as pessoas do dominó, as pessoas machistas... aí tem as pessoas homofóbicas, as pessoas chatas... é esses grupos que tem no curral [...]* (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).

[...] *um lugar constrangido seria o curral [...]. Porque eu não gosto de lá porque é muito fechado... ele é ao mesmo tempo aberto... é o Leda Regis... é... é ao mesmo tempo fechado e aberto, tem muita gente, muito barulho, muitas... É fechado socialmente sabe... pessoas e grupos exatos que vivem e moram ali praticamente e só vão ali pra jogar dominó... e... é... e tem certas pessoas que ficam lá assim tipo um lugar permanente... eternamente... aquele local e quando a gente tá lá parece que a gente tá sei lá... deslocado...* (entrevistada 30, parda, 16 anos, alimentos, grifos nossos).

[...] aqui no IFS ele tem um problema que não tem... então... *aqui no IFS a gente não tem exatamente um espaço de vivência... porque... quando começaram a construção eles acabaram retirando. Então assim... o único espaço de vivência que a gente tem é a cantina, que o pessoal chama de curral. Assim a gente fica no curral, porém o curral é um lugar muito barulhento, é mais pra quem... é agitado... e eu não me sinto tão bem lá justamente por isso, então eu procuro lugares mais reservados, geralmente eu fico nos pavilhões... porque é mais calmo, menos barulho* (entrevistada 32, branca, 18 anos, alimentos, grifos nossos).

Notamos nas narrativas e vivências escolares que o “curral” emerge como um espaço de sociabilidades entre as/os estudantes. Alegaram que a escola não dispõe de espaço para convivência entre as juventudes e é por essa falta que aglutina muita gente no espaço do “curral”, ficando sempre lotado e barulhento. Embora muitas/os não frequentem pelo barulho e quantidade de pessoas que estão sempre por lá, têm muitas/os que frequentam diariamente e fazem do “curral” um espaço de troca, convivência, interação, jogos, partilha dos talentos culturais, sociabilidades. Evidenciamos, assim, a multiplicidade de perfil das juventudes, já que muitas/os estudantes não

27. Cabe pontuar as especificidades dos *campi* Aracaju e Lagarto sobre o espaço do refeitório e seu funcionamento. Em Lagarto, funciona como um espaço para as/os estudantes irem esquentar suas refeições; nos arredores, têm bebedouros e um espaço com mesas e cadeiras que são utilizadas para as refeições, conversar, estudar, jogar; não tem o serviço de refeições às/aos estudantes. Em Aracaju, tem o serviço de refeições às/aos estudantes por meio de empresa terceirizada; dispõe de cantina terceirizada; mesas, cadeiras e bancos para diversas necessidades cotidianas: alimentação, bate-papo, jogos, atividades culturais com música e outras sociabilidades juvenis.

frequentam por sempre estar lotado, confirmando, portanto, que muitas/os outras/os gostam de estar nesse espaço.

Em quantidade menor, mencionaram a quadra, por ter muita gente, e a biblioteca, pela quantidade de pessoas que acabam atrapalhando quando não estão estudando. O corredor da administração, o setor administrativo e os “blocos perto dos professores” apareceram nos relatos. Apesar da pouca frequência, é importante demarcá-los como espaços em que as/os estudantes se sentem mais constrangidas/os, a exemplo do exposto pela entrevistada 31: “o que eu não gosto muito é o setor administrativo, *eu não me sinto bem... com as... as pessoas lá te olham... é... como se... não sei... se você não existisse... ou te ignora...* enfim (parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).

A sala de aula foi mencionada como um lugar onde não ficam muito à vontade por problemas de ansiedade e por causa de algumas pessoas. A sala do grêmio, por ter “a sensação” e perceber que quando as pessoas estão “conversando sobre assuntos que nem são por exemplo do grêmio [...] não cabe a gente naquela conversa, naquele meio ali”, conforme relato do entrevistado 11 (pardo, 20 anos, redes de computadores).

Dados preocupantes referem-se aos espaços do refeitório, dos corredores, dos banheiros, pelos comentários homofóbicos; do refeitório, por comentários machistas; dos corredores, das coordenações, por ser vítima de assédio sexual, como cenas que foram particularizadas por vivências sofridas no Campus Lagarto, de acordo com os depoimentos:

*[...] eu não gostava muito de ir no refeitório porque acabou criando-se isso... tinha um grupinho no refeitório que ele era o grupinho da... assim... mais homofóbico, mais contra a gente e sempre que a gente ia lá era um motivo pra algo. Quando eu apareci de cabelo platinado e com a bandana rosa que eu fui lá... falaram, quando eu fazia algo diferente, quando os meus amigos vinham diferentes. E era muito difícil a gente frequentar o refeitório, a gente só ia lá por exemplo pra pegar água e voltar e... pra esquentar a comida meio dia. Mas... depois de um tempo a gente foi se acostumando, a gente acabou comendo lá nos últimos dias, mas eu acho que o grêmio era o melhor lugar e o refeitório mais de constrangimento... (entrevistado 5, branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

*Eu não gosto de passar ali no refeitório, é muito cheio e algumas coisas não me agradam... Uma coisa que não me agrada é... digamos... as conversas que tem ali naquele momento, eu não fico a vontade, conversas de alguns grupos relacionados a... a mulher [...] comentários machistas [...]* (entrevistado 7, negro, 15 anos, edificações, grifos nossos).

*[...] aqui na escola parece ter dois [...] duas tribos, e aí esses espaços já mudaram muito de lugar, tipo eu acho que sempre teve na verdade e aí já mudaram muito de lugar. Mas agora assim, parece que tem uma galera que é a galera que fica mais no refeitório e tem a galera que fica mais no grêmio. E aí isso vai se espalhando também pela escola, aí você percebe muito que tem essa distinção sabe. E quando você tá inserido numa tribo, parece que quando você tá em outro ambiente, fica aquele negócio estranho e aí tem tipo... Porque assim, eu sou LGBT, mas eu... eu sou bissexual e namoro um cara, então eu não sofro muito esse... esse [...] essa pressão sabe... Mas eu tenho colegas*

*meus que eles são, eles são gays mesmo e eles tem... tinha um colega meu que ele saiu já e ele tinha medo realmente de passar em certos corredores onde ele sabia que tinha uma galera que não gostava dele, justamente por isso [...]. Mas e também tem certos espaços que mulheres se sentem constrangidas de tipo de andar pelo campus, certos corredores onde tem alunos ou onde tem o pessoal que trabalha [...] e aí também existem também essa questão do assédio aqui na escola que é pouco falada e não é só a questão do... dos... [que trabalham]... de alunos, também a questão de professores e aí acaba ficando desconfortável em certos... de alunos andar em certos lugares, de frequentar certos é... coordenações por exemplo... (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos, acréscimos nossos).*

Constatamos mais evidências da existência de práticas LGBTfóbicas nesse ambiente escolar, impactando de forma a gerar sofrimentos e prejuízos nas sociabilidades das/dos estudantes com identidades de gênero e identidades sexuais LGBTs, e, especialmente, (re)produzindo desrespeito a identidades e corporalidades de sujeitas/os que subvertem a heteronormatividade. O desrespeito perpassa também o cotidiano das mulheres, dada a existência de práticas machistas e assediadoras como relatado, que, além de inibir a circulação e as vivências em determinados espaços da escola, gera, sem dúvidas sofrimentos, medos e adoecimentos às jovens estudantes.

Justificando-se pela timidez, um estudante assinalou “eu sou muito... tímido... não tem nenhum lugar assim que eu não... que eu não me sinto constrangido...”. Em contrapartida, tiveram depoimentos que expuseram “eu circulo a vontade”, “eu me sinto tranquilo em qualquer lugar aqui”, “eu acho que não tem não lugar aqui assim que eu me sinto constrangida de ficar”, perfazendo o total de 8 respostas dessa natureza.

Dos espaços do ambiente escolar que ficam mais à vontade, sinalizaram locais para descanso, lazer, tranquilo para conversar, espaços de convivência. Em maior frequência (9 respostas), os locais ao ar livre: as árvores perto do refeitório; “algum lugar assim ao ar livre”; o cajueiro; o campo pelas árvores e por ser um lugar calmo, pode ficar sentado lá, para caminhar, “a gente vai pra lá pra descansar”, fazer alguma atividade física, “porque é o único lugar que eu tenho mais paz”, “você fica em contato com a natureza, fica mais... a vontade”. Na sequência de respostas mais recorrentes (7 incidências), apontaram os corredores e locais silenciosos: “cantinho das lamentações”; atrás do espaço do servidor, onde era o antigo grêmio; qualquer lugar silencioso e ventilado - uma escada, qualquer canto -; corredores/locais sem tanto movimento; “local que a gente chama de buraco” por “questão da privacidade” e por necessidade de conversar e interagir à vontade, como enfatizado no relato da entrevistada 28:

*[...] a gente sempre desde que a gente chegou aqui no IFS a gente já perambulou muito, sempre por locais que a gente tivesse o direito de deitar entendeu... de poder conversar, de botar uma música, então a gente já foi no final do corredor [...] no buraco [...]. Nessa construção agora que é aonde a gente fica, tem um corredor de informática também, atrás da escada... A gente procura ter locais... ter locais que não tenham muito movimento e que a gente possa interagir entre si sabe, a gente possa brincar... nós... desfrutarmos da paz do espírito... é a gente possa conversar, botar uma música, rir alto, falar alto... e acho que a gente procura por segurança nesses locais (parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

O refeitório (no Campus Lagarto) como um local onde ficam “mais à vontade pra conversar e... passar o tempo de lazer” e porque “ali a gente... eu gosto de jogar um pingue pongue né, um tênis de mesa... e a gente brinca bastante ali” e o refeitório (no Campus Aracaju), comumente chamado de “curral”, para “descansar a mente” e “conversar com os amigos” (4 respostas), e o hall “que agora que meio que ficou uma área de vivência pra gente” e lá tem a gelateca “aonde a gente coloca livros e pessoas pegam, é ótimo, e também é essa questão da gente ficar ali conversando, sendo nós mesmos” (1 resposta). Convém destacar a fala a seguir:

*[...] eu frequento todos os espaços e no momento o espaço que eu mais frequento e mais me sinto livre tá sendo o curral, embora muitas pessoas olhem pra ele e julguem sendo o lugar onde tem muitas pessoas que não querem nada, que geralmente são as pessoas que faltam aula e tal. Mas esse ano como eu tive tempo livre pra poder ver isso... eu vi que as pessoas que tão lá a maioria é... todas... quase todas são inteligentes e tem objetivos também na vida dela. Só que... a única diferença é que tipo... o tempo livre que ela, que ela tem, ela não tá estudando, o tempo livre que ela tem ela tá ali é descansando a mente, conversando com os amigos, essas coisas (entrevistado 22, negro, 20 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Notamos que a carga horária escolar é um determinante para a permissividade da/do própria/o estudante às vivências escolares, pois algumas/uns são sucumbidas/os pela pressão escolar e se restringem às demandas acadêmicas sem que consigam desfrutar de sociabilidades com outras/os estudantes no cotidiano da escola. Outras/os conseguem driblar a rotina das aulas e atividades acadêmicas para ao mesmo tempo priorizar as responsabilidades do ponto de vista acadêmico e as possibilidades de convivências e sociabilidades construídas e oportunizadas no ambiente da escola, não obstante as pressões e as distintas caricaturas e/ou classificações que lhes são atribuídas por parte de outras/os estudantes ou mesmo outras/os sujeitas/os que constituem a comunidade escolar do IFS.

Locais para estudo ou de vinculação à estrutura de funcionamento do curso que estão matriculadas/os também tiveram recorrência significativa. A coordenação da área de estudo e o pavilhão do curso (7 relatos); a biblioteca (5); locais para o desenvolvimento de atividades práticas e projetos (4): laboratórios, oficinas, canteiro de obras. O grêmio (5 respostas), em razão de ser um dos lugares “onde é... o estudante tá lá pra conversar, pra estudar, pra ler, pra debater, fazer trabalho, é a área de vivência que não tem aqui [...]”, também porque “chega um monte de gente, a gente troca uma ideia, conversa e são coisas assim bem diferentes porque no grêmio vai todo mundo [...]”. O Ginásio/quadra (2) como espaço para estar “com meus amigos”, “lá tem as oficinas”; e, apenas um depoimento assinalou “em qualquer lugar que eu estivesse”.

Vale apontar a adaptação dos lugares pelas/os estudantes como uma espécie de resignificação dos ambientes escolares a fim de atenderem às necessidades que lhes são peculiares no cotidiano, com base na permanência maior parte do dia na escola. Essa resignificação se dá especialmente pela inexistência de espaços e/ou ambientes que possam atender às múltiplas e



distintas necessidades das/dos jovens estudantes inseridas/os nessa dinâmica escolar.

Indagamos ainda às/aos estudantes sobre “Quem é bem aceita/o e acolhida/o e quem não é? Quem sofre discriminação e por quê? (Tem grupos que são mais acolhidos? Outros mais discriminados? Por que isso acontece?)”. As/Os estudantes registraram que “qualquer tipo de pessoa é aceita”, “o pessoal sempre vai encontrar o seu nicho”, “todo mundo acaba achando seu grupo social pra se inserir”, totalizando 7 respostas nessa direção. Tiveram relatos que assinalaram “acho que não” (4 incidências), nesses casos, alegaram que os grupos que são minorias “têm muita aceitação”, citando homossexuais e negras/os; demarcaram existir uma divisão natural entre os grupos sem apontar a existência de discriminação. Destacamos as falas:

*A discriminação aqui pelo menos desde que eu entrei nunca... ocorreu de fato... Porque... você tem de tudo, você tem os considerados nerds que são uma boa parte, tem negros, brancos, tem o pessoal de escola particular, pessoal de escola pública, tem... tem galera LGBT, tem de tudo... E tipo como tem tudo em [...] grandes proporções, todo mundo acaba se dando bem, todo mundo interage... normalmente (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Eu acho que não porque... mesmo a questão dos grupos que são minorias aqui, por exemplo, se você for... a questão dos homossexuais aqui ou a questão de negros ou coisa assim, ele tem muita aceitação aqui. A questão dos homossexuais mesmo eles existem... inclusive os próprios grêmios eles tinham uma grande representatividade de homossexuais ou... pessoas que não são héteros... basicamente... E a questão dos negros mesmo existe a questão do preconceito como basicamente em qualquer lugar, mas não é tão grande assim também, existe uma aceitação muito grande no... no IFS (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Com base no conjunto de respostas, realizamos algumas categorizações: aceitas/os e acolhidas/os em relação às identidades de gênero e identidades sexuais - “os heteronormativos” (1 resposta); aos grupos sociais - “as minorias” (1), entretanto, ponderam que “as minorias são acolhidas... discriminadas por alguns também”; à participação política estudantil - “a esquerda no IFS ela é bem vista, é vista como os jovens revolucionários, os jovens que querem igualdade, os jovens que lutam contra os golpistas” (1); à classe social - “os bens sucedidos... financeiramente” (1). Quanto à aceitação da lógica heterossexista, enfatizamos o relato:

*Os grupos mais aceitos... vou usar um termo que a gente usa... os heteronormativos... sim... com certeza são os mais acolhidos. Tipo... que vieram de berços rico, homem branco, cis, hétero, que vieram de berço de rico e consegue tipo... consegue ser bem mais acolhido porque é homem, é branco, é... é cis. Não tem problema com sexualidade e ainda é rico, aí no caso... muito mais fácil de ser acolhido (entrevistado 5, branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

Outras manifestações de preconceito e discriminação apareceram atreladas à interação social - “as pessoas mais participativa... interativas se dão melhor”, “os que sabem se enturmar com todo mundo” (2 incidências); à participação esportiva - “quem participa muito de esportes”,

“elitizaram... colocaram lá em cima porque eles gostam de esporte” (2); ao desempenho acadêmico - “grupos de quem tira notas altas”; e, ao contato com professoras/es e servidoras/es - “aqueles que estão sempre em busca dos professores, [...] de servidores, como espécie de... bajulamento...”, “algumas pessoas que puxam o saco dos professores” (3), implicando em favoritismo para algumas/uns estudantes.

Captamos nas narrativas afirmações de que não existem preconceito e discriminação no ambiente escolar que estão inseridas/os, todavia, também assinalaram que há, embora não seja “tão grande”. Expuseram relatos de aceitação e acolhida da heteronormatividade no cotidiano da escola, apontando intersecções de sexualidade, raça e classe social como marcadores que impactam em maior ou menor aceitação e podem determinar processos de acolhimento ou se constituírem como potencializadores da discriminação no ambiente escolar.

Em se tratando das/dos sujeitas/os ou grupos que sofrem discriminação, comprovamos que as/os estudantes LGBTs se constituem como alvo de maior discriminação, de acordo com os depoimentos que tivemos acesso. Esse tipo de discriminação atravessa o cotidiano escolar das juventudes no IFS através de aspectos atrelados às identidades de gênero e identidades sexuais expressadas: “os homossexuais lá eles tão ficando... eles tão sofrendo muito preconceito”, “sempre tem aqueles grupos que é contra... é contra o LGBT”, sofre discriminação “alguém que é LGBT+” (7 respostas); e à participação política estudantil de representatividades LGBTs, conforme exposto pelas/os entrevistadas/os: “às vezes discriminavam as pessoas que andavam com a galera do grêmio porque ah... o grêmio só tem gay, só tem lésbica” (2), alegam que “o grêmio só fala sobre LGBT, só, o tempo todo”, embora exista fala sinalizando que “o pessoal do grêmio ele é aberto pra qualquer pessoa [...], pra qualquer uma mesmo, é...sempre foi de acolhimento de todas as turmas”. Não podemos deixar de enfatizar alguns depoimentos acerca dessa discriminação:

*isso na sociedade em geral porque... tinha a tipo... isso tá muito ligado à sexualidade porque no IFS tem, tinha uma grande quantidade de homossexuais. Aí no início o pessoal meio que tinha vergonha de se... de... é de se expressar e... tipo era muito grande o preconceito, aí depois de um tempo isso foi se desconstruindo. Mas... pode, a gente pode perceber agora que isso tá muito forte no IFS... que os homossexuais lá eles tão ficando... eles tão sofrendo muito preconceito (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Na minha opinião... eu não presenciei... nenhum desses momentos aqui, mas eu já ouvi falar que sim. Tanto é que tinha... no tempo atrás o grêmio estava proporcionando que... ficassem as blusas... é... respeite as bichas... essas coisas (entrevistado 33, pardo, 18 anos, química, grifos nossos).*

A discriminação direcionada às/aos estudantes que participam do grêmio, além de referir-se às práticas LGBTfóbicas, também se vincula a processos discriminatórios que têm sustentação por rejeição política e partidária e com traços conservadores: “só tem gente de

esquerda, vagabundo, petista”, posturas “contra o pessoal do grêmio” (2 depoimentos), rotulações que recaem em pessoas que “são envolvidas com as atividades da escola, que são engajadas”. Paradoxalmente, um depoimento expõe: “quem não é de esquerda geralmente é chamado de alienado, golpista, fascista”. Aludiram ainda que ocorrem “algumas discussões talvez por ideais diferentes” e que são discriminadas/os aquelas/es “ligados à política... geralmente eles são mais discriminados...” (2).

Afirmaram que “as minorias como um todo são bem discriminadas” no IFS (2 frequências). Mencionam nestes exemplos as/os LGBTQs e as/os negras/os (4). Outras/os sofrem discriminação por “ser cristão”, “os religiosos não são muito acolhidos às vezes” (2); por timidez, “as mais tímidas”, “pessoas que não... procuram se enturmar muito”, “quem não gosta de participar tanto das coisas” (3); por ser diferente “qualquer lugar que você seja diferente você vai ser um pouco... discriminado... é... e principalmente aquelas pessoas que não se expressam bem” (1); por ser mais recluso aos estudos “quem é mais de estudar, de ficar ali em biblioteca e ir atrás de projeto” (1); por baixo rendimento acadêmico “as pessoas que tiram notas baixas são excluídas” (2). Vejamos as declarações das/dos estudantes:

[...] as pessoas aqui são bem acolhidas, mas depende... isso vai depender, é algo muito pessoal, tipo, é... *Quando chega alguém que é LGBTQ+ às vezes não é bem acolhido por parte da escola, mas alguns alunos... isso vai depender do grupo, tem aluno que vai tratar bem, acolher bem, outros que não. Se for negro vai ter grupo que vai acolher bem, outro que não. E... não acolhe bem por... preconceito* (entrevistado 9, pardo, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).

[...] *por mais que o aluno se esforce, ele realmente é recriminado... como nossas notas... como se nossas notas fossem a nossa identidade, nossas notas mostrassem o nosso caráter. Se a gente tira nota baixa é porque aquela pessoa não estuda, aquela pessoa não é interessada, aquela pessoa... ah... não é esforçada e por mais que a gente se esforce devido a... a uma pressão no dia da prova e tal, a gente não consegue exprimir aquele conhecimento na prova e acaba tirando uma nota baixa. E tipo... eu vejo isso que as pessoas que tiram notas baixas são excluídas, são diminuídas, menosprezadas* (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

Ressaltaram a existência de “discriminação de professor e aluno” (3 falas), pontuando que “o professor na maioria das vezes se considera superior, acha que pode comentar certas coisas que são preconceituosas, racistas”. Como exemplos, trouxeram o caso de professor que “criticou o cabelo de uma amiga [...] que é black power... falou que o cabelo dela não entrava água, que ela deveria tirar aquele cabelo, que não ia pentear nunca o cabelo dela”; outra cena registrada com professor que “falava da bandana... falava que prendia o cérebro... falava... tira essa bandana que vai tá apertando o seu cérebro e você não vai conseguir fazer uma boa prova”. Demarcaram também intromissão seguida de discriminação relacionada à sexualidade por parte de professor que “se intrometia em assuntos particulares... tipo dizendo... aí quando é que você vai falar sobre a sua sexualidade” e “ficava contestando entendeu... tipo você tem certeza... você

é gay ou você é hétero?”, agravando muito mais a cena vivenciada em sala de aula.

Ao considerar o fato de a particularidade deste estudo ter como objeto de análise o cotidiano das relações de gênero no contexto da vida escolar, é imperioso apontarmos o movimento dialético e contraditório premente na escola, que, ao mesmo tempo em que pode se constituir como mecanismo de reforço à lógica heterossexista, pode igualmente ser uma grande aliada nos enfrentamentos à naturalização e reprodução do padrão da heteronormatividade como única forma de viver e expressar as sexualidades e as identidades que conformam as individualidades e subjetividades das/dos sujeitas/os. O movimento que afirmamos ser dialético e contraditório no interior da cotidianidade da escola nos leva a admitir e concordar com a assertiva de Freire e Cisne (2015, p. 3), quando ponderam que

a escola não é um espaço isento aos preconceitos sociais. De forma que seus muros não impedem a entrada dos preconceitos sexistas, de classe, étnico-raciais e por orientação sexual. A escola é um espaço sociocultural no qual se estabelecem situações conflituosas permeadas de contradições que se por um lado, reproduz ideologias preconceituosas, por outro, pode contribuir para a superação de preconceitos e para a transformação social.

É imprescindível assinalar que o “[...] aspecto disciplinar e normatizador [da escola], na maioria das vezes, não permite que a diversidade sexual presente na vida cotidiana da instituição se torne visível” (PINO, 2016, p. 42, acréscimos nossos). Dessa maneira, tanto o aspecto disciplinar quanto o normatizador marcam as cenas escolares que estão entrelaçadas muitas das vezes com valores morais, religiosos e com o ideário conservador, resultando em um crescimento de pânico moral instalado na escola. A este respeito, Seffner (2013, p. 149, acréscimo nosso) assinala que

[...] quando se está diante de um menino que deseja vestir-se de menina e não gosta de futebol na aula de educação física, ou de uma menina que claramente manifesta sua preferência afetiva por outras meninas, [...] podem surgir duas posições: busca-se ou excluir esses diferentes, porque causam muita perturbação no cenário escolar, ou exigir que “entrem nos eixos” e “se esforcem por ter um comportamento adequado” para que possam ter os “benefícios” da inclusão, que é percebida como ato benemerente, e não como direito. As questões relativas à diversidade de gênero e sexualidade andam de braços dados na escola - assim como na sociedade em geral - com os valores morais e religiosos, o que explica manifestações [qualificadas] de quase pânico moral [...].

Cabe também tratarmos da invisibilidade da temática e discussão relacionada às diversidades sexual e de gênero que é constatada em muitos dos documentos oficiais das escolas (Regimento Interno, Regulamento da Organização Didática, Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, entre outros), porque, nem sempre, há menção sobre as sexualidades, nem mesmo acerca das identidades de gênero. Outro ponto agravante é que a invisibilidade se impõe igualmente na ausência de disposições nos documentos oficiais das escolas que possam servir de mecanismos de enfrentamento aos processos discriminatórios, opressores e LGBTfóbicos que as/os estudantes sofrem no ambiente escolar.

O quadro dessa invisibilidade nos documentos oficiais escolares no âmbito nacional foi confirmado na pesquisa da ABGLT (2016). Percebemos que as variáveis mais alarmantes se referem a “nenhuma disposição” no regulamento, quais sejam: “sentem-se inseguras/os em razão da identidade/expressão de gênero” com 44,9%; “sentem-se inseguras/os em razão da orientação sexual” com 65,2%; “agredidas/os verbalmente em razão da identidade/expressão de gênero” com 26,2%; “agredidas/os verbalmente em razão da orientação sexual” com 25,5%; e “comentários LGBTfóbicos com 51,2%. Desse modo, constatamos que há uma invisibilidade, silenciamento e negligenciamento das questões relacionadas à violência, à agressão, à opressão e às experiências das/dos estudantes LGBTs nas disposições dos regulamentos das instituições educacionais. Isto significa que as normas e os regulamentos escolares não preveem em seu aparato didático-administrativo as diversas expressões e identidades sexuais e de gênero, nem mecanismos de combate e enfrentamento à LGBTfobia.

No ambiente educacional que este estudo é particularizado, evidenciamos que, no Regulamento da Organização Didática vigente no IFS, constam algumas disposições mais genéricas que tratam sobre discriminação; tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor; e bullying. Não encontramos nenhuma disposição específica sobre diversidades sexuais e diversidades de gênero, nem acerca de dispositivos de enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas que se dão na escola.

No Título IV, Da comunidade acadêmica, Capítulo I, Dos Professores, Seção II, Dos Deveres dos Professores, no Artigo 124, identificamos que “X- tratar os estudantes, colegas e o público em geral com urbanidade, sem qualquer discriminação” (IFS, 2016a, n.p.) constitui-se como um dos deveres da/do professora/or, além dos previstos pela legislação em vigor. Os dados expostos comprovam que episódios e fatos relacionados à discriminação lamentavelmente têm a participação das/dos professoras/es e de outras/os profissionais que trabalham na escola, inclusive vale frisar os casos de discriminação e opressão por questões ligadas às identidades de gênero e identidades sexuais, contrariando o princípio do acolhimento que deveria nortear suas posturas profissionais.

No Capítulo II, Dos estudantes, Seção I, Dos Direitos, no Artigo 126, verificamos que constituem direitos das/dos estudantes, além de outros, os seguintes: “II- ser respeitado pelos servidores (docentes, técnico-administrativos, colaboradores terceirizados) e colegas; V- ter assegurada sua dignidade e ser resguardado de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (IFS, 2016a, n.p.). Faz referência ao respeito no inciso II, porém não há menção a questões relacionadas ao respeito às diversidades em caráter mais amplo e nem mesmo em caráter mais específico o respeito às diversidades de identidades de gênero e identidades sexuais.

A vigilância da escola pouco tem sido ou não tem priorizado o seu olhar vigilante para situações e ações que têm contrariado o direito que é assegurado no inciso V, o que, em nossa

avaliação, é por demais preocupante, vez que cenas e vivências escolares têm sido marcadas por tratamentos desumanos, violentos, aterrorizantes, vexatórios e/ou constrangedores, a exemplo de casos que envolvem vexames e constrangimentos por pretexto de não legitimação das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis, com destaque para casos em que as violências relacionadas ao heteroterrorismo, no dizer de Bento (2011), vêm atravessando o cotidiano das juventudes LGBTs na escola, e igualmente no ambiente educacional do IFS.

No âmbito da vida cotidiana, bem como na cotidianidade da vida escolar, as/os sujeitas/os vivenciam processos de regulações e normatizações em que as suas subjetividades são minadas, são violentadas/os, oprimidas/os e vitimadas/os pelos efeitos do heteroterrorismo. É por isso que se torna imprescindível salientar que

as reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comportase como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo (IBID., p. 552).

Na Seção II, Dos Deveres, no Artigo 127, notamos que constituem deveres da/do estudante: “III-tratar com urbanidade colegas, professores e demais servidores; XX-receber cordialmente, sem qualquer tipo de constrangimento, os novos estudantes” (IFS, 2016a, n. p). Consideramos importantes os deveres de tratar com urbanidade e receber cordialmente, no entanto, interrogamos a razão pela qual não assinalar neste momento ou em outros registros do ROD que o tratamento com urbanidade deve primar pelo reconhecimento e respeito às diversidades culturais e também às diversidades de identidades de gênero e identidades sexuais.

Na Seção III, Das Proibições, no Artigo 128, observamos que é vedado à/ao estudante “XXI- praticar *bullying* ou ser conivente com esta situação” (IBID., n. p., grifo original). Avaliamos ser de extrema relevância a demarcação desta proibição, todavia, não podemos deixar de apontar que podia ser evidenciada neste documento oficial da Instituição a questão das diversidades de gênero e diversidades sexuais. Não constatamos uma prioridade na dinâmica organizacional administrativa e curricular da escola sobre a necessidade de abarcar essas discussões e as formas de enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas em documento oficial da Instituição, pelo que se examinou na análise documental feita.

Em conformidade à necessidade que se impõe no sentido de não apenas discutir, mas, fundamentalmente, deliberar e realizar ações de enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas que se dão no cotidiano escolar, vamos problematizar o disposto no Título II, Do regime acadêmico

e da estruturação dos cursos, Capítulo XIV, Da avaliação do estudante, Seção III, Do Conselho de Classe, Sub-Seção IV, Das Atribuições, no Artigo 81 do documento oficial em apreciação, que consta o seguinte: “Compete ao Coordenador do Curso: I- convocar e presidir as reuniões do Conselho de Classe, definindo sua pauta e os encaminhamentos”.

Questionamos o motivo de somente a/o coordenadora/or do curso definir a pauta ao invés de construir conjuntamente com as/os demais que compõem o Conselho de Classe, inclusive as/os estudantes, garantindo que as pautas levem em consideração as demandas e necessidades estudantis, as quais podem, além de outras demandas do cotidiano escolar das juventudes, estar associadas à necessidade de discutir, problematizar e deliberar sobre os processos LGBTfóbicos sofridos na escola, que trazem implicações e prejuízos ao desempenho acadêmico-escolar, somados a outros efeitos que marcam profundamente a trajetória de vida das/dos estudantes e que, por vezes, estas marcas são “carregadas” ao longo da vida.

Considerando o quadro agravante e hostil da recorrente LGBTfobia no cotidiano escolar do IFS, julgamos importante perguntar às/aos estudantes: “Você já participou de alguma discussão sobre diversidade sexual e diversidade de gênero no IFS? É importante esse debate na escola? Por quê?”. Das/Dos estudantes entrevistadas/os, 52,6% (20 respostas) demarcaram ter participado de discussões sobre diversidade sexual e gênero no IFS, enquanto 47,4% (18 respostas) sinalizaram não ter tido esse tipo de experiência no IFS. Das/Dos respondentes, quase a totalidade (37 relatos) considera importante essa discussão. Apenas um estudante registrou não ser importante esse debate na escola e nem ser necessária esta discussão no ambiente escolar.

Aludiram ser importante o debate “pra que não haja o preconceito”, “para não violar a existência das pessoas”, “pra aprender a respeitar”, “pra aprender a lidar com as diferenças”, “pra evitar agressões e violências”. Vale destacar os apontamentos:

*Já, a gente já... eu já organizei uma lá sobre diversidade de... justamente esse nome... diversidade de gênero e diversidade sexual. Esse debate é importante na escola com certeza, principalmente agora no período que... o mundo ele tá muito... como é que eu posso dizer... tá muito polarizado. Aí ou a pessoa é uma coisa, ou a pessoa é... ou é extremista, ou é radical, ou conservador, de direita ou a pessoa é esquerdista, lulista, bolchevista, isso tudo entendeu. E... parece que o politicamente incorreto ele se popularizou de uma forma como se as pessoas pudessem falar tudo que elas quisessem falar é... usando o escudo de que é uma opinião, sendo que opinião não é você... não é você agredir outras pessoas ou violar a existência delas. Tipo, você pode... tem a liberdade de falar o que você quiser mesmo ferindo outras pessoas e você usa a desculpa de ser sua opinião, ou seja, justamente por isso que é... importante (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Sim, aqui ano passado, ano letivo passado teve um... um evento que foi sobre diversidade de gênero e sexualidade. Foi realizado pelo grêmio estudantil, que falou sobre isso e trouxe pessoas pra... trouxe uma transexual pra poder falar sobre o assunto. E esse ano letivo foi feito pelo curso superior de física outro debate acerca de... de identidade de gênero onde veio a transexual Linda Brasil falar sobre os desafios que ela passava na UFS, como era ser uma mulher trans em meio a UFS, os preconceitos que ela sofria*

*e como foi o processo de mudança da... da sua transição de homem para mulher, mulher trans. Sim, é de total importância pra as pessoas aprenderem... não só ter o conhecimento, mas também aprender a respeitar e lidar com as diferenças assim na escola. Sim, com certeza... é importante pra que eles possam repensar suas atitudes, porque também essas pessoas... as pessoas tratem com tal ato, mas às vezes ele tá até na posição de vítima, porque aquilo já foi imposto nele, já tá... é construído e enraizado nele. E a importância de trazer esse debate pra dentro da escola, não só na escola, como em casa, a mídia também vem aderindo ultimamente, porque pode ser que ele... ele mude e possa perceber que tá comportando de maneira errada e possa se desculpar [...] (entrevistado 9, pardo, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Eu acho que aqui a gente... já sei... é... eu sei que já ocorreram alguns debates, mas eu nunca tive como participar. Eu acho que é muito importante sim, até porque muitas pessoas são preconceituosas e não conseguem entender o espaço do outro dentro da sociedade. É esse... esse comportamento gera... sabe... consequência, a intolerância é uma coisa que pode chegar a gerar violência e isso é muito preocupante hoje em dia (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Não, nunca aconteceu aqui, mas eu acho muito importante... eu acho que é mais importante ainda pra os professores... Tem um professor aqui que eu já ouvi ele falando... foi a coisa mais absurda que eu já ouvi aqui: que praticamente na ROD ela tem a proibição... contra... namoro na escola e tal, tudo bem... essa parte. Mas aí uma vez... ele... uma época esse professor tava trabalhando nessa questão da diretoria... não sei exatamente em que cargo, mas na diretoria e aí uma vez o que alegou foi o seguinte: ah eu não posso permitir... deixar que casais namorem, porque se eu permitir que um menino... uma menina e um menino se beijem, eu vou ter que permitir que dois meninos se beijem, que duas meninas se beijem... e isso eu não posso permitir... (entrevistada 32, branca, 18 anos, alimentos, grifos nossos).*

Notamos que atribuem importância ao debate sobre diversidade sexual e de gênero na escola como um mecanismo de enfrentamento às manifestações de preconceito LGBTfóbico frequentes na sociedade e no ambiente escolar em que se inserem. Percebemos o quão se mostrou importante o debate acerca da temática e principalmente o fato de o debate ser pautado por representatividades da militância LGBT no estado, possibilitando à comunidade acadêmica do IFS ter ciência dos desafios, dos preconceitos, dos sofrimentos que passam por suas existências e resistências aos processos de regulações de gênero heteronormativos.

O debate existe no IFS, embora algumas/uns tenham afirmado que não. Possivelmente, não tenham tido conhecimento de que aconteceu por problemas na divulgação, pouca visibilidade da temática, baixa adesão, tabus existentes que inibem a participação. Constatamos que a postura LGBTfóbica não é exclusiva das/dos estudantes; estende-se a professoras/es e outras/os servidoras/es da Instituição.

Registraram de igual modo a relevância do debate “para aprender mais”, “pra tirar dúvidas”, “abrir a mente”, “pela existência do grande preconceito”, “para ter um acolhimento maior”. Ponderaram que o debate travado no cotidiano escolar contribuiu para diminuir casos de racismo e homofobia que ocorriam. Cabe salientar as falas das/dos entrevistadas/os:



[...]. Sim, sim... *é importante porque às vezes as pessoas não se aceitam com o próprio sexo, eles... às vezes tem dúvida e querem aprender mais*, eu acho bem interessante (entrevistado 12, negro, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

[...]. Sim, muito! Assim *porque... tem pessoas que não respeitam... e simplesmente é normal*. A gente tá... tá indo... em rumo a *uma juventude que tá abrindo a mente cada vez mais e quem não consegue abrir a mente, aceitar é... o diferente, tem aquele preconceito e não é um preconceitozinho não, é grande mesmo... O debate ajudaria sim* (entrevistada 14, parda, 17 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

[...]. Eu acho *realmente importante* que deveria ter esse debate *pra que os jovens poderiam ser... conscientizados de que não só o tradicional, não só o tradicional que é o certo. Porque eles tendem a... como não é o tradicional, não é o estilo conservador, eles tendem a ter isso como algo errado, como algo anormal e como se eles precisassem ser tratados com estranheza, precisassem ser tratados é... é como inferiores e... devido a esse tipo de... de escolha* (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).

Sim, às vezes isso acontece no curral ou algumas discussões em saraus, coisa e tal sobre a discussão de gênero, sobre a discussão de... é... sobre racismo e coisa e tal. E a última vez que eu participei [...] todas as vezes que eu participei foi só ouvindo e acompanhando, mas eu acho que foi muito interessante, muito importante pra *visibilidade do pessoal aqui do IFS. Sim, sim, muito importante eu acho que pelo menos é de 2015 pra cá vem acontecendo bem mais pelos relatos do pessoal que estuda muito mais tempo aqui, eles falaram que isso acabou diminuindo até mais os casos de racismo, de homofobia que aconteciam aqui no IFS* (entrevistado 16, pardo, 18 anos, edificações, grifos nossos).

[...]. Sim... porque mesmo que aqui tenha... as pessoas aqui tenham essa mente mais aberta, *é sempre bom porque... quando a gente... mesmo que... aqui tendo toda essa liberdade... acaba se reprimindo um pouco. Não... por si mesmo, mas porque tem um convívio em casa, tem uma carga de outros lugares, das outras escolas que... acabam... levando a pessoa a reprimir o que... vamos colocar o que ela é... Ai... esse debate, essa discussão vai abrir... a mente... tanto das que tinham um receio a essas pessoas, quanto as pessoas que tinham receio de si mesmas* (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).

[...]. Acho, porque é... *é um grupo que... então precisamos tratar... precisamos... já que causa... muito preconceito... tem muito preconceito... a sociedade é... estranha bastante... É... então eu acho que pra ter um acolhimento maior a essas pessoas deveria ter... sim* (entrevistado 35, pardo, 19 anos, química, grifos nossos).

As juventudes avaliam majoritariamente que o debate faz com que as/os estudantes do IFS e as/os profissionais que trabalham no IFS repensem suas práticas ao invés de estarem (re) produzindo práticas LGBTfóbicas constantemente no dia a dia da escola e, com isso, violando, silenciando, negando, desrespeitando, reprimindo as existências de sujeitas/os com identidades LGBTs. Alegam que o debate resulta em processos que incidem em conhecimento sobre as particularidades da temática e de vivências das identidades LGBTs, sejam individuais ou relacionadas a outras pessoas que convivem. Refletem também em rupturas do estranhamento às identidades de gênero e identidades sexuais que subvertem a heteronormatividade, por

consequente, em legitimidades das existências LGBTs.

Constatamos a defesa da necessidade de o debate estar presente na dinâmica do IFS, expressando que “deveria ser mais constante”. Enfatizaram, igualmente, a necessidade de abordar o debate de discriminação de gênero, trazendo à tona os processos discriminatórios a que as mulheres são submetidas. Vale sublinhar os depoimentos:

*Já. É importante esse debate na escola sim, sim. Porque na verdade eu acho até que deveria ser mais, mais constante assim, mais, mais assim, na sala de aula em si, porque a gente teve, inclusive nós mesmos estudantes realizamos alguns eventos aqui em torno desse assunto e até é... alguns eventos de... de lazer, de São João, assim. Enfim, é tinha uns temas que a gente precisava discutir sobre racismo, sobre sexualidade, enfim, justamente pra puxar esses debates pra galera. E aí é... só que às vezes nesses... nessas ocasiões falta participação das pessoas e aí muitas, na maioria das vezes quem não participa é justamente quem se satura disso e acha que tá tendo demais e que não precisa ser tão discutido, porque já foi discutido. Mas aí é justamente a pessoa que não, não participou do debate e aí acho que isso tem que ser levado mais diretamente pras pessoas, até porque não é uma culpa da pessoa achar isso ruim ou não entender isso, porque geralmente, realmente não é uma coisa que é debatido no dia a dia (entrevistado 3, branco, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).*

*Muito importante, muito importante! Porque a gente tem coisas que são normatizadas, que são reproduzidas aqui dentro que muitas vezes não são contestadas. Eu já participei de... de evento de gênero mesmo, de gênero é tipo, a gente teve dois eventos de diversidade sexual, mais eventos de gênero assim, de feminismo. Essas coisas a gente realizou como grêmio aqui, que teve um sarau que a gente fez e uma conversa aberta que a gente juntou todo mundo e conversou sobre isso e... Mas fora do Campus eu também já participei bastante, participei na UFS, participei de um monte de coisa e realmente são discussões importantíssimas, não só fora da sala de aula, mas como também dentro da sala de aula... discutir que espaços a mulher tá ocupando dentro do IFS, que espaços nós como alunos estamos ocupando dentro do IFS. Eu já vi colegas minhas que, que sofrem discriminação de gênero por se sentir pressionada a trabalhar duas vezes mais que o colega de trabalho de... de pesquisa, porque acha que seu trabalho não vai ser valorizado dentro do grupo de pesquisa, eu já vi meninas chorando por causa disso na escola, aqui no IFS, então é uma coisa a ser discutida e muito bem discutida, por que que nós temos que nos prestar a esta... (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Já participei e... se é importante? Eu acredito que sim porque independente até da crença da pessoa, ela vive em uma sociedade e ela tem de saber lidar com esse tipo de coisa. Então eu acho necessário, até porque é um conteúdo didático (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Já aconteceu um debate sobre mulheres na sociedade. Muito, muito [importante], deveria até se multiplicar porque... gera uma reflexão... nos estudantes e servidores na questão da inserção da mulher na sociedade, nos espaços públicos (entrevistada 31, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos, acréscimos nossos).*

Identificamos que as/os estudantes expõem a necessidade do debate como forma de gerar conhecimento para contrapor a (re)produção daquilo que é normatizado sem que as pessoas sequer contestem: tanto relacionado ao preconceito e discriminação com as identidades LGBTs

como às práticas discriminatórias e desrespeitosas com as mulheres. Relatam que muitas/os não apresentam interesse em participar, alegando que estão saturadas/os da discussão, o que, na verdade, se configura muito mais como aversão à participação ao debate do que domínio das discussões. Citam a necessidade destes debates enquanto conteúdo didático, a fim de produzir reflexão junto à comunidade acadêmica, dado o agravamento do quadro preconceituoso e discriminatório no cotidiano escolar.

O único que não considerou relevante essa discussão apontou que: “não acho que seja necessário discutir na escola [...] não é importante esse debate na escola”. Uma estudante, embora afirmou concordar com o debate, ponderou: “mas uma coisa é você discutir, outra coisa é você doutrinar”. Essas falas apresentam similitudes com o alarde propagado pelo ideário conservador moralista de que discutir sobre gênero na escola é doutrinar a/o estudante, e, justamente por isso, hasteiam a bandeira de defesa de que essa temática não deve ser discutida na escola, configurando-se como narrativas que nos preocupam pelo discurso conservador e moralista que reproduzem e vêm ganhando escopo no seio das juventudes. Segundo relatos:

*Já indiretamente [...] não era bem sobre isso, mas era sobre transgêneros usarem os banheiros que acharem melhor, eu... eu discuti com... aqui no IFS na sala de aula. Mas sobre sexualidade assim eu não acho que seja necessário discutir na escola, eu acho que isso tem que vir de casa, isso tem que vir da educação de... da educação dos pais, não cabe ao Estado educar as pessoas, mas sim a família educar seus filhos... Acredito que não é importante esse debate na escola, o que tem que ser discutido na escola é a formação acadêmica de cada aluno e nada mais, a educação vem de casa e cabe à família educar a sua prole. [...] e também outra coisa [...] que eu discordo é a escola [...] politizada, tipo, escolas que tomam partido... escolas que tomam partido, acho que a escola tem que ser mais voltada ao ensino, basicamente isso (entrevistado 7, negro, 15 anos, edificações, grifos nossos)*

*Não, ainda nenhuma discussão. Sim, é muito importante esse debate, tem muitas coisas que deveriam ser discutidas na escola, mas uma coisa é você discutir, outra coisa é você doutrinar. Então é muito importante a discussão sim, mas super imparcial, aceitando todo mundo, aceitando todas as ideias, até porque é uma discussão (entrevistada 8, parda, 15 anos, edificações, grifos nossos).*

Dos debates que mencionaram ter participado, foram organizados pelo grêmio em sua maioria por meio de ciranda cultural, palestras, conversas abertas; referiram também a debates feitos na sala de aula e organizados pela coordenação de curso, conversas entre as/os estudantes como bate-papo, saraus, de acordo com as declarações:

*Já, nas antigas gestões de grêmio sempre tinha ciranda cultural, debates e tal, inclusive eu ajudei a organizar o primeiro evento de diversidade que teve, que até fizeram aquela parede ali... já participei sim... na parede tem várias mãos nas cores do arco íris da bandeira e tem escrito em cima diversidade... diversidade de gênero e sexualidade [...]. É muito importante esse debate na escola porque é na escola que a gente vai aprender que cada um é diferente e que a gente tem que respeitar essa pessoa, não é por eu ser homem cis, branco e hetero que eu não posso respeitar um trans, que eu não posso*

*respeitar um genderfluid, que eu não posso respeitar um gay, que eu não posso respeitar uma lésbica entendeu, que eu não posso respeitar um gay, é... é na escola que a gente tem que ensinar que por mais que existam milhões de orientações sexuais cada um tem a sua e ninguém precisa se envolver com a do outro e só... só precisa respeitar... Genderfluid é um termo que se usa pra quando a pessoa é assim: eu acordei hoje eu tô me sentindo como mulher, então eu vou me vestir como mulher, vou... agir como mulher, mas eu posso durante o dia me mudar... eu fico... existe o homem e existe a mulher, e a pessoa que é genderfluid fica no meio... genderfluid... gênero fluido, que é a pessoa que fica no meio, não é nem homem e nem mulher, fica no meio (entrevistado 5, branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

*Eu gostei do exemplo [do professor]. [...] ele levou a questão das marchinhas... que era basicamente sobre isso... sobre gênero... que era a parte do... como era o carinho lá... é... a cabeleira do Zezé... será que é mulher... E ele queria falar sobre isso sabe... sobre... porque o Zezé tem cabeleira ele tem que ser mulher? Ele tem que ser gay? Entendeu? Necessariamente? Sim [é importante o debate]. E a gente não tem o quanto a gente deveria... a gente teve por causa de um professor visionário... que nem era da matéria dele, ele só queria discutir sobre mesmo. Porém no IFS em si como Instituição a gente não tem esse tipo de debate, a gente tem entre nós... muito, a gente debate muito entre nós, mas não como... Instituição (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos, acréscimos nossos).*

O papel que as/os estudantes cumprem por meio do grêmio protagonizando o debate sobre diversidade de gênero e diversidade sexual no IFS é de extrema valia. O legado no enfrentamento às práticas LGBTfóbicas e à misoginia constitui uma dimensão necessária na sociedade em geral e nos espaços em que essas práticas lamentavelmente são (re)produzidas. Logo, esse debate deve ocupar centralidade no cotidiano escolar, mas não pode ficar restrito a uma responsabilidade das representações estudantis ou de conversas e bate-papo entre as/os estudantes. Urge a necessidade de a Instituição se ocupar deste papel, ampliando o debate através de intervenções por parte das/dos professoras/es e outras/os profissionais que trabalham na escola não obstante ações esporádicas aconteçam por intermédio de algumas/uns destas/es profissionais, mas ainda está muito aquém das respostas e intervenções que a causa requer.

Os dados expostos e problematizados comprovam a hipótese de que *o cotidiano das juventudes no ambiente escolar é marcado por regulações de gênero que (re)produzem hegemonicamente a lógica da heteronormatividade*. É através do jogo de apresentações e especialmente das expectativas heteronormativas de gênero que as identidades das/dos sujeitas/os são estigmatizadas. Notadamente, os maiores estigmas direcionam-se às identidades LGBTs, que, por serem inscritas e significadas no corpo, encontram-se no interior das hierarquizações e classificações sociais, e, de igual modo, nas práticas curriculares, incidindo mais vastamente nas ações e relações escolares, isto é, no sentido mais amplo de currículo. Sendo assim, o discurso de gênero é constituído e significado como efeito de sofisticados equipamentos educativos e formativos que são (re)produzidos e mantidos por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua, que produzem corpos reconhecidos e identificados como masculinos e outros como femininos. Essa dinâmica, por sua vez, obscurece e oculta outras

possibilidades de estruturação e construção das identidades e práticas sexuais que expressam formas de existências as quais subvertem a lógica binária e a ordem compulsória do sexo/gênero/desejo (CAETANO, 2013; BUTLER, 2003).

Depreendemos que os corpos atribuídos às mulheres e aos homens são regulados desde a infância, tendo seus desdobramentos e implicações no cotidiano da vida social e da vida escolar, pois essas regulações e atribuições do que deve ser próprio de menina e de menino, de mulher e de homem, ou seja, de como percebemos e decodificamos as marcas dos corpos das/dos sujeitas/os, influenciam na forma como classificamos e julgamos determinadas/os sujeitas/os pelo modo que se apresentam corporalmente. Esta forma deve ser capturada enquanto modos distintos de ser e de viver suas identidades de gênero e sexualidades legitimamente e não como um mecanismo de vigilância cotidiana que classificam como anormais, patológicas e pecaminosas suas identidades e práticas sociais.

Por isso, enfatizamos a discussão da regulação dos corpos das juventudes no cotidiano escolar, trazendo para a centralidade do debate a opressão vivenciada pelas juventudes as quais apresentam corpos que se diferenciam daquilo que hegemonicamente atribuem aos corpos que atendem à lógica da heteronormatividade. Na medida em que as juventudes subvertem as regulações de masculinidades e feminilidades que lhes são impostas, toda a sorte de discriminação, preconceito e opressão passa a ser vivenciada, sentida e sofrida em seu cotidiano. Em se tratando do cotidiano escolar, ressaltamos que essas opressões são causas que aparecem como motivos do abandono das trajetórias escolares de muitas/os estudantes, justificando a necessidade de problematizarmos a LGBTfobia no contexto educacional e também priorizarmos os mecanismos de enfrentamentos a este cenário hostil e perverso.

As identidades originadas e produzidas com as expectativas de gênero e/ou delimitadas tendo como referência o sexo biológico/anatômico estão no interior das hierarquizações e classificações sociais, bem como nos movimentos curriculares e conseqüentemente de maneira mais ampla nas ações e relações do cotidiano das escolas. Os movimentos curriculares com suas pedagogias educativas na escola situam-se como espaços de construção não apenas de identidades, mas fundamentalmente de cadeias de significados e símbolos que rodeiam e apoiam essas identidades.

No que se refere à realidade vivenciada e experienciada por aquelas/es com identidades LGBTs que consideram e internalizam a importância da educação escolar, é imperioso apontarmos que seus anos de escolaridades são atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo de vivenciar as agressões sofridas em detrimento de suas sexualidades, contexto que é preocupante em razão do crescimento e agravamento dos cotidianos escolares marcados por práticas LGBTfóbicas (CAETANO, 2013).

Essa realidade impulsiona a investigação e problematização das manifestações de práticas LGBTfóbicas, os seus efeitos no cotidiano das juventudes que sofrem violência desta

natureza e, ainda, os mecanismos de enfrentamentos ao cenário escolar de heteroterrorismo no qual as juventudes não apenas estudam, mas vivem experiências de sociabilidades a partir das quais se constroem e constroem o espaço institucional onde estão parte significativa do dia. Concebemos, então, a escola como um espaço que deveria ser um lugar de acolhimento às diversidades de culturas, identidades (especialmente, as identidades de gênero e as identidades sexuais), individualidades e subjetividades juvenis, no entanto, cada vez mais percebemos que

configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT - muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Tem-se, portanto, que “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2000, p. 21), que vai “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (IBID., p. 21). O aspecto disciplinador e normatizador não permite que a diversidade cultural e de identidades das juventudes, incluindo as identidades de gênero e sexuais, tenham visibilidade no cotidiano da escola, mas existem cotidianamente práticas sociais e políticas que subvertem as lógicas das regulações de gênero e das normatizações disciplinares hegemônicas direta ou indiretamente relacionadas aos regimes patriarcalistas, capitalistas e heterossexistas. Importa ressaltar que

os discursos sobre sexualidade evidentemente continuam se modificando e se multiplicando. Outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e política são inventados. Atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais. Esses discursos não são, obviamente, absolutos nem únicos; muito pelo contrário, agora, mais do que antes, outros discursos emergem e buscam se impor; estabelecem-se controvérsias e contestações, afirmam-se, política e publicamente, identidades silenciadas e sexualmente marginalizadas. Aprendemos, todos, em meio a (e com) essas disputas (LOURO, 2000, p. 22).

Precisamos endossar que “a luta deve ser empreendida contra as relações, agentes e mecanismos utilizados pela sociabilidade do capital para manter e reproduzir o heterossexismo [e a heteronormatividade] e não uma luta contra os(as) heterossexuais” (PINO, 2016, p. 34, acréscimos nossos). Concordamos que é indispensável investigar, entender e se contrapor aos impactos materiais, objetivos e subjetivos que a opressão e dominação heterossexistas causam às vivências cotidianas das/dos sujeitas/os que subvertem a hegemonia da heteronormatividade.

É justamente por meio de uma educação e espaços escolares não heterossexistas que podem tornar-se visíveis e fortalecidas as reflexões a respeito dessas questões tão relevantes e

evocadas as possibilidades de enfrentamentos ao padrão heterossexista e ao binarismo homem e mulher naturalizado que lhe é peculiar, constituindo-se inclusive como mecanismos que podem vir a fortalecer as ações de acesso e permanência no âmbito da política de Assistência Estudantil, posto que as relações de opressão e dominação heterossexistas materializadas através do preconceito, discriminação e violência LGBTfóbicos vêm se estabelecendo como causas determinantes nas dificuldades de permanência na trajetória acadêmico-escolar das juventudes brasileiras (PINO, 2016; ABGLT, 2016).

Avaliamos que ações de Assistência Estudantil devem ser pensadas e operacionalizadas na perspectiva de serem importantes aliadas das lutas contra a LGBTfobia, de acordo com as ações de permanência que constituem as diretrizes desta política (Cf. Cap. 5). Para isso, é necessário romper a lógica das ações restritas ao repasse de valor financeiro e ampliar as ações de acesso e permanência previstas no PNAES com o fito de viabilizar às/aos estudantes serviços, programas e ações que considerem as necessidades estudantis para além da vulnerabilidade socioeconômica, perpassando assim outras necessidades que vivenciam no cotidiano escolar, como é o caso da necessidade de enfrentamento ao quadro agravante de opressão e violência LGBTfóbicas, enquanto reflexo das relações de poder, que não pode continuar sendo silenciado e nem naturalizado. É improtelável a problematização e enfrentamento desse quadro hostil e perverso, oxalá consigamos suplantar suas marcas.



# CAPÍTULO V

MARCAS DO PODER DISCIPLINAR E DAS  
RESISTÊNCIAS DAS JUVENTUDES NO CONTEXTO  
ESCOLAR





## 6 MARCAS DO PODER DISCIPLINAR E DAS RESISTÊNCIAS DAS JUVENTUDES NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, tivemos o intento de atender ao objetivo de *apontar marcas do poder disciplinar presentes no contexto escolar das juventudes do IFS*. Em razão disso, trouxemos à tona reflexões relacionadas ao processo de regulações a partir da disciplina ou poder disciplinar na perspectiva de indagarmos e problematizarmos as regulações existentes no âmbito da vida social e seus rebatimentos no contexto da vida escolar, cotidiano marcado por normatizações, ritos e regramentos escolares, e, também, por medidas e punições disciplinares, como materialização das regulações a que as juventudes são submetidas. As questões de pesquisa problematizadas foram: Quais são as marcas do poder disciplinar presentes no contexto escolar das juventudes do IFS? O cotidiano escolar é marcado por práticas de resistências e de enfrentamentos das juventudes face aos investimentos na construção de “corpos dóceis”?

Desta feita, enfatizamos a respeito do poder disciplinar e seus investimentos na construção de “corpos dóceis”; e problematizamos os regramentos escolares e o sistema disciplinar do IFS, trazendo à baila os efeitos que produzem. Apresentamos dados das entrevistas e da análise documental do Regulamento da Organização Didática do IFS (aprovado pela Resolução nº 35/2016/CS/IFS), relacionados às disposições que tratam da sua finalidade, da participação das/dos estudantes no Conselho de Classe, dos direitos e dos deveres das/dos estudantes, das proibições e do sistema disciplinar direcionado às/aos estudantes, com o fito de problematizar o controle e regulação disciplinar no ambiente escolar, tendo como diretriz referenciadora, as aproximações teórico-analíticas que se buscou fazer com os pressupostos da analítica foucaultiana.

Nessa linha de reflexão, discutimos a hipótese voltada ao suposto de que *as normatizações e os regramentos escolares do IFS reforçam os investimentos que vão na direção da construção de “corpos dóceis” e, sob a ótica do regime disciplinar, inviabilizam a continuidade da garantia de direitos de acesso e permanência das/dos estudantes, desconsiderando a situação de vulnerabilidade socioeconômica que as/os estudantes vivenciam enquanto condição juvenil*.

### 6.1 O PODER DISCIPLINAR E SEUS INVESTIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE “CORPOS DÓCEIS”: MARCAS DE REGULAÇÕES E DAS RESISTÊNCIAS JUVENIS

O cotidiano da vida escolar vivenciado pelas juventudes presentes no IFS é marcado por regulações, normas, regramentos e medidas e penalidades disciplinares que, ancorados pelo poder disciplinar, vão se constituindo como os fundamentos na construção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1993), tendo como materialização desse processo, os investimentos educacionais e disciplinares que dão as bases para o controle dos corpos, isto é, a escolarização dos corpos e mentes das juventudes. Vimos em Butler (2014) que as normas estão diretamente ligadas à

produção de parâmetros de pessoas; logo, podemos afirmar que as normas e os regramentos escolares do IFS intencionam produzir parâmetros de juventudes. Considerando o poder disciplinar na cotidianidade da escola, há um cenário de disputas e tensões que intencionam produzir parâmetros de juventudes regidas/os a partir de uma relação imposta de docilidade-utilidade, como pondera Foucault (1993), implicando na construção de “corpos dóceis”.

O poder disciplinar no âmbito da escola se materializa através da disciplina escolar que historicamente atravessa a cultura escolar. Convém apontar que, como legado da disciplina escolar, tem-se a produção de uma série de conhecimentos, valores e comportamentos cuja finalidade é educar as/os estudantes de acordo com padrões sociais, culturais e morais (CHAVES, 2006; MARQUES, 2011), que alicerçam a cultura escolar de construção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1993) e de “escolarização dos corpos e mentes”, de corpos ensinados e disciplinados (LOURO, 1997; 2000).

Marques (2011) chama a atenção para a necessidade de situarmos o cotidiano escolar tendo a compreensão de que diversos sujeitos/os participam da cultura escolar. Importa considerar que as categorias classe, gênero, etnia, geração, entre outras, perpassam a construção dessas/es sujeitas/os ao longo de suas trajetórias de vidas, por conseguinte, essas categorias também perpassam a cultura escolar que as/os sujeitas/os vão construindo na dinâmica das escolas em que estão inseridas/os. Por isso, referenciamos este estudo em algumas categorias que transversalizam o cotidiano das/dos sujeitas/os, com ênfase para as categorias gênero e classe social como instrumental teórico-metodológico e analítico. Destacamos que

[...] os trabalhos que se debruçam sobre os sujeitos escolares (professores, alunos, diretores, inspetores etc.) e suas ações conformadoras e instituidoras das culturas escolares têm crescentemente utilizado as categorias de *gênero, classe, raça, geração, etnia*, entre outras, como instrumental teórico-metodológico para entender as ações e os lugares ocupados por esses sujeitos nas teias que envolvem e fabricam as culturas escolares. [...] alguns estudiosos da história da infância [...] têm demonstrado o grande vínculo existente entre cultura escolar e o processo de escolarização com a produção da moderna noção de criança no Brasil, e, ainda, chamam a atenção para a importância de se debruçar especificamente sobre os processos de transformação das crianças em alunos no âmbito do pensamento educacional brasileiro (FILHO et al., 2004, p. 152, grifos originais).

Com isso, capturamos então que a disciplina escolar modela os corpos desde a infância, o que implica em expectativas de que as juventudes, por terem vivenciado trajetórias escolares anteriores, já cheguem às etapas escolares que sucedem as etapas escolares da infância com os corpos modelados, disciplinados, dóceis, escolarizados. Do contrário, as/os jovens estudantes terão que ser submetidas/os a processos de regulações que produzam esses resultados mediados pelo exercício do poder disciplinar. Para tanto, este exercício do poder disciplinar se utiliza dos seguintes instrumentos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, conforme nos mostra Foucault (1993) e que será objeto de discussão mais à frente.

Quanto ao corpo como objeto de poder, Foucault (1993) assinala que, na época clássica, houve uma descoberta do corpo enquanto objeto e alvo de poder. Pondera que, facilmente, eram encontrados sinais da grande atenção dedicada ao corpo: que se manipula, modela, treina, obedece, responde, se torna hábil ou corpo cujas forças se multiplicam. Demarca que é dócil um corpo o qual pode ser submetido, utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Quando Foucault (1926-1984) traz à tona a indagação sobre o que há de tão novo nos esquemas de docilidade em que o século XVIII teve tanto interesse, expõe como consideração o seguinte:

não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica - movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos (FOUCAULT, 1993, p. 163-164, grifos originais).

Portanto, esses métodos que “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (IBID., p. 164). Nesse sentido, cabe ressaltar, neste estudo, que “muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1993, p. 164). O momento histórico das disciplinas se constituiu nos marcos do período em que

nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (IBID., p. 164).

A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, isto é, “corpos dóceis”. Ao passo que aumenta as forças do corpo, do ponto de vista econômico de utilidade, diminui essas forças em se tratando do enfoque político de obediência. Frente a esses pressupostos, conclui-se que

a disciplina dissocia o poder do corpo: por um lado, faz dele uma “aptidão”, uma “capacidade” que procura aumentar; e, por outro, inverte a energia, a potência que resultaria disso. Em vista disso, constitui-se em uma relação de sujeição estrita. É imperioso salientar que, assim como a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, a coerção disciplinar institui no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (IBID.). Foucault (1993, p. 165) nos alerta que

a “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral.

Nessa direção, a nova anatomia política da disciplina, ou seja, do poder disciplinar pode ser encontrada “[...] em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar” (IBID., p. 165). É pertinente demarcar que “circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas)” (IBID., p. 165).

Não podemos deixar de pontuar que a disciplina é uma anatomia política do detalhe. É imprescindível assinalar que o detalhe alcançou uma racionalização utilitária a qual incidiu na contabilidade moral e no controle político (FOUCAULT, 1993). Por isto,

nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo (IBID., p. 166).

Destarte, a mística do cotidiano associa-se à disciplina do minúsculo. Vale enfatizarmos que a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções e o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo vão dando, no quadro da escola, quartel, hospital ou oficina um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica ao cálculo místico do ínfimo e infinito (FOUCAULT, 1993). Consequentemente, a disciplina do detalhe ganha força em muitas dimensões e espaços da vida cotidiana.

A disciplina procede, em primeiro lugar, a distribuição dos indivíduos no espaço, recorrendo a diversas técnicas, que são sempre minuciosas, íntimas, mas que têm sua importância porque definem o modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder, e, igualmente, porque não cessaram, desde os marcos do século XVII, de ganhar campos mais vastos como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro (IBID.). A escola se constitui

como um dos espaços por excelência para esses investimentos do exercício do poder disciplinar político e detalhado do corpo.

O espaço escolar funciona como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, recompensar, no qual as disciplinas, ao tempo em que organizam as “celas”, “lugares” e “fileiras”, criam espaços complexos sincronicamente arquiteturais, funcionais e hierárquicos. Desse modo, a arte das distribuições dos espaços utilizada pela disciplina culmina na constituição de espaços que

realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (IBID., p. 174).

Foucault (1993) alude que o corpo requerido como dócil até em suas mínimas operações mostra as suas condições de funcionamento próprias a um organismo. Assim sendo, o poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”. Assinala que a disciplina produz a partir dos corpos que controla quatro tipos de individualidade ou uma individualidade dotada de quatro características: celular, em virtude do jogo da repartição espacial; orgânica, dada a codificação das atividades; genética, em razão da acumulação do tempo; e, por fim, combinatória, pela composição das forças. A disciplina se utiliza de quatro grandes técnicas: constrói quadros, prescreve manobras, impõe exercícios, e, com o fito de realizar a combinação das forças, organiza “táticas”.

Neste estudo, damos atenção aos efeitos da disciplina, ou seja, do exercício do poder disciplinar na cotidianidade da vida escolar, buscando demarcar e problematizar os efeitos que impactam as juventudes presentes no cotidiano escolar do IFS. Sabe-se que o poder disciplinar “é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (IBID., p. 195). Logo, a disciplina

“fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (IBID., p. 195).

Cabe apontar que “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (IBID., p. 195). A atuação do poder disciplinar se dá por meio da vigilância hierárquica que consiste em poder enxergar a tudo e a todas/os, estabelecendo uma rede onde todas/os são observadas/os; da sanção normalizadora através da existência de uma modalidade punitiva, na qual os mínimos atos desviantes das/dos sujeitas/os sejam passíveis de penalização, via correção ou punição; e, também, do exame, caracterizado por permitir uma alta visibilidade da/do sujeita/o, processo que intensifica sua individualização mediante sua descrição pormenorizada, destacando suas diferenças frente às/aos demais sujeitas/os (IBID.). O êxito conseqüentemente articula os processos de fixidade do parâmetro, rigidez no controle, minuciosas avaliação e classificação das/dos sujeitas/os.

Partimos da premissa de que a escola não comporta apenas a sua estrutura física visível que expressa o seu modelo arquitetônico, mas a escola é também um espaço que dispõe de estruturas invisíveis que, tendo por excelência a disciplina como alicerce de seu funcionamento, expressam o “modelo” de corpo dócil, ou seja, de sujeita/o dócil que se busca construir e que, muitas das vezes, é construído no interior dos muros deste ambiente escolarizado, notadamente sob o jugo do exercício do poder disciplinar. A escola é um dos espaços em que as identidades e subjetividades das/dos sujeitas/os são construídas e expressadas. Nesse mesmo espaço, podem ser controladas, silenciadas, reguladas e minadas. Por isso, concordamos com a assertiva de que

a escola, como a maioria das instituições sociais, é um constructo de cimento e sonhos, é uma mistura de materiais de construção, como cal, tijolo, água, e mãos hábeis e/ou cérebros ágeis, como é o caso de um pedreiro, de um servente ou de um professor, que são expertos na arte e na técnica de construção, especialistas em fazer paredes e construir portas, em levantar e/ou derrubar monumentos, em escrever cartografias e mapear os desejos mais íntimos, mestres de obras e, principalmente, de pessoas, construtores e construtoras de identidades, “acimentadores” e “acimentadoras” de subjetividades (ANDRADE, 2013b, p. 47).

Dada a prerrogativa de que, na escola, as identidades e as subjetividades são construídas, por conseguinte, as marcas da escola vão modelando as/os sujeitas/os que ali se constroem e constroem outras/os sujeitas/os. Processo que resulta em: corpos e mentes escolarizados como alude Louro (1997), especialmente em razão de a escola delimitar aquilo que pode ser feito e aquilo que não pode ser feito. Desta feita, é necessário que problematizemos o fato de que

a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (IBID., p. 58).

Esse cenário nos mostra, entretanto, que é forçoso atentarmos para a questão de que “a geografia que vemos em cada prédio, a organização dos alicerces, a gramática dos espaços e a ortografia das repartições não obedecem, com exclusividade, ao rigor dos pedreiros ou dos professores do presente” (ANDRADE, 2013b, p. 47-48). Com isso, presume-se que a lógica possa ser inversa: são professoras/es, gestoras/es, pedreiras/os, serventes, secretárias/os de educação, prefeitas/os, governadoras/es, arquitetas/os e mestras/es de obras que acabam obedecendo à lógica do controle e da disciplina, que se impõem desde marcos temporais que antecedem os séculos XX e XXI.

Deprendemos que a divisão geométrica da escola e o seu esquema geográfico são influenciados por saberes, valores, ciências, pedagogias e poderes que não se limitam aos interesses da sociedade contemporânea. Convém ressaltar que conceitos e preconceitos que levantaram são como estátuas de cimento e máscaras de concreto que podem servir de monumento, além de convir enquanto glorificação. (ANDRADE, 2013b).

Considerando o movimento dialético que perpassa o cotidiano escolar, demarcamos que as/os sujeitas/os podem referenciar-se nos processos de regulações, bem como apresentar recusas aos investimentos de controle moral e político disciplinares, recorrendo às práticas que se moldam nas resistências, do mesmo modo incorporadas e manifestadas no cotidiano das/dos sujeitas/os. Avaliamos que, nas relações sociais que interseccionam as experiências no cotidiano da escola, a crítica deve ganhar centralidade como dimensão categorial e instrumental, posto que também marca as existências e manifestações das juventudes.

Nessa direção, concordamos que a crítica deve se tornar “um instrumento pedagógico vital - não apenas porque rompe com as mistificações e distorções que ‘silenciosamente’ operam por trás dos rótulos e rotinas da prática escolar, mas também porque ela propicia uma forma de resistência e de pedagogia de oposição”. (GIROUX, 1986, p. 90). Por isso, precisamos nos atentar para a prerrogativa de que a “noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção” (IBID., p. 146), visto que essa apropriação impacta nas reações e respostas cotidianas.

Tendo como referência essas premissas, vamos expor dados captados a partir das vivências escolares no âmbito do IFS, que retratam as marcas das regulações as quais atravessam o cotidiano das juventudes e, ao mesmo tempo, as resistências e os enfrentamentos que particularizam algumas das respostas e reações das/dos estudantes. Levando em consideração a discussão travada neste capítulo e os objetivos propostos no estudo, perguntamos às/aos entrevistadas/os: “O que você tem a dizer sobre as normas escolares do IFS e o sistema disciplinar de proibições e penalidades? (O que você quiser destacar ou comentar)”. As/Os estudantes sinalizaram respostas em concordância com as normas, assim como registraram questionamentos e repúdios acerca de determinadas normas e proibições no cotidiano escolar do IFS. Tiveram indagações de algumas



das penalidades previstas no ROD, por outro lado, demarcaram a necessidade de algumas proibições e penalidades.

Expressaram que concordam com as penalidades: “eu acho que é importante a gente ter as penalidades”; “eu não discordo assim de nenhuma regra tá entendendo”; “ela é importante pra você manter... uma ordem social dentro do... Instituto”; “tem pontos positivos”; “não vejo nenhuma norma de proibição fora do que seja é... do que seja coerente”. Mencionaram a necessidade das regras e penalidades, porém também atentaram para o fato de existirem punições que consideram desnecessárias e questionáveis no IFS. Ressaltamos as falas a seguir:

*Assim, eu acho que é importante a gente ter as penalidades porque a gente vê exageros em alguns pontos. E eu creio que uma vida sem regras, creio... é uma bagunça, então é importante que tenha as regras. Mas assim... eu não me vejo transgredindo nada ou qualquer outra coisa assim que seja importante não (entrevistada 2, negra, 18 anos, eletromecânica, grifos nossos).*

*Bom é... eu... então... é que é assim... é [...] com relação às... eu não conheço, não, não conheço o ROD no seu total, na sua totalidade sabe, eu vejo algumas, muitas pessoas debatendo, debatendo sobre alguns pontos e com relação a esses pontos eu, eu não discordo. Por exemplo eu não discordo do, da ROD, e... porque a, a minha, o meu objetivo por exemplo é desde quando eu me entendi como gente, o meu objetivo era estudar pra poder me formar né e poder conseguir um emprego bacana, então eu sempre... a minha preferência é conseguir finalizar os meus estudo. Então o que as regras né que a ROD tem ou seja lá ele de qualquer outra escola, elas não impedem de eu conseguir atingir esse objetivo tá entendendo, então isso não vem, não causa por exemplo nenhuma, nenhum problema pra mim. Até hoje por exemplo eu nunca fui chamado atenção por coisa alguma com relação a isso tá entendendo, então assim pode ter alunos que já sofreram com relação a algumas regras né. Principalmente a farda mesmo eu vejo muita gente da, da minha turma é quase todo mundo, quase ninguém concorda com a farda. E o que é que acontece é... como eu nunca sofri com situações assim então eu não posso, eu não discordo assim de nenhuma regra tá entendendo (entrevistado 11, pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Existem regras que elas são boas, existem muitas regras acadêmicas principalmente em relação ao ensino que elas são boas, mas existem muitas regras relacionadas ao comportamento dos estudantes que são muito questionáveis. Como por exemplo a questão de... o que você pode ou não fazer aqui dentro, existe é... existem regras por exemplo de... que os professores não deveriam poder fumar dentro da Instituição e isso acontece, e eles não punem professores aqui. Basicamente todas as regras pra professores eles não punem os professores, enquanto que qualquer deslize que seja cometido por um aluno eles tentam punir, eles tentam fazer um alarde muito grande por isso (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Percebemos nos depoimentos que a concordância com as normas e as regras dispostas no ROD se justifica pela necessidade de manter a ordem no ambiente escolar. Notamos que aquelas/es que concordam não apresentam perfil de transgredirem as normas e regramentos escolares, pois consideram as regras necessárias e ainda avaliam que as imposições destas regras não atrapalham os propósitos acadêmicos de estudarem e se formarem em uma expectativa de

construírem carreiras promissoras. Observamos também que as/os estudantes sentem que a escola faz uma pressão muito grande quando identificam deslizes cometidos por estudantes, questionando, portanto, algumas penalidades que lhes são aplicadas, já que deslizes cometidos por professoras/es são naturalizados e ignorados pela escola.

Alegaram que falta “entender a situação e todo o contexto dos estudantes, dos jovens”, justificando que “é uma realidade é... às vezes diferente e [...] tem uns problemas”; demarcam que há a necessidade de reformulação do ROD com a participação estudantil, vez que precisam identificar as necessidades estudantis; apontaram o ROD como expressão de autoritarismo e repudiaram a construção das normas sem a participação estudantil, conforme relatos:

*Eu acho que a ROD como um todo a ROD né que é o Regimento da Organização precisa ser reformulada, porque eu acho que falta participação estudantil na construção da ROD. Assim, porque na verdade... deixe eu ver é... a gente passou um tempo sem é, como é, sem representante discente no Conselho Superior e aí como também é só um representante discente no Conselho Superior pra vários professores, pedagogas e o Reitor e tudo mais, e aí acaba que a gente tem pouca participação pra ROD. E por exemplo as proibições e punições pros alunos tem umas coisas muito nada a ver que precisa realmente ser reavaliada e reformulada, mas tipo em conjunto com todo mundo entendeu, não só o Conselho Superior. Tanto que a gente na ocupação a gente quando teve a ocupação aqui a gente... uma das propostas era reformular a ROD e tentar encaminhar pro campus só que aí não deu e etc (entrevistada 4, não soube informar a etnia, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Eu acho a ROD uma forma que... que eles usam pra se manter autoritário e se manter no poder, tipo: você não pode fazer isso. Por que não pode fazer isso? Porque tá na ROD, se tá na ROD você não pode fazer... Então eu acho a ROD muito severa, poderia ser mais maleável, poderia ter uma conversa com o aluno na hora de planejar a ROD e tal (entrevistado 5, branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

*[...] a gente lutou bastante pra que tivesse alguma participação é dos estudantes agora esse ano, porque os outros dois membros desses últimos períodos já saíram. A gente lutou bastante pra que eles fossem inseridos pra que... as normas elas são necessárias, mas elas têm que ser construídas principalmente por quem vai ser atingido por elas, então tem certas coisas que eu olhava assim e ficava assim nossa! [...] então assim tem umas certas coisas que eu vi que poderia ser melhoradas com a participação do corpo estudantil [...]. Então assim as regras elas têm que ser construídas por quem vai ser atingido por elas principalmente (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Então é um sistema que não condiz muito com a realidade, eu acho que isso se deve ao fato do afastamento da administração em relação aos alunos [...]. É muito importante delimitar isso e eu acho que um ponto principal é a aproximação do... da administração que é quem faz as regras e com os alunos. Porque eu acho que nunca teve isso de alguém sentar e discutir com os alunos quais são as medidas que seriam mais interessantes pra convivência geral. Eles simplesmente emitem normas, fazem o regulamento e a gente tem que seguir em pontos que são extremamente próximos da nossa realidade sabe. Não são simplesmente coisas como uniforme ou que horas a aula começa ou a hora termina a tolerância, são coisas do tipo espaço de vivência que você vai ter; é a qualidade do ambiente de ensino aqui que tem... dos últimos anos pra cá tem sido bem precária (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Houve apenas uma concordância com a norma do fardamento completo, quando o estudante expõe ser a favor “pela questão da ordem porque, digamos que uma escola que tem a ordem, ela é uma escola mais organizada [...] se os alunos estão em ordem, conseqüentemente a escola vai ficar mais organizada”. Notamos concordância com outras normas no ROD: “eu acho correto algumas leis como não trazer bebidas, não fumar dentro do... das dependências do... do IFS”. Na ocasião, apareceu a explicação: “acho correto porque tem várias coisas que as pessoas só por ser algo federal quer esculhambar”. Sugestão de norma foi sinalizada por um estudante: “eu acharia que aqui também uma das normas deveria ser todo dia nós deveríamos cantar o hino nacional [...] [e] o hino da Independência”, apresentando ser necessário “porque jovens mais militarizados [...] provoca mais amor pelo país [...]”.

Caracterizam o IFS como “muito radical” e citam o exemplo da regra no ROD que “não pode... namorar na escola... nos ambientes escolares”. Dessa forma, questionam a norma da proibição do namoro: “até que ponto isso pode ser proibido... entendeu”. Assinalam ainda o repúdio à proibição de casais ficarem em alguns lugares da escola, de não poderem beijar em público, andar de mão dada, pois consideram desnecessário “brigar ou chamar atenção por causa disso”. Concordam que “não pode demais extrapolar os limites”, no entanto, ponderam a necessidade de terem o “momento de lazer... fora das aulas, não durante o período das aulas, como em horário livre e tal”. A respeito dessas ponderações, destacamos os depoimentos:

*a única coisa que eu tenho a dizer é... a questão da cobrança em cima de quem namora aqui, tipo você tem uma namorada e... chegou um tempo [...] que você não podia nem andar de mão dada [...] e a gente foi cobrado que não pode andar nem de mão dada... porque vai contra os princípios da escola. Eu acho que é desnecessário porque pra gente que é integrado a única maneira de fugir um pouco daqui é isso... porque é... quando a gente entra aqui... foge... totalmente. Tipo: eu saio 6:30 de casa e chego em casa 5:30 da noite, e tipo... eu tinha muitos amigos, e hoje em dia eu não falo mais com quase nenhum porque eu não vejo mais, é... nossa você tá sumido. Aqui ou você arruma amigos aqui e tudo aqui ou você fica assim (entrevistado 1, preto, 20 anos, eletromecânica, grifos nossos).*

*Ah... em relação aos relacionamentos aqui... é um ponto importante porque... eu lembrei de uma vez que uma amiga minha é... a gente ouviu, no caso ela ouviu e aquilo vai passando, vai repassando: um determinado professor brigou com um casal... de namorados porque estavam abraçados, foi eles estavam abraçados, eles não estavam se beijando, eles estavam abraçados num local público, um corredor, no corredor principal, não, o ginásio. E aí ele foi brigar e tal, aí... foi lá perguntar... mas por que, por que ele sempre fazia isso com outros casais e o argumento que ele usou, eu acabei de lembrar disso, foi que a partir do momento que ele permitisse casais héteros, ele também seria obrigado a permitir os casais homoafetivos aqui... porque como aqui é obrigado a igualdade, se ele permitir um, ele teria que permitir o outro, então cortava logo de... cortava o mal pela raiz. E eu vejo muito exagero em relação aos relacionamentos, eles querem proibir muito, só que eles não conseguem porque jovens como diz meu pai: jovem consegue o que quer, então eles proíbem tanto... ah não pode um casal, ah... estes estão abraçados tudo bem... outras escolas também deixam isso. Mas um casal não pode beijar por exemplo no corredor... principal, aí eles brigam com isso, aí depois... aí os casais que iriam estar no corredor estariam nesses bancos aqui mesmo do corredor se abraçando, se beijando, conversando normalmente... vão pra*

*cantos onde não vão ser pegos fazendo isso, aí eles pegam esses casais nesses cantos e ficam insinuando coisas piores, aí as pessoas ficam por quê? Porque na época que eu namorava era assim, por quê? Vocês tiram a gente do corredor principal e quando a gente vem pra um lugar que pode ficar um pouco mais à vontade... que pode fazer o que vocês não deixam fazer no corredor principal, vocês ficam insinuando outras coisas, então cabe... sei lá... eles tem que flexibilizar mais isso, pelo menos pra minha opinião (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*[...] tinha uma cláusula dizendo que não podia ter beijo no IFS, aí teve um beijaço aqui [...]. Teve o beijaço... e eles permitiram o beijo, mas agora não pode a copulação. Só que... teve... já teve caso de mesmo contendo isso na ROD teve cara... teve... como é que se diz... inspetor... que pegou lá... pessoa se beijando e colocou... mandou assinar em casa... tipo... mas por quê? Eu não posso beijar... tá na ROD... pra eles não importa, pra gente importa (entrevistada 30, parda, 16 anos, alimentos, grifos nossos).*

Verificamos que a escola silencia e invisibiliza as necessidades estudantis próprias do convívio e sociabilidades que perpassam o cotidiano das juventudes no IFS, especialmente em se tratando de necessidades vinculadas a relacionamentos e/ou namoro que sempre são alvo de maior vigilância, controle e penalidades. O olhar vigilante e ainda mais punitivo direciona-se às expressões de afetividades e relacionamentos homoafetivos, como identidades e sexualidades que não devem ser admitidas e nem disseminadas na escola, constituindo-se como um reforço ao escopo das pedagogias das sexualidades e dos mecanismos de reiteração e legitimidade da heteronormatividade.

Observamos que há indagação das/dos estudantes à vigilância e ao controle a que são submetidas/os, bem como às punições atribuídas. Além da crítica ao contexto que vivenciam, também expressam posturas de resistências e enfrentamentos, a exemplo do beijaço protagonizado pelas/os estudantes no IFS, que, em nossa avaliação, se impõe como um ato de resistência/subversão/enfrentamento a estas proibições de namoro, relacionamentos e sociabilidades juvenis no ambiente escolar que não apenas estudam, mas constroem, se constroem e convivem grande parte do dia.

As/Os estudantes discordam da retirada da dependência; da obrigatoriedade do uso do fardamento escolar e da punição por estar sem a farda, quando relatam que “pode ter alunos que já sofreram com relação a algumas regras né, principalmente a farda”. Sugerem alternativas da carteirinha da/do estudante para substituir a obrigatoriedade do fardamento, assinalando inclusive que podia ser “mais útil tanto na questão da segurança quanto na questão de você conseguir transporte essas coisas”, e, o uso das catracas apontando que “se houvesse um... um... regulamento na entrada que realmente funcionasse não era preciso a gente usar a roupa... da... da farda”. Sobre esses pontos, enfatizamos as seguintes narrativas:

*É então sobre as normas da escola eu acho que por exemplo não ter mais dependência eu acho que isso foi um grande prejuízo pra nós alunos, porque você dominar a quantidade de matérias que... que dominamos aqui é bastante difícil (entrevistado 7, negro, 15 anos, edificações, grifos nossos).*

*São necessárias e às vezes não são, tem que... ser avaliado tipo, um aluno quando ele é punido por ter vindo sem farda, a não ser que essa aula seja em um laboratório e aí existe todo um... as normas de segurança que é preciso você tá de calça, sapato, meia... os itens de segurança. Mas quando essa aula ela é realizada em sala de aula comum eu não vejo a necessidade de o aluno ser punido por conta disso, porque uma roupa não vai mudar no seu aprendizado e nem em alguma coisa desse tipo. Então as... penalidades elas são necessárias, elas se fazem necessárias, mas a depender, tem vezes que o aluno é punido por coisas que não são realmente necessárias, esse tipo de coisa (entrevistado 9, pardo, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*[...] na quadra você só... só pode tá ... é entrar na sala de aula se você tiver com farda, com a farda inteira entendeu, inclusive com o short, você não pode nem ir com outro short caso o seu seja sujo... Eu acho isso um pouco... no ginásio... você só pode... só pode fazer se você tiver de tênis com o short do IFS e com a camisa, com a blusa do IFS, eu acho isso um pouco assim... muito rígido entende, podia ter uma flexibilidade pelo menos a questão do short [...]* (entrevistada 19, amarela/parda, 20 anos, eletrônica, grifos nossos).

Expuseram que vivenciam muito sofrimento ao chegar no IFS, “porque a gente chega aqui achando que é isso, é aquilo, e a gente dá de cara com algo que não é... a gente no começo... e [são] jovens, não [são] pessoas que já sabem de tudo sobre a vida”, afirmando que “o sistema do IFS ele é opressor”. Registraram a existência de “alguns professores que sempre colocam a gente pra baixo”. Ressaltaram o impedimento de ficarem nos corredores e outros lugares, alegando que o espaço escolar está muito saturado e, por isso, “não tem onde ficar...”, todavia, desconsideraram isso e “proíbem a nossa permanência”, resultando em conflitos e posições contrárias a estas posturas. Aludiram que “o sistema de proibições e penalidades [...] ele proíbe muito o aluno” e asseveraram que as proibições geram impacto nas sociabilidades entre as/os estudantes e no desenvolvimento de suas capacidades, pois “o aluno em si, ele se sente preso e quando ele se sente preso ele não produz tanto assim, ele não se sente à vontade, ele não tem como exercer o papel dele de aluno... com a capacidade 100%”. Defenderam que as proibições devem “ser reavaliadas porque não adianta você simplesmente proibir o aluno de fazer determinadas coisas, você tem que dar soluções, opções pra que o aluno possa seguir”.

Como as experiências não são homogêneas, mencionaram que o IFS “é um lugar bem livre”, o que se constitui como “uma das preocupações de muitos pais [...] [porque] você tem uma liberdade muito grande aqui dentro”. Acenaram que não tem “normas muito rígidas”, exceto algumas; enfatizaram a “parte de ser... de ser muito aberto” e pontuaram que “é muito... faça por você mesmo”, o que resulta em “criar responsabilidades por si próprio”, quando ponderavam “achar... isso uma coisa boa” pela característica da responsabilidade ajudá-las/os no ambiente escolar e em outros lugares (em casa, na rua, no próprio trabalho ou em estágios).

Teve verbalização de que, no IFS, “não tem muitas proibições”, apontando que “você praticamente é o seu chefe, aqui você tem que se organizar, tem que saber o que você vai fazer de certo ou de errado e vai saber que fazendo isso você terá consequências boas ou ruins”. Por

outro lado, ressaltam que as regras são bem feitas, mas “a aplicação delas é muito, muito, muito vaga”, registrando que “muitas das coisas que tem no regulamento hoje não são cumpridas por falta de inspeção”. Enfatizaram que “ninguém nunca chegou pra gente pra dizer olhe... isso é a ROD, leiam a ROD, isso são seus direitos e seus deveres, ninguém nunca as apresentou”, acrescentando que a “ROD ela é uma lenda urbana...”, que “não tem penalidade nem proibição, tem proibição na teoria, mas na prática não existe, porque não tem controle”, e, ainda, que são falhas “porque... como é uma escola aberta não tem como acontecer, só se for muito grave”.

Alegaram que o ROD tem uma leitura difícil, além de dispor de “coisas absurdas” relacionadas à vida acadêmica das/dos estudantes. Nos casos em que recorrem à punição destacaram discordar da punição sem tratar o fato que impulsionou a aplicação de penalidade à/ao estudante. Assinalaram que não discordam de regras óbvias, contudo apontam a existência de regras que não beneficiam as/os estudantes. Houve relato de inexistência de experiência com as proibições e penalidades decorrentes das normas e regramentos escolares previstos no ROD: “até agora eu não tive experiência com essas coisas, então eu não tenho muito o que falar... das proibições”. Acrescentaram que o ROD muda constantemente e não há comunicação entre a gestão e as/os estudantes e nem mesmo comunicação das alterações às/aos professoras/es, a exemplo de mudanças vinculadas à prova final, à dependência, às matérias de pré-requisito. Algumas falas merecem destaque:

*Então quanto à ROD eu... fui descobrir o que ela é... diferente de todo mundo... tipo algumas semanas depois de eu ter entrado aqui no IFS, assim mesmo eu nunca tinha tido interesse de ler... Quando eu parei uma vez pra ler a ROD... primeiramente a linguagem que desenvolveram ela é... é ridícula... chega a ser uma piada botar um estudante pra ler coisas que você olha a palavra e você fica... o quê? Você tem que... eu quando li a ROD maior parte do meu tempo eu passava com o google aberto do que na ROD, fora que... existem coisas dentro dela que... são absurdas. Como por exemplo é no caso da dependência pra gente... nós somos alunos que temos praticamente o dobro de matérias que o aluno normal tem e nós não temos direito à dependência, você tem o direito ao quê? Ou à prova final... se você não... não passar você vai pro conselho de classe ou então o conselho de classe reprova, sendo que pra um aluno que tem 19 matérias, quando tem 21, tem 24 matérias é impossível você fazer... querer que ele passe com uma média alta, então vai ter sempre alguma matéria que ele vai tá lá em baixo [...]. E quanto à ROD... é... ela beneficia quem tá lá em cima, porque quem tá aqui em baixo só se lasca... é... porque vem... o meteoro quando vem... a carapaça deles é os alunos... tudo que acontece é os alunos que tem que... se... que tem que arcar... nunca é eles... As... as regras estão aqui não é pra gente cumprir... a gente só cumpre... a gente cumpre... no caso mas quando a gente descumpre... só... eles só vão punir... [...] sobre o meteoro... teve redução, teve corte... orçamental... só que... não atingiu em nada no... na Reitoria... A gente... nós temos alunos que precisam realmente de benefício porque eles não têm como vir pra cá entendeu, não é o nosso caso, mas tem aluno que não tem dinheiro pra passagem... nem almoço... não tem dinheiro pro almoço... eles tem que ficar se submetendo a uma fila de duas horas, três horas... perdendo aula... (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*[...] tem muitos casos que a Instituição pune, pune e não dá um retorno pra o aluno, tipo: você fez isso, você vai ser suspenso, você vai ser advertido e a gente não vai tratar*

*você pelo que você fez. Tipo, se uma pessoa fizer bullying em outra pessoa, às vezes ela tem um problema e por isso ela tá reproduzindo esse problema em outra pessoa, e eles não tratam disso, eles só fazem punir o que deixa a pessoa mais furiosa. E você dar uma suspensão em alguém, você tá dando tipo, uns dias de férias pra essa pessoa, que não adianta, não adianta nada, você só vai deixar a pessoa com mais raiva (entrevistada 6, negra, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Então... como é que você faz regras pra pessoa sem consultá-las antes entendeu. Lógico tem regras que tem que ter... não pode fazer... sexo... no colégio... isso é óbvio entendeu, mas tem regras que não beneficiam o aluno de forma alguma... Então a ROD pra mim é... eu nunca tinha procurado saber sobre ela porque eu acho que deveria ter sido passado pra gente, ser explicado melhor e etc. Então a gente só vai atrás da ROD quando a gente precisa de alguma coisa e a gente na maioria das vezes quebra a cara porque... não ajuda em nada (entrevistada 29, negra, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

Captamos que as juventudes classificam o cotidiano escolar no IFS como um espaço que lhes possibilita muita liberdade, impactando na inexistência de normas e regras rígidas exatamente por usufruírem de um ambiente escolar muito aberto. Observamos que as/os estudantes avaliam que, embora as regras existam, as proibições e as penalidades não são cumpridas em razão de a escola configurar-se muito livre, dificultando o controle e a aplicabilidade das proibições e penalidades. Paradoxalmente, identificamos que as juventudes apresentam críticas ao controle exacerbado por parte da escola no que se refere a algumas das proibições e penalidades, além de apontarem questionamentos ao modo de elaboração e aprovação dos regramentos sem diálogo e construção coletiva com as/os estudantes enquanto parte interessada e atingida pelo disposto no regulamento, que afeta diretamente o cotidiano acadêmico, as diversas formas de manifestações de existências das juventudes, as necessidades estudantis de permanência ligadas às demandas socioeconômicas (como veremos adiante) e também as necessidades estudantis atreladas ao combate e ao enfrentamento às práticas LGBTfóbicas, como vimos a partir da realidade vivenciada pelas/os estudantes no IFS.

Com o fito de identificar e mapear as reações das juventudes frente a determinadas experiências e cenas vivenciadas no cotidiano do IFS, perguntamos: “As juventudes do IFS manifestam resistências e fazem enfrentamentos nos casos de negligenciamento/retirada de direitos das/dos estudantes e de cenas de constrangimentos, preconceito e discriminação às/aos estudantes? Cite exemplos. (Como as juventudes aqui reagem? Silenciam? Resistem? Manifestam-se? O que fazem nesses casos? O que acontece aqui?)”. Soubemos, por meio dos depoimentos, que as juventudes do IFS manifestam reações de resistências e enfrentamentos, contudo, também há manifestação de silenciamentos e indiferenças por parte de algumas/uns estudantes em razão de distintas justificativas.

Tiveram relatos que acenaram: “pouquíssimas pessoas mostram resistência, mostram apoio”; “quase não tem principalmente pela acomodação”; “a maior parte aqui silencia e finge... simplesmente ignora o fato de acontecer...”; “não se manifestam”; “não... eu... acho aqui o

povo até muito pacífico, é... engole muito as coisas”; “eu não sei, mas eu não vejo, se eu não vejo muito provavelmente porque não existe”. Apareceram alguns elementos como explicação ou condicionante para estas posturas, quais sejam: por considerar que não são necessárias manifestações ligadas ao cumprimento de deveres das/dos estudantes; “não enfrentam por medo das inspetoras”; por “medo e assédio de professor”; por “acomodação”; por “egoísmo”; por “ausência de respostas”. Vale salientar as declarações a seguir:

*Bom então é... aí tem aquela questão né do, dos direitos e deveres né, do cidadão, por exemplo, do aluno né. É como direito é já vi sim algumas situações em que os alunos foram... fizeram manifestações. É mas às vezes eles também fazem manifestações com relação a deveres né que eles têm por exemplo com a escola e que não seriam necessárias sabe, como por exemplo uma manifestação sobre utilizar farda ou não (entrevistado 11, pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Não... é como eu disse... cada... cada órgão aqui interpreta da forma... que quer... Então... tem por exemplo é... o pessoal que trabalha na sala dos professores... que acaba trabalhando como inspetora também aqui, então muitas delas acabam constringendo os alunos tanto por questão de sexualidade ou tipo você está sentado num lugar que ela considera errado, sendo que aqui não tem lugar pro aluno sentar... E aí... acaba que... basicamente... não tem... os alunos... é... elas não... não tem uma conversa, tipo isso é certo, isso é errado pra elas... se elas interpretam desde a ROD de sei lá quando que isso é errado, elas vão continuar interpretando assim... E assim vai... sem... nenhuma integração dos alunos e... acaba que os alunos acabam tendo medo dessas pessoas mesmo... então não... não tem uma manifestação (entrevistada 32, branca, 18 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Alguns é tentam enfrentar o... o professor ou quem esteja fazendo, outros até aderem é... essa ideia, mas outros ficam com medo de... ser reprovado ou algo do tipo (entrevistado 33, pardo, 18 anos, química, grifos nossos).*

*É... porque algumas vezes por exemplo que eu vi em casos de assédios por meio de professores e etc... que foram feitas reclamações às... pessoas que poderiam no caso resolver isso por parte da direção e tal... houve perseguição por meio do professor. Porque ele acabava sendo comunicado de que... havia... tipo... é reclamado do comportamento dele em sala, e o que acabava piorando o comportamento dele em sala [...] (entrevistada 36, parda, 19 anos, química, grifos nossos).*

Notamos que as relações de poder que perpassam o cotidiano escolar no IFS limitam às reações das/dos estudantes, vez que temem às posturas reacionárias e retaliações que possam acontecer, além das perseguições e constrangimentos. Há aquelas/es que recusam somar-se às lutas por não se afetarem com determinadas pautas e por individualismo; também é notória a rejeição às posturas travadas por aquelas/es que protagonizam as resistências e as lutas no cotidiano do IFS. Há ainda as/os que justificam não manifestar resistências e nem realizarem enfrentamentos pela falta de respostas às reivindicações pautadas.

Em outra direção, expuseram que as/os estudantes realizam manifestações, fazem enfrentamentos, reclamam, questionam, apresentam resistências, protestam, somam-se às lutas



vinculadas às pautas e reivindicações de múltiplas naturezas, como citaram: “faz enfrentamento”; “realmente acaba tendo até discussões e reclamações mesmo, até porque assim... a sensação de revolta né”; “realmente o pessoal reage”; “eles entram em luta, lutam por melhorias”; “se manifestam”; “justamente por conta de debates a galera é bem consciente”; “a gente sempre enfrentava”; “as pessoas reagem... a juventude aqui”. Cabe ênfase aos relatos:

*Acredito que sim, eles não têm aqui... os jovens aqui não têm a tendência de... de... é... aceitar tudo de cabeça baixa. Eles sempre quando têm os direitos deles retirados ou... ou... nos casos de homofobia... preconceito... eles realmente têm a... tendem a falar, a reclamar, a questionar e... a fazer valer o direito deles. Sempre em busca disso, não são aquela... aquele tipo de juventude facilmente coagida, facilmente alienada, eles realmente reagem (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

*Sim, resistem! Sim, quando houve a diminuição das... dos auxílios fizeram várias passeatas aqui pelo IFS, foram lá atrás da CAE, foram lá no financeiro, falaram com todo mundo pra tentar reverter a situação. Só que aí acabou não dando certo porque o IFS tava sem verba e que não podia mais arcar com os auxílios completos. E aí teve a diminuição, mas ninguém gostou, todos foram atrás de manter o direito como tava (entrevistada 23, amarela, 18 anos, informática, grifos nossos).*

*Hum... não todo o IFS, mas tem um grupo aqui específico eu não sei se dizer quantas pessoas são e nem quem são, mas eu sei que tem um número expressivo aqui no IFS que normalmente tá buscando coisas desse tipo. Como por exemplo aconteceu alguns meses atrás eu acho que alguns alunos fizeram um... um protesto aqui [...] eles fecharam a metade da pista justamente pra protestar contra isso... contra a falta de segurança aqui no IFS, na... na... nas redondezas porque tinha acontecido recentemente um... que assassinaram um rapaz aí na frente... E o que é que acontece... eles buscam isso e eu vejo isso como importante, apesar de que... é... é errado da... do resto do IFS, já que como eu já citei anteriormente tem mais de mil alunos... você ver a questão de alguns 30... buscando esses direitos, buscando essas coisas (entrevistado 26, negro, 17 anos, informática, grifos nossos).*

*Sim, eu acredito que aqui é... justamente por conta de debates a galera é bem consciente e tal. Por exemplo na minha sala como... quando houve alguns episódios de machismo... por causa de... de um professor... ele chegou pra gente e falou que... nós devíamos apresentar o trabalho... ler o trabalho como homens, sendo que... 90% da sala é de mulher entendeu... E a gente ficou sem entender isso... e... é a forma que a minha sala reagiu a isso foi chegar pra o professor e falar... a gente vai apresentar como mulher... e a gente vai apresentar muito bem porque... a gente não precisa ser homem pra apresentar direito... e eu acredito... eu achei isso muito bacana entendeu... (entrevistada 36, parda, 19 anos, química, grifos nossos).*

Salientaram que a escola está dividida em dois grupos: “os que fazem, que vão lutar, que vão pedir, que fazem cartaz, que saem na rua, que expõe” e “os que não fazem nada, mas vão fazer textão no facebook reclamando das manifestações”. Apontaram a existência de grupos que discutem temáticas específicas e protagonizam as lutas, registrando que “tem um pessoal bem politizado”, citando, por exemplo, quem participa do Movimento Não Pago. Em contraposição a esta exemplificação, mencionaram que “muitas vezes, os estudantes sabem se posicionar

sobre alguma coisa e, muitas vezes, não sabem se posicionar... não querem se posicionar mesmo precisando daquilo”.

Ressaltaram ainda que, no IFS, “tem muito uma cultura do egoísmo”, afirmando que “só existe revolta quando afeta você e isso é um problema social... de que você só olha pro seu próprio umbigo”; e, também assinalaram que há uma postura de “resistência à luta”. Nesse sentido, questionaram a falta de participação, de reações de resistências, de adesão às lutas, às manifestações por parte de maior quantitativo das/dos estudantes. Na oportunidade, demarcaram a contribuição do grêmio nos processos de resistências, de enfrentamentos, das lutas, das construções coletivas, destacando que “a atuação do grêmio, a existência do grêmio em si tem ajudado muito a despertar essa, essa coisa da luta e a inquietação dos estudantes”. A respeito das questões ponderadas, convém sublinhar as falas:

*A gente tenta... a gente tenta bastante, principalmente o pessoal aqui... o grêmio, eu e tal o pessoal, toda vez que... a gente fica muito atento a tudo isso sabe, porque a gente tem que ver sempre uma hora que isso acontece a gente tá pronto pra é ou dialogar, ou reunir todo o corpo estudantil porque a gente precisa saber das coisas que acontecem aqui dentro. Mas é bastante difícil porque a gente tem... os estudantes tem às vezes uma resistência até a gente, então assim a gente tenta ao máximo passar essas coisas e aí como os estudantes construir uma luta. É... um exemplo muito massa que a gente teve foi a construção do calendário acadêmico ano passado que teve problemas com os calouros, e aí o grêmio se comprometeu com os calouros pra tentar construir essa luta e a gente conseguiu muito o apoio deles. O problema é que o pessoal que já tava lá dentro, que já tava com o calendário massa que não tinha problema nenhum não se mobilizou em prol dos calouros. Então a gente tem muito uma cultura do egoísmo aqui, eu vejo isso demais. Na época da ocupação o pessoal que era contra e o pessoal do quarto ano que não queria atrasar as aulas, porque ia entrar na Universidade, e tipo a gente querendo pautar uma luta dos estudantes, mas que o pessoal não queria, algumas pessoas não queriam por egoísmo. Então tem muita essa questão de egoísmo aqui dentro sabe, e que é um problema muito grande, a gente tenta contornar isso, a gente tenta trazer o pessoal, a gente faz assembleia direto aí, mas a galera não vai porque vai pra casa, porque não tem aula vai pra casa, então é um problema bem grande que a gente tem aqui dentro, tem resistência à luta no caso (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Eu acho que é dividido: tem pessoas que reagem, que lutam pelos direitos, e tem outras que só... se calam e aceitam aquilo que tão vendo, ou que aconteceu ou que falaram dela. A pessoa acaba... acho que não tem força, não tem... vontade de revidar, porque o mundo... o mundo em si né já tá muito... muito... tanta coisa ruim... Apesar de que a gente vê muito que pessoas agora tão lutando pelos seus direitos, mas a gente vê também que acontece... quando as pessoas estão lutando pelo seus direitos acontecem coisas ruins (entrevistada 18, parda, 16 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Existem alguns grupos aqui que eles discutem alguns temas, eles brigam por alguns temas e aí geralmente quando existe alguma situação de constrangimento esses grupos eles procuram fazer manifestações, eles procuram fazer... discussões mesmo abertas pra falar sobre esse tema. E aí existe também muita situações onde algum direito é tirado, geralmente os estudantes se juntam e fazem abaixo-assinados, a gente se junta e vai falar com algum professor, algum diretor, alguma coisa, alguma... autoridade do IFS pra... tentar alterar isso (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).*

Enfatizaram que as reações de resistências e enfrentamentos são, em algumas circunstâncias, em caráter individual: “a reação é muito mais por parte individual dos... dos estudantes do que... de comunicar algum... algum setor do Instituto”, quando aludiram recorrer a essa alternativa para “evitar mais humilhação, constrangimento, perseguição”. E em outras situações, as reações de resistências são coletivas, em que “todo mundo se junta, reage”, sendo mais frequentes em casos de enfrentamentos e resistências relacionadas às demandas acadêmicas: “quando acontece uma coisa que chega, pode chegar a prejudicar a vida do aluno ou tal é... todo mundo se junta pra não deixar aquilo acontecer”; e, à pauta da falta de segurança: “a gente tenta mais se unir e... fazer uma coisa só do que cada um por si, então a gente reage... sim... por exemplo na segurança daqui [...] a gente fez um protesto e teve segurança [...]”.

A partir das falas, identificamos as pautas que impulsionam as resistências, os enfrentamentos e as lutas estudantis: demandas acadêmicas (7 incidências) referentes à retirada da dependência, ao calendário acadêmico abusivo aprovado sem diálogo com as/os estudantes, ao horário, à reforma do ensino médio, à falta de manutenção e segurança nos laboratórios. Nesse caso, alertaram que “a qualquer momento, qualquer equipamento dali pode explodir na cara da gente... como já aconteceu dentro dos laboratórios um equipamento simplesmente pipocar na cara das meninas”; demandas de transporte (2 frequências); opressões das minorias, preconceito com LGBT, discriminação, homofobia (5), aludindo que falta o respeito das diferenças; fardamento escolar (1); falta de segurança (7), quando citaram ocorrências de assaltos e assassinato, afirmando que esse cenário deixa “as pessoas inseguras”; violência contra a mulher (3); bullying, violência psicológica, agressões (2), expondo que acabam “desequilibrando o psicológico”; corte dos auxílios e das bolsas (2); machismo, assédio (2).

Relataram perceber que as pautas reivindicatórias no IFS acabam sendo categorizadas em dois tipos de lutas e de reações estudantis: “tem os problemas que são do meio acadêmico” como a questão da dependência, de auxílio, corte de verba, enquanto pautas que “o corpo estudantil ele se une de uma maneira mais forte... é mais gente que vai pra... se manifestar”; e, “os outros problemas que são os mais voltados pra as minorias que são de preconceito”, que conta com manifestações, todavia, não agrega maior parte do corpo estudantil, já que “quando se trata de algum tipo de opressão é mais os grupos que tão lá, eles despertam e eles vão manifestar também, são manifestações diferentes”. Considerando essa realidade de menor adesão às pautas atreladas às opressões e ao preconceito, chamaram a atenção para as pautas que precisam de mais participação nas lutas e enfrentamentos: opressões de minorias e violência psicológica, com ênfase nas pautas ligadas às sexualidades LGBTs e pautas étnico-raciais.

Como estratégias e instrumentos de resistências, enfrentamentos, reivindicações e lutas que encampam expuseram: reuniões, atos, paralisação, assembleia, ocupação, cartazes, manifestações, bloqueio de corredores e acesso aos setores, debates, palestras, protestos, greve, fechamento da rua, convocação da mídia para dar visibilidade ao manifesto e às pautas, passeatas, mobilizações, publicações em redes sociais e confecção de jornais. Acenaram que também recorrem à administração, à gestão, às/aos professoras/es, na ocasião sinalizaram que, apesar

da pouca intervenção dos setores institucionais por meio das/dos gestoras/es e/ou servidoras/es, foram realizadas intervenções contando com a participação de coordenadoria do IFS e professoras na pauta sobre bullying, utilizando-se de reuniões, palestras e cartazes.

Verificamos que há consciência política e crítica para a necessidade de reivindicar e lutar em busca dos direitos e do reforço aos mecanismos e instrumentos de resistências e enfrentamentos, há o reconhecimento da legitimidade das lutas e pautas reivindicatórias, embora não tenha uma participação maior das/dos estudantes e inclusive de algumas/uns das/dos estudantes que reconhecem a importância e a necessidade das lutas, entretanto, acabam não se somando nesse processo das resistências, das lutas, dos enfrentamentos. Captamos, portanto, que a recusa, o silenciamento e a rejeição se dão por egoísmo, por medo das retaliações, por justificarem a necessidade de dar conta das atividades acadêmicas, não obstante as pautas que estão no rol das reivindicações também afetem diretamente o cotidiano escolar dessas juventudes que não se somam aos processos de enfrentamentos e resistências protagonizados por outras/os estudantes que assumem essas pautas e lutas como prioritárias e necessárias, dado o contexto vivenciado e enfrentado cotidianamente no IFS.

## 6.2 PROBLEMATIZANDO OS REGRAMENTOS ESCOLARES E O SISTEMA DISCIPLINAR DO IFS: MOVIMENTOS CURRICULARES REGULADORES

É imperioso demarcar que, tanto a organização escolar quanto a gestão escolar não podem ser concebidas como se estivessem isoladas da dinâmica da sociedade, vez que estão inseridas em um todo social, econômico, político e cultural, ou seja, em uma totalidade que se estabelece a partir de um constante processo de transformação que acompanha a produção e reprodução da vida social. Quando ocorrem mudanças na produção e reprodução da vida social, conseqüentemente, as suas mudanças são acompanhadas por toda uma reorganização social, jurídica, política e cultural, que, por conseguinte, mais cedo ou mais tarde, rebaterá no complexo da educação. É o modo de produção da vida material, isto é, a produção da objetividade (que produz a subjetividade), que torna possível a forma da organização da vida social, inclusive a organização da escola e a sua gestão e administração escolar (LOMBARDI; ANDREOTTI, 2010). Nesse sentido, avaliamos ser pertinente apontarmos que

ao longo da história, [considerando a formação e desenvolvimento das diferentes classes sociais] as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase "naturais" (ainda que sejam "fatos culturais"). A escola é parte importante desse processo (LOURO, 1997, p. 59-60, acréscimos nossos).

Isto posto, é imprescindível afirmar que, para capturarmos as formas de constituição das/dos sujeitas/os no âmbito da vida social, não podemos desconsiderar que as vivências no cotidiano escolar ocupam significativa relevância no processo de constituição das/dos sujeitas/os, por sua vez, na constituição de suas identidades e subjetividades. Desse modo, concordamos com Louro (1997, p. 59), quando alude que

os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar 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/os 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.

Desta feita, o intento deste estudo não se situa no desejo de infamar a imagem da instituição escolar em análise, mas em darmos evidência ao processo de exercício do poder disciplinar no interior da escola. Para isso, iremos problematizar as regulações e os investimentos na construção de “corpos dóceis” por meio da exposição e análise de alguns dos artigos do Regulamento da Organização Didática (ROD), vigente, do IFS, que normatiza e disciplina o cotidiano das/dos estudantes presentes neste ambiente educacional.

No Título I do ROD, Da Finalidade, no Artigo 1º, identificamos que o ROD tem por finalidade “normatizar as atividades acadêmicas que permeiam os cursos de formação inicial e continuada, técnicos, de graduação e de pós-graduação *lato sensu*” (IFS, 2016a, n. p., grifos originais). Esse documento se impõe como instrumento de normatização e de regulação das atividades acadêmicas que supõe também a normatização e a regulação do cotidiano escolar, e, igualmente, das/dos sujeitas/os que se constroem nesse espaço e o constroem, bem como das suas práticas e dos modos (manifestações de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades) como vivenciam os diversos espaços escolares, que são atravessados por relações de poder.

No Título II, Do regime acadêmico e da estruturação dos cursos, Capítulo XIV, Da avaliação do estudante, Seção III, Do Conselho de Classe, Sub-Seção I, Da Concepção, no Artigo 76, verificamos que

o Conselho de Classe é o órgão colegiado, de natureza consultiva e deliberativa apenas na reunião do conselho de classe final, orientado para favorecer o protagonismo dos estudantes e professores dos cursos técnicos de nível médio, tendo em vista a melhoria permanente da organização do trabalho escolar e dos processos de ensino e aprendizagem. (IFS, 2016a, n. p.).

No Parágrafo único, consta que “a natureza deliberativa do Conselho de Classe, conforme descrito no *caput* [...], é apenas para os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrado”

(IBID., n. p., grifo original). Constatamos, no Capítulo em comento, na Sub-Seção II, Dos Objetivos, no Artigo 77, que são objetivos do Conselho de Classe:

I- promover a avaliação permanente e global do processo ensino/aprendizagem e da gestão escolar, para assegurar qualidade às práticas educativas desenvolvidas neste Instituto; II- participar da (re) formulação dos procedimentos de ordem pedagógica e administrativa, a serem adotados para a solução dos problemas detectados; III- possibilitar aos agentes escolares, de acordo com as atribuições, oportunidade de uma auto-avaliação e de realimentação do trabalho didático-pedagógico e administrativo; IV- deliberar a respeito da promoção final dos estudantes que não alcançarem a média prevista neste regulamento para aprovação, em até 02 (duas) disciplinas; V- para ir ao Conselho, o estudante deverá ter média igual ou superior a 4,0 (quatro) nas disciplinas. (IBID., n. p.).

Se o conselho vai discutir questões que irão “promover a avaliação permanente e global do processo ensino/aprendizagem e da gestão escolar, para assegurar qualidade às práticas educativas desenvolvidas [...]” e possibilitar a “[...] (re)formulação dos procedimentos de ordem pedagógica e administrativa, a serem adotados para a solução dos problemas detectados”, questiona-se o fato de não permitir a participação nas reuniões do Conselho de Classe às/aos estudantes com média inferior a 4,0 (quatro) nas disciplinas, pois justamente essas/es estudantes podiam trazer à tona a realidade que vivenciam referente ao processo ensino/aprendizagem e podiam evidenciar questões a serem pensadas com o fito de avaliação e (re)formulação de procedimentos de ordem pedagógica e administrativa, como consta no inciso II.

Esse cenário nos leva a indagarmos a razão dessa inviabilização da participação por parte daquelas/es que possuem médias baixas: quais os motivos de sanções dessa natureza para aquelas/es que estão tendo dificuldades no processo de ensino/aprendizagem? Deve-se atentar até mesmo para o fato de que as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem podem estar associadas às questões de ordem acadêmica e que inclusive outras situações no interior das relações de poder que se estabelecem no cotidiano da escola podem estar sendo determinantes para essas notas baixas que as/os estudantes vêm obtendo ao serem submetidas/os às avaliações escolares, constituindo-se como objeto de discussão no Conselho de Classe com a participação das/dos estudantes independentemente das médias que estas/es possuam. No caso daquelas/es com médias baixas, evidencia-se ainda mais a necessidade de participação destas/es para que possam discutir as particularidades e as causas deste quadro acadêmico de baixo rendimento, ao invés de vetar as suas participações neste espaço de discussão e deliberação coletiva.

Outro ponto a ser questionado ainda no artigo em análise refere-se a um dos critérios que constam no Parágrafo único: “a deliberação de que trata o inciso IV do artigo 76, pautar-se-á em critérios baseados no desempenho escolar do estudante [...]” (IFS, 2016a, n. p.). O critério que questionamos é o da alínea f: “não ter sofrido sanções disciplinares durante o presente ano letivo” (IBID., n.p.). Indagamos o motivo pelo qual não se permite que estudantes os quais

tenham sofrido sanções disciplinares acessem a promoção final deliberada para aquelas/es que não alcançam a média prevista para aprovação em até 02 (duas) disciplinas, conforme o inciso IV.

Essas questões problematizadas associam-se ao instrumento do exame como recurso para o bom adestramento, segundo elucida Foucault (1993), a fim de justificar a forma como classificam, hierarquizam e punem as/os estudantes ao tempo em que se autoriza ou não a partir dos atributos das notas a ida ao Conselho de Classe. O exame adquire o status de concessão da permissão àquela/e estudante que classificada/o pela nota poderá ou não discutir e deliberar acerca de temas atinentes à vida acadêmica neste órgão colegiado consultivo e deliberativo. Daí o exame (e as notas que lhe atribuem) aparece como um dos instrumentos da correta disciplina, reforçando e acentuando o exercício do poder disciplinar neste contexto escolar.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza: é, porquanto, um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Ele institui sobre as/os sujeitas/os uma visibilidade por meio da qual são diferenciadas/os e sancionadas/os. É em razão disso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. No exame, reúne-se a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, o exame manifesta a sujeição das/dos que são percebidas/os como objetos e a objetivação das/dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e saber assume no exame todo seu brilho visível. A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo seu comprimento a operação do ensino, em que há uma comparação perpétua de cada uma/um com todas/os que permitem, ao mesmo tempo, medir e sancionar. (FOUCAULT, 1993).

No Título IV, Da comunidade acadêmica, Capítulo II, Dos estudantes, Seção I, Dos Direitos, no Artigo 126, notamos que constituem direitos da/do estudante, além de outros dispostos neste artigo, mas que serão objeto de análise mais à frente, os seguintes:

[...] III-contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias superiores; [...] X-participar, plena e ativamente, do processo pedagógico desenvolvido pela Instituição; [...] XVI-solicitar auxílio para a solução de problemas e/ou dificuldades no estudo e outras situações que comprometam o seu desenvolvimento pedagógico [...]. (IFS, 2016a, n. p.).

De acordo com algumas problematizações feitas sobre a participação das/dos estudantes no Conselho de Classe, podemos afirmar que os direitos demarcados nos incisos III, X e XVI do artigo em apreciação ficam comprometidos. Aqui, reiteramos o questionamento já exposto: como a/o estudante com média inferior a 4,0 (quatro) irá contestar critérios avaliativos na instância do Conselho de Classe se a ela/e é negada/o a participação por não atingir média superior à que foi delimitada para a ida ao referido Conselho? Em nossa análise, essa medida disciplinar responsabiliza a/o estudante pelas dificuldades de ensino/aprendizagem que vêm se constituindo como causas do baixo rendimento escolar. De igual modo, se institui como uma

medida disciplinar que desconsidera questões que vêm se estabelecendo como razões dessas médias baixas que podem estar associadas às necessidades de outras naturezas, posto que a/o sujeita/o é uma totalidade, que igualmente influenciam no baixo desempenho escolar.

Quanto aos direitos de “I- igualdade de condições para acesso e permanência na Instituição” e de “VIII-ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, na escala social e individual”, que constam no Artigo 126, julgamos ser coerente questionar as condições de acesso e permanência: o que vem sendo feito para assegurar esses direitos? Dado o quadro de recorrentes cenas de preconceitos, discriminação e constrangimentos que comprometem o desenvolvimento pleno das potencialidades na escala social e individual das/dos estudantes e como constatamos na exposição e discussão dos dados maior incidência de episódios que estão associados à LGBTfobia, cabe ainda questionar as condições de acesso e permanência, considerando as demandas e necessidades estudantis daquelas/es estudantes que têm sido alvo de LGBTfobia no cotidiano escolar.

Ainda no Título IV, Da comunidade acadêmica, Capítulo II, Dos estudantes, faremos indagações sobre alguns deveres da/do estudante que constam na Seção II, Dos Deveres, no Artigo 127, bem como acerca de algumas proibições demarcadas na Seção III, Das Proibições, no Artigo 128, quando então iremos expor e problematizar alguns deveres e proibições conjuntamente no caso das similitudes que venham apresentar.

Quanto ao dever de “I-contribuir para manter o prestígio e o bom conceito do IFS” (IFS, 2016a, n.p.), asseveramos que, quando o bom conceito do IFS estiver relacionado ao bom desempenho em atividades acadêmicas, científicas, culturais, esportivas, entre outras atividades ligadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, vale questionar como a/o estudante poderá cumprir esse dever sem a garantia das condições de acesso e permanência por meio das ações de Assistência Estudantil regulamentadas pelo Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), dada a conjuntura nacional e local<sup>28</sup> de precarização e desfinanciamento das ações de Assistência Estudantil, uma realidade igualmente vivenciada no contexto do IFS.

Se manter o prestígio e o bom conceito do IFS estiver relacionado a princípios e valores morais, a exemplo da lealdade para evitar mácula à imagem institucional, como supõe o dever de “XIX-ser leal à Instituição, não cometendo atos ou fazendo declarações que possam macular sua imagem” (IFS, 2016a, n. p.), cabem os seguintes questionamentos: Qual tipo de lealdade exige-se das/dos jovens estudantes matriculadas/os no IFS? Uma lealdade que corresponda por acaso ao silenciamento e à invisibilidade das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes ali presentes?

Pontuamos que a questão da lealdade e de não cometer atos ou declarações que maculem a imagem escolar deve ser problematizada, pois aparece como um princípio que responsabiliza as/os estudantes pela preservação da escola como uma instituição sem máculas. Principalmente,

28. Detalhamento e análise da realidade local vivenciada no contexto do IFS acerca das ações de Assistência Estudantil poderão ser encontrados *In*: NASCIMENTO, Ana Paula Leite; SANTOS, Josiane Soares. **Assistência Estudantil no IFS**. Aracaju: Edifs, 2014.



devemos problematizar isso, porque o que se atribui, muitas das vezes, como mácula à imagem institucional relaciona-se a questões de cunho moralizante que julgam chocar e desonrar a escola, porém, são práticas e subjetividades que constituem as identidades e corporalidades das juventudes que se constroem e se manifestam de modo a contrariar e a subverter os “modelos” que a lógica disciplinar da escola almeja e (re)produz hegemonicamente: tanto os tipos de sujeitas/os quanto os tipos de suas práticas que ideologicamente apresentam relação com os regimes patriarcalista, capitalista e heterossexista, que direcionam a produção e reprodução da vida social.

Aí está implícita a finalidade da escola em (re)produzir “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1993), “corpos e mentes escolarizadas” (LOURO, 1997), e exercitar pedagogias da sexualidade e do gênero (IDEM., 2000), que não coloquem em risco a imagem da escola, que, por hipótese alguma ou por quaisquer motivos, não maculem a sua imagem. Contraditoriamente a escola comete atos e faz declarações que maculam as suas juventudes de distintas formas, notadamente quando classificam e hierarquizam os tipos de estudantes e os tipos de suas práticas, tendo como mecanismos para isso as suas pedagogias escolares e principalmente a pedagogia da sexualidade que classifica e hierarquiza as sexualidades que não estão em conformidade com o padrão da heteronormatividade como “anormais”, “desviantes”, “erradas”, “pecaminosas”.

Na mesma direção, problematizamos o dever de “XXV-adotar postura ética, moral e legal no desempenho discente” (IFS, 2016a, n. p.), porque, mais uma vez, constatamos que, em função da produção de “corpos dóceis”, é premente o reforço à adoção de posturas morais no desempenho discente. É imperioso destacar que a postura moral preponderante no interior da escola referencia-se em padrões morais que reforçam as classificações e hierarquizações que se fazem às/aos estudantes e às suas práticas no contexto escolar, o que acontece de forma pejorativa, constrangedora, agressiva, opressora e LGBTfóbica nos casos em que a escola se depara com contextos e corpos que lhes causam pânico moral quando há subversão da lógica heterossexista que é (re)produzida na escola.

Quanto ao dever de “II-acatar as normativas internas do IFS e determinações da Reitoria, Direção Geral e setores auxiliares” (IBID., n. p.), registramos que esse dever expressa as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar, impulsionam a materialidade dos instrumentos de controle disciplinar da vigilância hierarquizada e do processo decorrente das sanções normalizadoras (FOUCAULT, 1993), o qual vem acompanhado das técnicas disciplinares e punitivas. Isso se dá quando as/os estudantes constroem suas trajetórias escolares e expressam suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades no cotidiano escolar de modo a não se aprisionar a regimes institucionais de normativas internas e determinações das instâncias superiores da gestão e de outros setores auxiliares, que, por vezes, desconsideram as demandas e as necessidades estudantis de acesso e permanência, conforme preconizado no PNAES.

O dever de “V-trajar uniforme se estudante de curso técnico de nível médio, nas formas integrada, subsequente e concomitante” no Artigo 127 (IFS, 2016a, n. p.), e a proibição de “IV-circular e permanecer nas dependências da instituição usando trajes incompatíveis com o ambiente de ensino-aprendizagem” no Artigo 128 (IBID., n. p.), em que se propaga a ideia de que o traje

compatível com o ambiente escolar seja o uniforme, nos levam a demarcar que não obstante o uniforme tenha a função de identificar as/os estudantes como pertencentes institucionalmente à escola, convém apontar que o uniforme também exerce a função de controle. E mais ainda: aparece como um mecanismo que reforça a dimensão de homogeneidade que a escola intenciona (re)produzir na cotidianidade escolar, invisibilizando as múltiplas e distintas identidades e corporalidades sob as quais as juventudes se constroem e expressam os muitos e diversos modos de viver, ser e estar no mundo.

Vale expor que a forma extrema de roupa convencional é o traje totalmente determinado pela/o outra/o: o uniforme. Independentemente do tipo: militar, civil, escolar ou religioso, vestir fardas é abdicar o direito de agir individualmente, em termos de discurso falado é estar parcial ou totalmente sob censura. Nesse sentido, o que se faz e o que se veste será determinado por autoridades externas em um maior ou menor grau, dependendo de quem se é. Assim, tirar um uniforme é geralmente um alívio, às vezes também é um sinal de rebeldia. (LURIE, 1997). Ou mesmo, no caso do uniforme escolar, de manifestar as heterogeneidades e diversidades que constituem as identidades e corporalidades das juventudes quando deixam de ir ao ambiente escolar sem o uniforme; ou quando fazem algum tipo de modificação ao personalizarem e/ou customizarem o uniforme escolar para que se transforme com essa resignificação em política própria de visibilidade associada ao estilo como parte de suas identidades e corporalidades. A esse respeito, Louro (2000, p. 12, acréscimos nossos) pondera que as transgressões, ou seja, adaptações e modificações por mais simples que sejam no uniforme traduzem a nossa “[...] tentativa [de] introduzir alguma marca pessoal que [possa] afirmar ‘[esta/e] sou eu’”.

Considerando a norma da obrigatoriedade do uso do fardamento escolar como uma marca do poder disciplinar e a subversão a esta exigência uma manifestação de resistência, buscamos saber o que as/os estudantes tinham a dizer acerca do uso do fardamento enquanto norma obrigatória ou da recusa ao regimento na medida em que transgrediam o uso do fardamento e/ou apresentavam formas de usos atreladas a particularidades do estilo que revela suas corporalidades e subjetividades. Desta feita, perguntamos às/aos estudantes no intuito de dialogarmos com os objetivos deste estudo: “Você faz uso normalmente do fardamento escolar sem nenhum tipo de alteração ou quando usa modifica alguma coisa no fardamento para ficar mais parecido com seu estilo? Ou apresenta resistência ao uso do fardamento escolar?” As/Os estudantes demarcaram mais de uma alternativa das que apontamos, fizeram ponderações e acenaram respostas entrelaçadas às marcas do poder disciplinar e também às expressões das resistências das juventudes. Do conjunto das respostas, extraímos os dados a seguir.

Sinalizaram em maior quantitativo a alternativa “faz uso normalmente do fardamento escolar sem nenhum tipo de alteração”, totalizando 27 respostas de distintas naturezas: usam por “pressão da família, dos pais”, que argumentam a necessidade do uso pela segurança, para identificar, por ser uma roupa adequada ao ambiente escolar; por “ser a favor do fardamento”; por “considerar importante para diferenciar do ensino superior”; porque “não gosta de gastar as roupas”; usam na aula de educação física por “ser obrigatório”, segundo alguns dos relatos:

Bem eu nunca... *eu costumo dizer que eu nunca tive tanta escolha, porque a minha família cobra muito, tem que andar no padrão, se você é estudante você tem que usar o fardamento, se você vai pra qualquer lugar você tem que usar roupa adequada* (entrevistado 1, preto, 20 anos, eletromecânica, grifos nossos).

Então o seguinte... eu é... *a escola ela tem uma norma né, assim... a escola já é pública, a gente já não paga para estar aqui, só os nossos impostos, mas é... o quê... a, a única coisa que a escola cobra é que a gente, por exemplo, obedeça algumas normas e uma delas é o fardamento que faz com que o aluno ele seja identificado como aluno em qualquer lugar que ele estiver, na rua por exemplo quando ele está no percurso de casa pra escola ou da escola pra casa. Então... eu... eu sou a favor da... do fardamento e eu não tenho resistência nenhuma com isso sabe, então eu faço o possível pra tá sempre, pra vir sempre fardado. Porque por exemplo pode acontecer alguma coisa comigo no percurso e se eu não estiver fardado ninguém sabe pra onde eu ia por exemplo, então o... o simples fato de eu estar utilizando o, a farda né, já me identifica né de uma forma diferente* (entrevistado 11, pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).

[...] *sim é questão mais de conforto, eu não apresento exatamente resistência... não... não... eu sou uma pessoa que prego o conforto, tipo ah não tá bonito, não ligo, eu tô confortável é o que importa. Porque eu uso, eu usei muito fardamento, mas por uma questão de... não gosto de gastar minhas roupas, eu sou pobre. Aí eu venho tudo certinho, eu uso tênis, calça e tal, mas aí momentos como hoje eu virei a noite acordada, a última coisa que eu quero é tipo uma calça e um tênis me apertando, calça não, minhas calças... é folgadas, mas meu tênis me apertando, aí tá que nada... vou pegar a primeira roupa que eu ver no guarda-roupa. O fardamento eu não acho algo tão importante, ela deveria ser mais opcional. Eu por exemplo eu gosto de vir de fardamento por essa questão... muita gente não gosta porque acha feio, quer algo que se identifique mais, então vem com as roupas. Resistência muita gente apresenta, outros não, mas pelo menos eu... eu sou bipolar e eu vou apresentar resistência alguns dias, outros não, outros eu vou simplesmente pegar uma tesoura e cortar a minha farda como eu já fiz outras vezes* (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).

*Eu também não concordo com o fardamento porque eu acho que as pessoas devem ser livre a utilizar o que elas querem, o que elas se sentem confortáveis. Por exemplo, eu não gostava do short de educação física, eu achava ele muito desconfortável, muito apertado... me deixava de um jeito que eu não gostava do short de educação física e mesmo assim eu tinha que utilizar ele entendeu, ainda tenho... educação física é a única coisa que a gente tem que usar o uniforme* (entrevistada 29, negra, 17 anos, alimentos, grifos nossos).

Verificamos influência familiar no reforço à observância e à adequação ao uso do fardamento escolar enquanto obrigatoriedade; cumprimento à norma por concordar e incorporar a necessidade de estar uniformizado cotidianamente; atendimento, particularmente, à prerrogativa da obrigatoriedade do fardamento nas aulas de educação física, mesmo apresentando discordâncias, para evitar faltas e outros prejuízos acadêmicos. Notamos que a classe social insurge como um fator que limita a estudante a usar o fardamento por afirmar que, em razão de ser pobre, não gosta de “gastar as roupas”, supondo que, se tivesse outra condição de classe, subverteria o uso cotidiano da farda.

Expuseram 20 respostas na alternativa “quando usa modifica alguma coisa no fardamento para ficar mais parecido com seu estilo”: ao usarem o fardamento, faziam adaptações e

modificações, além de recorrerem a usos de short, saia, bandana, acessórios, adereços, melissas e havaianas, associando ao estilo e ao conforto; usam farda customizada; camisa da turma, respeitando a exigência de conter o símbolo do IFS; quando a farda está suja, usam roupa “normal”, de acordo com as falas das/dos entrevistadas/os:

*Não assim, no primeiro ano eu vinha com a farda, toda certinha né (risos), aí depois a minha turma fez a camisa, porque na verdade as turmas, a maioria das turmas tem uma camisa própria da sua turma, só que aí a regra era que tivesse pelo menos o símbolo do IFS, do IF né, e aí a gente vinha com... sempre com a farda que pelo menos tenha o símbolo do IF. Só que aí volta e meia aparecia uma regra que queriam que fosse a farda normal que vende nas lojas e tudo mais, aí virava uma briga porque uns diziam que achavam necessário e outros não, mas aí geralmente eu vinha com a da turma mesmo (entrevistada 4, não soube informar a etnia, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

*Eu usava farda normal, a única coisa que eu mudava como eu disse era o short, minha melissinha, uma bandana talvez e só... pra parecer com meu estilo é isso. [...] tipo é teve uma época agora que a gente não podia vir de short só que o problema é que faz calor e tipo não tem uma... um diálogo. É você não pode vir de short e pronto, não tem diálogo tipo... olha por causa disso e tem toda a questão disso e disso, não tem um diálogo assim mais juvenil entendeu, era sempre aquele negócio bem rígido. Não pode vir de short porque... segurança, não pode vir de short por causa daquilo... uma rigidez que acho que por eles virem de uma escola em que... que é diferente do IFS que não é... que era obrigado a usar o fardamento, creio que todos vieram de escola como essa... acho que eles se sentem meio tipo... como assim essas pessoas... essas crianças daqui tão usando qualquer roupa... (entrevistado 5, branco, 17 anos, edificações, grifos nossos).*

*Teve a questão da menina que eu falei, ela foi retirada da aula e tal [porque não estava com o tênis]. Hoje eu vim de short, mas não quer dizer que eu não queria assistir nenhuma aula hoje. Então... claro que a escola tem regras e a gente deve é... é... sempre tá de acordo com as regras da escola, mas assim eu acho errado tirar um aluno da sala de aula, impedir ele de tirar a... de assistir a aula porque ele tá sem o fardamento. A gente deve buscar o porquê ele não veio... ele veio sem fardamento, porque isso, porque aquilo, às vezes ele não pode, hoje eu vim de short por uma escolha minha, mas eu poderia não ter uma calça, não ter dinheiro pra comprar uma calça. Então existem outras, outros meios é de... de deixar a escola organizada sem ser o fardamento, poderia ter carteirinhas porque assim a escola que iria dar pra todo mundo e não teria que ninguém comprar, e isso todo mundo de todas as classes sociais poderiam ter e não o fardamento em si (entrevistada 8, parda, 15 anos, edificações, grifos nossos, acréscimos nossos).*

*Eu uso na maior... na maior parte do tempo, às vezes acaba... assim como é mais aberta aí acaba não usando. Mas eu mudo... mas eu mudo bastante o jeito como eu uso o fardamento, é... assim... não sei se tira... parecer com meu estilo claro, de parecer com meu estilo e... E acabo... e acabo pra deixar mais confortável porque é um meio de... me deixar mais confortável aqui dentro porque é o espaço que eu passo a maioria do meu tempo, então eu preciso estar... me sentindo bem (entrevistado 24, pardo, 17 anos, informática, grifos nossos).*

Observamos significativa adesão ao uso da farda personalizada da turma e do fardamento escolar a partir de modificações na própria farda relacionadas ao estilo que gostam de vestir-

se, bem como outras vestimentas e acessórios que falem de si e expressem identidades e corporalidades específicas. Também, modificações que lhes permitam dispor de uma vestimenta que garanta conforto diário, já que passam maior parte do dia na escola. Sinalizam que, por vezes, as alterações e inovações feitas e comumente recorridas pelas/os estudantes não são acolhidas pela dinâmica rígida dos regramentos escolares, gerando constrangimentos e conflitos pela falta de diálogo ou pelas cobranças, proibições e penalidades aplicadas. Registraram críticas à rigidez escolar que vivenciam e principalmente que não concordam que a/o estudante seja impedida/o de assistir à aula por não estar com a farda, pois avaliam que não é a roupa que vai determinar se a/o estudante está interessada/o ou não em assistir à aula.

Assinalaram 16 respostas na alternativa “apresenta resistência ao uso do fardamento escolar”, enfatizando que a “obrigatoriedade de tão constante era um pouco desnecessária”; expondo “não acho algo tão necessário, deveria ser mais opcional, porque eles exigem, mas a gente usa como opcional”; “não gosto... pela liberdade de não usar”; apontando que “usam algumas roupas ‘normais’ fixas como uma espécie de próprio fardamento”; foi relatado que passaram por processos de transição: usavam, no início, e deixaram de usar após o primeiro ou anos seguintes, quando foram desenvolvendo as resistências e transgrediam a norma do fardamento. Destacamos os depoimentos a seguir:

*Foi gradual isso aí, foi bem gradual (risos), no primeiro ano eu vinha certinha, meio certinha né porque as minhas roupas eram meio mulambentas, eu vinha certinha e tal um monte de coisa, só que eu via que tava muito desconfortável porque era quente e tal, tinha aquelas golas e um monte de coisa, e eu me sentia feia pra caramba com aquele negócio. Aí no segundo ano eu ganhei uma farda de uma amiga minha que ela tinha ganhado outra e aí ela me deu a dela, e ela era coisada aqui, ela tinha cortado a gola e a parte de cá, e eu me sentia muito melhor com aquela roupa, me sentia muito mais bonita, eu me sentia muito mais confortável e tal essas coisas, e eu comecei a usar ela. Só que aí depois aí eu ganhei outra farda do professor né [...] e tal do projeto e aí eu fui usando, aí depois de um tempo é... eu fui meio que largando não sei porque, acho que o trabalho de ficar lavando todo dia, aí eu fui meio que largando. E quando chegou no terceiro ano eu já não usava mais, aí depois teve todo um negócio né que tinha que usar de todo jeito e tal, aí eu fiquei com raiva (risos), aí, aí foi que eu comecei a apresentar resistência porque eu fiquei muito chateada do jeito que tava sendo implantado assim do nada. Assim sabe, nada pode, e agora não pode mais, aí eu comecei a ficar revoltada, mas eu usei né porque eu tava com medo de levar as coisas, mas depois que eu vi que tava, que já tava mais tranquilo de novo aí eu voltei a não usar e então ficou esse ciclo, foi meio bem gradual mesmo (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Velho eu... ô velho... ói... (risos)... eu uso... eu uso o uniforme assim... eu usava muito, depois eu passei a usar minhas roupas até que minha mãe fala: eu não sou sua empregada pra tá lavando suas roupas... Só que eu me sinto desconfortável usando o uniforme primeiramente porque eu me sinto um balão... dentro do uniforme... e... é feio, é irrelevante eu vim de uniforme por quê? Não porque tem que identificar os estudantes, meu amor o povo de engenharia civil vem como quer, quando quer, por que eu não posso? Qualquer pessoa entra aqui gente... não precisa tá de farda... E... eu uso... eu tenho três camisas fixas que são em si meu uniforme que eu venho pra cá*

*pro IFS, e essa é a minha mesma calça [...]. E deixe eu falar... eu concordo muito com a questão da identificação, porém a identificação não tem que ser visual, a gente tem carteirinha... a gente tem catraca... mas a gente não usa, por que a gente não pode usar essas carteirinhas pra identificar? (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Eu acho... eu sou muito a favor da ideia de não ter um fardamento obrigatório, primeiro porque... quando você dá asas você acha que a pessoa vai voar, mas nem sempre ela quer voar... Por exemplo essa farda... essa roupa aqui e essa roupa... essa roupa eu só comprei pra vir pro IFS tá entendendo... (risos)... então é um fardamento que tem a minha cara, que tem o meu gosto, o meu estilo, a minha personalidade... e não deixa de ser um fardamento... porque... abrange tudo que tem o fardamento do IFS, mangas... e tals... é o meu próprio fardamento, é o meu estilo, eu gosto disso... [...]. É eu gosto de estar confortável do jeito que eu quero... tem questão do machismo aqui muito presente em relação ao... ao fardamento de que homem pode vir de bermuda, mas mulher não pode vir de short... nem de saia... e isso é uma questão muito a ser conversada, e se a gente vem de saia a gente pode propor isso, numa escola particular você não tem esse direito de propor, botar em questão esse assunto (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*

*Então eu sempre achei em todas as escolas que eu fui que eram particulares... eu sempre achei é... a... o uso de um uniforme... ridículo... pra quê? Pra quê se a pessoa gosta de usar uma coisa ela usa a coisa que ela gosta... Então... aqui eu não uso, eu uso quando eu encontro no meu guarda-roupa... eu não uso porque eu não quero... porque eu não gosto da... do... do fardamento e... E eu gosto disso no IFS porque não é obrigado você vir de é... de uniforme, você pode ser quem você quer, quem você... é... você pode usar o que você gosta, você pode usar o que sente confortável usando (entrevistada 30, parda, 16 anos, alimentos, grifos nossos).*

Demonstraram que a resistência que apresentam ao uso do fardamento está muito atrelada à necessidade de imprimir o próprio estilo como expressão de suas múltiplas culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis. Alegaram que não usam a farda por não se sentirem à vontade, por não se sentirem bonitas/os, pelo desconforto do fardamento, por não considerar necessário. Salientaram que concordam com a necessidade de identificação das/dos estudantes, entretanto, asseveraram que existem outras possibilidades de identificação estudantil, a exemplo das carteirinhas e catracas. Consideram, pois, irrelevante a obrigatoriedade exigida, além de desnecessário o uso da farda.

As narrativas das/dos estudantes expõem que a resistência ao uso diário do fardamento revela que essa adequação e incorporação da obrigatoriedade invisibiliza e silencia parte si expressada nos estilos que adotam quando subvertem a norma do uso do uniforme escolar. Essa relação que estabelecem com a farda está intrinsecamente ligada à relação com a construção das identidades individual e coletiva e das subjetividades, isso porque traduz a pertença a um grupo ou aos grupos que compõem, e ainda às instituições sociais que atravessam o vestir, o expressar-se através de suas corporalidades (ECO, 1989). Com base em premissas foucaultianas, podemos afirmar que o fardamento escolar se configura como um objeto de investimento na construção de “corpos dóceis”, visto que o corpo fica “preso” a partir da estruturação de regramentos, vigilância

e sanções que expressam limitações, proibições e obrigações, que, por sua vez, produzem os efeitos que dão materialidade aos “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1993).

Ressaltaram notar diferenças nas proibições e/ou permissividades entre as/os estudantes, classificando determinadas posturas como machistas, posto que há permissividade sem cobranças para os homens que podem normalmente estar de bermuda na escola, e proibições e controle com maior cobrança às mulheres por estarem de saia ou de short na escola. Dessa forma, o maior controle recai aos corpos de mulheres. Reconhecem que existe a necessidade de pautar essa discussão do machismo e diferenciação no tratamento, já que captam que, no ambiente escolar que se inserem, dispõem de abertura para discussões e do direito a proposituras.

Acenaram experiências de obrigatoriedade do uso do fardamento em outras escolas que passaram e que gostam da liberdade que o IFS possibilita ao não serem obrigadas/os a usar o uniforme, alegando que podem ser o que quiserem e usar o que gostam. O cotidiano escolar do IFS é marcado por rigidez e flexibilidade ao mesmo tempo, sendo que os *campi* em análise apresentam particularidades. Identificamos, no Campus Lagarto, pressão maior com caráter de obrigatoriedade e impedimento de entrar e/ou assistir à aula; notamos nas falas momentos em que se cobra de forma contundente e, em outras situações, a/o estudante fica mais à vontade, sem a coação do impedimento de adentrar ao ambiente escolar se não estiver usando o fardamento. Constatamos no Campus Aracaju que é uma regra, mas não tem cobrança ou impedimento de entrar na escola; há uma liberdade de entrar e assistir à aula sem o fardamento, pois afirmaram ter essa liberdade da escolha em usar ou não a farda, exceto nas aulas de educação física, nas quais a obrigatoriedade é exigida e o seu descumprimento gera prejuízos acadêmicos.

Sobre o dever de “X-manter silêncio nas proximidades das salas de aula, laboratórios, biblioteca, corredores, compatível com as atividades desenvolvidas” (IFS, 2016a, n.p.), temos a dizer que o silêncio se impõe como mecanismo de controle dos corpos, ou seja, das corporalidades e identidades das/dos estudantes. Obviamente que se concorda com a necessidade de silêncio em ocasiões em que atividades estão sendo desenvolvidas, a fim de não comprometer os objetivos das atividades. No entanto, o silêncio, apesar de não ser normatizado, é normalizado como um dever a ser cumprido em outros períodos do cotidiano escolar, mesmo que seja em horários livres, de intervalos ou antes do início de atividades escolares quando as juventudes têm os momentos de encontros e sociabilidades. É forçoso assinalar que o silêncio desejado na escola se manifesta também no silêncio que se almeja e se direciona às corporalidades e identidades que as/os estudantes tornam visíveis como atributos e aspectos próprios de suas culturas, identidades, subjetividades, suas sexualidades, de si e sobre si. Frente a estas visibilidades que as juventudes expressam, a escola e a sua forma organizacional, bem como muitas/os de suas/seus representantes institucionais projetam-se em uma tendência que vai na direção da invisibilidade e do silenciamento das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis.

O dever de “XI-aguardar o professor em sala de aula, evitando permanecer nas áreas de

circulação” (IFS, 2016a, n. p.), denota para a necessidade de problematizarmos os motivos que justificam evitar a circulação nos ambientes escolares enquanto as/os estudantes aguardam suas/seus professoras/es chegarem. Desde que não atrapalhem o andamento e desenvolvimento de outras aulas e atividades, não vemos problemas no fato de as/os estudantes permanecerem nas áreas de circulação da escola até que a/o professora/or chegue na sala. Nítido é o mecanismo de controle que se mostra regulamentado nos deveres que estão normatizados nos regimentos escolares como referenciadores centrais nas condutas e nos comportamentos das juventudes.

No dever de “XXIV - não praticar carícias íntimas, de cunho libidinoso, no interior do IFS” no Artigo 127 (IFS, 2016a, n. p.), e, na proibição de “II- [...] praticar atos [...] libidinosos [...]” no Artigo 128 (IBID., n. p.), evidenciamos que o controle dos corpos se dá em uma dimensão normatizada e, principalmente, a partir da normalização, vez que muitas das práticas disciplinares do controle dos corpos ocorrem quando se presencia apenas aproximações afetivas dos corpos e ainda mais quando se trata de corpos de estudantes do mesmo sexo: se instala aí uma espécie de pânico moral. Situações em que as/os estudantes são até enquadradas/os no rol de práticas indisciplinadas por não primarem pelo dever de não praticar carícias íntimas, de cunho libidinoso no ambiente escolar, sendo penalizadas/os como se as aproximações dos corpos fossem literalmente o próprio ato libidinoso, devasso, impudico. Identificamos neste tipo de ação disciplinar muito mais a recorrência aos movimentos curriculares reguladores que se utilizam da pedagogia da prevenção das sexualidades, especialmente das sexualidades que subvertem o padrão heteronormativo (como evidenciam as narrativas das cenas vivenciadas pelas/os estudantes e/ou presenciadas no cotidiano escolar), do que a preocupação propriamente dita em inibir um possível ato sexual que pudesse acontecer dentro dos muros escolares.

A necessidade de reiteração e normalização da heteronormatividade mostra que a pedagogia da prevenção de práticas sexuais que não se encaixam em práticas heterossexistas pode ser justificada nos espaços escolares para preservar a imagem escolar no seu interior e também para além dos muros escolares, evitando atos e declarações que maculem a imagem da escola, por conseguinte, as/os estudantes sejam leais à Instituição como dever normatizado no inciso XIX.

Ao se normatizar no ROD, em seu Artigo 128, que é vedado à/ao estudante “IX- permanecer nos ambientes de ensino após o término da atividade escolar, sem autorização da respectiva Coordenação” (IBID., n.p.), reforça-se veementemente, em nossa avaliação, as relações de poder que se estabelecem a partir da necessidade de autorização da permanência nos ambientes de ensino após as atividades apenas com a autorização da respectiva coordenação. O controle, nesse caso, é tão evidente que inviabiliza que as/os estudantes constituam uma relação com a escola e seus ambientes de ensino que possibilitem uma extensão dos estudos, dos aprendizados, das trocas de saberes e experiências, mesmo sem a presença da/do professora/or, e, igualmente, oportunize relações de sociabilidades entre as/os estudantes.

No caso da proibição de “XX - permanecer nos ambientes de ensino ou corredores



quando estiver cumprindo medidas disciplinares” (IFS, 2016a, n.p.), consideramos importante problematizar a questão das medidas disciplinares que impedem a presença das/dos estudantes nos ambientes de ensino. Isso porque a biblioteca, como um dos ambientes de ensino, poderia, certamente, ser um lugar frequentado pelas/os estudantes para fins de estudos nos casos em que, por exemplo, a Comissão Disciplinar delibera pela suspensão individual ou coletiva, cujo questionamento dessa penalidade faremos mais adiante.

Esse contexto nos mostra que a vigilância hierárquica como um dos instrumentos que se recorre para o exercício do poder disciplinar, como alude Foucault (1993), ocupa centralidade no cotidiano escolar. Ele demarca que, por meio da vigilância hierárquica, podia-se dar concretude aos seguintes objetivos: “adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares [e outras/os sujeitas/os] obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade” (IBID., p. 197-198, acréscimos nossos).

Apesar de estes objetivos da vigilância hierárquica terem sido assinalados por Foucault com base em situações que se deram em marcos temporais bem anteriores ao que ora vivenciamos, é nítida a preponderância ainda nos tempos atuais desses imperativos (de saúde, de qualificação, político e de moralidade) que ele expôs nos estudos que realizou, mais especificamente com relação aos recursos para o bom adestramento dos corpos, ou seja, para a construção de “corpos dóceis”, como ele denominou. No cenário em estudo, observamos que os imperativos de qualificação, político e de moralidade são os que mais predominam. Assim, asseveramos que as instituições disciplinares

produziram [e ainda produzem] uma maquinaria de controle que funcionou [e funciona] como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram [e formam], em torno dos homens [e das mulheres, desde a mais tenra idade], um aparelho de observação, de registro e de treinamento [para a constituição de “corpos dóceis”]. (FOUCAULT, 1993, p. 198, acréscimos nossos).

A vigilância “torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (IBID., p. 200). É importante demarcar que

a vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizado. (FOUCAULT, 1993, p. 201).

Desta feita, o poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se apreende como uma coisa, não se transfere como uma propriedade, funciona como uma máquina. Logo, convém enfatizar que se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é, portanto, o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui as/os sujeitas/os nesse campo permanente e contínuo. (IBID.).

Antes de apresentarmos as problematizações e análises a respeito do Sistema Disciplinar do IFS, normatizado pelo ROD em apreciação, priorizamos salientar aspectos teórico-analíticos sobre sanção normalizadora, referenciados na analítica de Foucault, que deram sustentação às análises que fizemos e que registraremos subsequente a estas discussões.

Tem-se que “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. [...] As disciplinas estabelecem uma ‘infra-penalidade’; [...] e reprimem um conjunto de comportamentos [...]” (IBID., p. 202). Nesse sentido, é imprescindível trazermos à tona que, na escola,

[...] funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo [...] leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (IBID., p. 203).

A disciplina traz consigo uma maneira específica de punir que é um modelo reduzido do tribunal: o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os desvios. Vale dar ênfase que o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, por consequência, deve ser essencialmente *corretivo*. A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. (IBID.). Daí que este mecanismo de dois elementos

permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos [das/dos boas/bons e más/maus sujeitas/os]. (FOUCAULT, 1993, p. 205, acréscimos nossos).

Os aparelhos disciplinares hierarquizam em uma relação mútua “boas/bons” e “más/maus” sujeitas/os. Por meio dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma

diferenciação que não é a dos atos, mas das/dos sujeitas/os, de sua natureza, suas virtualidades, seu nível ou valor. Assim, a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia as/os sujeitas/os “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se agrega no ciclo de conhecimento das/dos sujeitas/os. (IBID.).

A divisão que resulta destas classificações tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas igualmente castigar e recompensar. Por conseguinte, aí se instituem o funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção: a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. Importante demarcar que, no caso das classificações que se dão no ambiente escolar, as referências que se utilizam para a repartição classificatória e penal das/dos estudantes são sobre “suas qualidades morais” e “seu comportamento universalmente reconhecido”. (IBID.).

É imprescindível ressaltar que a classificação/hierarquização deve ser concebida como uma penalidade hierarquizante, que tem um duplo efeito:

[primeiro] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; [segundo efeito] exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam. (IBID., p. 207, acréscimos nossos).

A escola investe na produção de sujeitas/os homogêneas/os e, em razão disso, não acolhe e, por muitas das vezes, pune aquelas/es que se apresentam como sujeitas/os com práticas diversas, isto é, sujeitas/os com comportamentos e identidades que contrariam a lógica homogeneizante quando expressam suas diversidades culturais e diversidades de identidades de gênero e identidades sexuais. Demarcamos que a arte de punir, no regime do poder disciplinar, coloca em funcionamento cinco operações distintas, a saber:

relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a “classe vergonhosa” da Escola [...]). (FOUCAULT, 1993, p. 207).

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui: ela *normaliza*.

Com isso, elucidamos que os dispositivos disciplinares produziram uma “penalidade da norma” que é irredutível em seus princípios e seu funcionamento à penalidade tradicional da lei. (IBID.). Dessa forma, apontamos que

o pequeno tribunal que parece ter sede permanente nos edifícios da disciplina, e às vezes toma a forma teatral do grande aparelho judiciário, não deve iludir: ele não conduz, a não ser por algumas continuidades formais, os mecanismos da justiça criminal até à trama da existência cotidiana; ou ao menos não é isso o essencial; as disciplinas inventaram - apoiando-se aliás sobre uma série de processos muito antigos - um novo funcionamento punitivo, e é este que pouco a pouco investiu o grande aparelho exterior que parecia reproduzir modesta ou ironicamente. O funcionamento jurídico-antropológico que toda a história da penalidade moderna revela não se origina na superposição à justiça criminal das ciências humanas, e nas exigências próprias a essa nova racionalidade ou ao humanismo que ela traria consigo; ele tem seu ponto de formação nessa técnica disciplinar que fez funcionar esses novos mecanismos de sanção normalizadora. (IBID., p. 208).

É então por meio das disciplinas que aparece o poder da Norma, logo, o Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino (IBID). Assim como a vigilância e junto a ela, a regulamentação se impõe como um dos grandes instrumentos de poder ao final da era clássica. Então, as

marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. (IBID., p. 208-209).

Dados esses pressupostos, faremos a seguir a exposição e análise de alguns dos artigos relacionados ao Sistema Disciplinar adotado no IFS. No Capítulo III, Do Sistema Disciplinar, Seção I, Das Finalidades, no Artigo 133, verificamos que

o sistema disciplinar, aplicável aos professores e estudantes terá a finalidade de contribuir com a formação do educando, o bom funcionamento dos trabalhos escolares, o entrosamento dos vários serviços, o cumprimento efetivo das normativas internas e a obtenção dos objetivos neles previstos. (IFS, 2016a, n.p.).

Em razão do objeto deste estudo, problematizaremos aqui somente o sistema disciplinar aplicável às/aos estudantes. Na Seção III, Das Medidas Disciplinares aplicadas aos Estudantes, no Artigo 135, identificamos que “os estudantes matriculados em regime de residência estão sujeitos à perda do benefício de Moradia Estudantil quando do descumprimento de qualquer dos artigos dispostos neste Regulamento.” (IBID., n. p.). Essa constatação nos inquieta ao tempo em que nos fornece subsídios para afirmarmos que as medidas disciplinares são tão severas e arbitrarias que

por descumprimento de qualquer dos artigos dispostos no Regulamento da Organização Didática as/os estudantes em regime de residência ficam sujeitas/os à perda do benefício de Moradia Estudantil. É inevitável fazermos os questionamentos: Por quais motivos naturaliza-se o fato de uma penalidade disciplinar comprometer as condições de permanência das/dos estudantes ao deliberar e homologar a perda do benefício de Moradia Estudantil, concedido, na perspectiva de direito, à/ao estudante que atendeu ao perfil de vulnerabilidade socioeconômica para se inserir no Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (PRAAE) do IFS, na linha de ações de vulnerabilidade socioeconômica. Porventura neste ambiente escolar não se prioriza assegurar as condições de permanência às/aos estudantes?

No Artigo 136 localizamos as medidas disciplinares, a saber:

aos estudantes serão aplicadas as seguintes medidas disciplinares, de acordo com a gravidade da infração, do envolvimento, dolo e/ou culpa: I- advertência verbal; II- advertência escrita; III- suspensão individual ou coletiva; IV- ressarcimento; V- transferência *ex-officio*, em caso de reincidência da suspensão, independente do motivo. (IFS, 2016a, n. p.).

A medida disciplinar de suspensão individual ou coletiva, no inciso III, nos leva a algumas indagações: Por que no ambiente que prima pelo ensino/aprendizagem e almeja o bom desempenho escolar investe-se em medidas disciplinares que colocam em xeque essas premissas? Por acaso em nome da produção de “corpos dóceis” compromete-se o processo de ensino/aprendizagem (quando se suspende individual ou coletivamente a participação das/dos estudantes nas atividades escolares)? Qual o sentido desta medida disciplinar?

Classificamos como arbitrária e severa a medida disciplinar de transferência *ex-officio*, em caso de reincidência da suspensão, independentemente do motivo, de acordo com o disposto no inciso V, posto que, independentemente do motivo da reincidência da suspensão, delibera-se pela transferência *ex-officio*, justificada por dever do cargo ou por obrigação da função, sem atentar-se para as relações de aprendizados e relações sociais que são estabelecidas no cotidiano da vida escolar como ambiente em que as suas trajetórias escolares e de vida são construídas, já que, abruptamente, mesmo que se garanta ampla defesa e o contraditório, essas relações são interrompidas com a transferência *ex-officio*.

No Artigo 139, constatamos marcas do poder disciplinar no IFS:

o estudante que sofrer medida disciplinar será destituído automaticamente do cargo de representante da turma, se for o caso, bem como, a depender da gravidade de sua falta, por decisão unânime da Comissão Disciplinar, ter cancelamento de possível bolsa proveniente de assistência estudantil ou de pesquisa acadêmica que esteja recebendo, por um prazo de um ano a partir da aplicação da penalidade. (IFS, 2016a, n. p.).

Sobre o disposto neste artigo, apresentamos algumas problematizações relacionadas prioritariamente à Assistência Estudantil. Para tanto, é preciso antes expor, brevemente,

considerações ligadas às ações de Assistência Estudantil, ao que concebemos como Assistência Estudantil, e sobre a legislação vigente que regulamenta essa política no Brasil. Tem-se que

[...] historicamente [...] mecanismos [...] foram propostos para viabilizar, na sociedade brasileira, a permanência [das/dos] estudantes [oriundas/os] da classe trabalhadora que, ao ingressarem nas instituições educacionais, demandam ações que possibilitem a conclusão dos seus respectivos cursos e êxito na trajetória acadêmica (NASCIMENTO, 2014, p. 73, acréscimos nossos).

O conjunto dessas ações demandadas pelas/os estudantes da classe trabalhadora, que vivenciam cotidianamente dificuldades de acesso e permanência nos ambientes educacionais em que se inserem, intitula-se como “*Assistência Estudantil, enquanto política de enfrentamento ao velho e crônico enigma da evasão, da repetência e, especialmente, das desigualdades econômicas, sociais e culturais, como traços presentes na educação brasileira*” (IBID., p. 73, grifos originais).

Na conjuntura atual, as ações de Assistência Estudantil estão regulamentadas pelo Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Conforme disposto no Artigo 3º, Parágrafo 1º, deste Decreto, as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, n. p.).

Em seu Artigo 4º, vimos que

as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades [de modalidades e de ofertas de cursos que vão desde o ensino médio até cursos de pós-graduações], as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010, n. p., acréscimos nossos).

No Parágrafo único deste Artigo, identificamos que

as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (IBID., n. p.).

Cabe ainda registrar que, de acordo com o Artigo 5º, do Decreto em comento, “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio [...]” (BRASIL, 2010, n. p., grifos originais). Desta feita, as ações do PNAES “se caracterizam como ações

afirmativas de permanência, destinadas, prioritariamente, a [alunas/os oriundas/os] das camadas populares, objetivando promover efetivas condições para a realização e conclusão do curso [...]” (MAGALHÃES, 2012, p. 96, acréscimos nossos).

Haja vista que o que desejamos problematizar no Artigo 139 do ROD relaciona-se à questão do cancelamento de bolsa proveniente de assistência estudantil da/do estudante que cometeu algum ato indisciplinar, que, por sua vez, tem sido uma “justificativa” para a instituição chegar a esse ponto de cancelar bolsa e/ou auxílio que é determinante para a garantia das condições de permanência da/do estudante penalizada/o, não podemos desprezar a realidade socioeconômica das/dos estudantes que se inserem nos programas, serviços e ações de Assistência Estudantil que o IFS dispõe. Por isso, iremos expor dados do perfil socioeconômico destas/es estudantes na tabela a seguir, considerando a realidade do ano de 2015, dada a particularidade deste estudo.

**TABELA 7 – Renda per capita das/dos estudantes do IFS em 2015**

Renda per capita (RPC) em 2015	Geral	Percentual
<0,5 SM	931	36,8%
0,5SM < 1SM	539	21,3%
1SM <1,5SM	566	22,4%
1,5SM <2,5SM	300	11,9%
2,5SM <3SM	80	3,2%
>3SM	111	4,4%
<b>Total</b>	<b>2.527</b>	<b>100%</b>

Fonte: Relatório de Gestão do IFS/2015 (IFS, 2016b).

De acordo com os dados apresentados, constatamos que a renda per capita familiar mais preponderante entre as/os estudantes foi a menor que meio salário-mínimo, perfazendo 36,8%. Em seguida, com 22,4%, foi a renda per capita familiar entre um salário-mínimo e um salário-mínimo e meio. Aparece depois a renda per capita familiar entre meio salário-mínimo e um salário-mínimo com o percentual de 21,3%. A renda per capita familiar de um salário-mínimo e meio a dois salários-mínimos e meio contabilizou 11,9%. Notamos que as rendas per capitas com menores percentuais entre as/os estudantes foram as rendas que contabilizam maior montante financeiro, sendo as seguintes: de dois salários-mínimos e meio a três salários-mínimos com apenas 3,2%; e a renda maior que três salários-mínimos, com somente 4,4%.

Considerando o perfil de vulnerabilidade socioeconômica das juventudes presentes no IFS, como nos mostram os dados relativos à per capita familiar das/dos estudantes matriculadas/os no IFS em 2015, cujo perfil majoritariamente se concentra nas per capitas familiares menores que meio salário-mínimo até um salário-mínimo e meio, com o total de 80,5%, evidenciando um quadro alarmante e agravante da condição de vulnerabilidade socioeconômica dessas/es estudantes; considerando ainda que a origem escolar dessas/es jovens concentra-se nas escolas da

rede pública com 78,6% (Cf. Cap. 1), em conformidade com o perfil prioritário de atendimento no âmbito do PNAES (estudantes oriundas/os da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio), é imprescindível questionar a penalidade disciplinar de “[...] cancelamento de possível bolsa proveniente de assistência estudantil ou de pesquisa acadêmica que [a/o estudante] esteja recebendo, por um prazo de um ano a partir da aplicação da penalidade” prevista no Artigo 139 em análise. Esses dados alarmantes do perfil de vulnerabilidade socioeconômica e da origem escolar justificam questionar também o direito de “I- igualdade de condições para acesso e permanência na Instituição”, mencionado no Artigo 126 do ROD, quando se aprova e naturaliza o cancelamento do auxílio e/ou bolsa de assistência estudantil ou de pesquisa.

Um cotidiano escolar sem a garantia das condições de permanência nos casos em que se delibera pelo cancelamento de bolsas vinculadas às ações de Assistência Estudantil e sem as condições de realização de pesquisa quando se homologa o cancelamento de bolsa de pesquisa acadêmica, ambos os cancelamentos como um ato de medida disciplinar, cuja penalidade é aplicada através de portaria pelo Reitor ou Diretor Geral do Campus, como visto no parágrafo 4º do Artigo 136. Implica-nos interrogar se, nesta realidade educacional, a centralidade é para a penalidade disciplinar, ao invés de ser para a garantia das condições de acesso e permanência (considerando aqui também a garantia das condições de pesquisa) às/aos estudantes?

Levando em consideração os desdobramentos dessa penalidade disciplinar no cotidiano das/dos estudantes, bem como para a continuidade de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, julgamos importante saber o que teriam a dizer acerca do cancelamento de bolsas de assistência estudantil e de pesquisa acadêmica enquanto penalidade. Dessa forma, perguntamos: “Qual a sua opinião sobre o cancelamento de bolsas de assistência estudantil ou de pesquisa como penalidade prevista no Regulamento da Organização Didática do IFS à/ao estudante que sofrer medida disciplinar? Tipo a/o estudante cometeu algo na escola que contraria o ROD e a medida disciplinar ou penalidade que vai ser aplicada será o corte do auxílio de assistência estudantil (a exemplo do auxílio alimentação, permanência, residência) ou da bolsa de pesquisa, qual é a sua opinião nos casos em que esse corte acontece?”. Manifestaram concordância (5 respostas) com a regra, por consequência, com a penalidade prevista no ROD; apontaram acordo com a penalidade, a depender do fato cometido (10 relatos); e, também, demarcaram não concordar com a medida disciplinar (19 incidências).

Alegaram concordar com a penalidade do corte do auxílio de assistência estudantil ou da bolsa de pesquisa, verbalizando “acho bastante correto”; “eu concordo que as normas sejam aplicadas, porque muita gente passa às vezes do limite”; “faz com que [...] queira seguir as regras”. Quando expressaram concordância com a medida disciplinar do corte enquanto penalidade a depender dos casos, citaram: se for cortada “por nota, por média”, não apresentam acordo; se “tiver faltando muito as aulas”, se for “algo muito grave”, “só vem pra bagunçar”, se foi “uma coisa muito errada”, se o motivo foi “destruir o patrimônio do colégio”, nesses casos, a penalidade seria aceitável. Dos depoimentos sobre essas questões, cabem destaque:



*Olha, eu acho bastante correto, porque se vivemos... em um lugar onde não há ordem, não há organização, não há leis, as pessoas acham que tem libertinagem, não é nem... nem uma questão de liberdade, mas uma questão de libertinagem, podem fazer o que quiserem e não haverá penalidade. Então eu acho isso muito certo, se eles vierem fazer algo de errado que cortem a bolsa deles. Porque se não... não... digamos, não vai manter... não vou usar nem o termo de ordem, não vai manter a soberania do IFS, o IFS... os alunos no caso vão tomar conta, acho que o IFS tem que ter essa soberania, cometeu determinado erro, sofre penalidade (entrevistado 7, negro, 15 anos, edificações, grifos nossos).*

*Eu acho uma medida interessante, até... porque se você precisa dessa bolsa, no caso das... das bolsas de assistência geralmente as pessoas elas realmente necessitam dessas bolsas, então faz com que o aluno ele queira se dedicar mais, faz com que ele queira seguir as regras... de certa forma então é importante. E ao mesmo tempo se você... se a bolsa for científica isso faz com que ele... o aluno seja forçado a ter uma responsabilidade que vai ser cobrado depois com... no meio científico. Vai ser cobrado depois como profissional que ele seja... que ele siga as regras independente... ele pode até questionar as regras, mas ele vai ter que seguir elas, então é importante (entrevistado 20, pardo, 17 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*O caso tem que ser visto antes porque você não pode simplesmente chegar e cortar a bolsa, porque muitos estudantes, pelo menos eu sem a bolsa eu não sei se eu teria continuado aqui os três anos. Porque como eu disse é um salário-mínimo, na minha casa são quatro pessoas e é com essa bolsa por exemplo que eu pago as minhas passagens pra cá, é com essa bolsa que eu vou pagar por exemplo a minha comida, o almoço, a janta, porque às vezes demora muito, tem vezes que tem aula aqui até sete horas e caso... a gente chegue aqui sete da manhã e não deu tempo pra tomar café em casa tem que ir se virar com o dinheiro que tem dessa bolsa mesmo. E alguns estudantes tá... tá... tá fazendo alguma coisa errada... foi penalizado, tudo bem, mas será que esse estudante realmente deveria perder essa bolsa? Será que ele não é uma... não tem um determinado potencial que você pode tá simplesmente desperdiçando por cortar essa bolsa? Analise o caso, veja bem e tipo ah se é uma pessoa que só vem... bagunça, não assiste aula, não tem potencial nenhum, só vem pra bagunçar e por esse dinheiro, até pode ser concordado. Mas se é um estudante que cometeu um erro bobo, um deslize ou algo do tipo, dependendo da gravidade, não... não acho que deveria acontecer esse tipo de coisa (entrevistada 17, parda, 18 anos, edificações, grifos nossos).*

Constatamos posturas de reforço aos regramentos escolares rígidos e às penalidades mais severas balizadas pela defesa da ordem e da soberania da escola frente aos comportamentos estudantis, mesmo que esses lemas desconsiderem as necessidades e os direitos de acesso e permanência. Notamos o apelo à subserviência e à adequação das normas e regras escolares como um perfil que possibilita desenvolver um convívio apropriado ao cotidiano escolar, além de responsabilidade para as vivências escolares e profissionais. Verificamos que há também percepção de que as práticas das/dos estudantes devem ser avaliadas considerando as suas potencialidades, a fim de evitar que penalidades que comprometam as necessidades de permanência e o desenvolvimento de capacidades acadêmicas e profissionais sejam aplicadas.

Argumentaram que não concordam com o corte do auxílio de assistência estudantil por “comprometer a permanência na escola”, por “resultar em afastamento/desistência”, pois assinalam que “têm pessoas que não têm muitas condições financeiras, chegam a ajudar em casa,

moram longe e dependem do auxílio pra pagar tudo, de passagem a outras coisas”, justificando que o auxílio “incentiva muita gente continuar aqui”. Ponderaram ainda que não concordam com o corte da bolsa de pesquisa, porque “desmotiva, prejudica o aluno”; “compromete as pesquisas”, “ia comprometer/atrapalhar o conhecimento”. Vejamos as falas:

*a escola por exemplo poderia ser tomada outra atitude que não envolva por exemplo a perda de... de um auxílio, de uma bolsa. Porque eu vejo por exemplo eu tinha um colega no primeiro ano e a gente era muito, muito amigo mesmo, muito próximo e ele estudava aqui e ele necessitava muito da bolsa porque ele morava com a mãe e o pai separado não mandava a pensão. Então a mãe sozinha que sustentava a família trabalhando de doméstica, então é... às vezes conseguia serviço, às vezes não conseguia, então a bolsa que ele recebia aqui né era, era crucial pra poder ajudar na, na família dele e assim como muitos casos né que tem aqui. Então por exemplo numa situação como essa que retirasse a bolsa dele né poderia até impedir que ele continuasse vindo à escola né, seria, seria como... no caso forçaria ele né a sair da escola pra poder estudar em outro local em que tivesse um horário disponível pra poder trabalhar por exemplo pra poder ajudar a família [...] (entrevistado 11, pardo, 20 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*É... esse é um ponto negativo... no meu ponto de vista porque... por mais que você receba uma bolsa de tal valor... ela lhe ajuda bastante, lhe ajuda mesmo [...]. No meu caso por exemplo eu recebi uma bolsa de é... é auxílio transporte, era 145,00, por mais que seja um valor que não é alto entre aspas né [...], ele faz bastante diferença. Tipo você precisava daquele dinheiro pra se locomover; às vezes você tirava daquele dinheiro pra poder ficar mais tempo no... na escola com alimentação, então acho que cortar é só... um ponto negativo, só dá negativo (entrevistado 22, negro, 20 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Bom, tudo tem que ser analisado porque se o aluno fez algo de errado pode ter tido algum motivo... e interferir no auxílio eu acho que foi um pouco pesado. Porque eu mesma... assim que eu entrei no IFS no primeiro ano foi bem difícil... mudou toda a rotina, tinha que ficar aqui o dia todo. Como eu falei um salário-mínimo pra família então ficava um pouco difícil me manter aqui no IFS e aí quando surgiram as vagas pros auxílios... melhorou bastante, que aí eu consegui me manter realmente no IFS com tudo, pesquisas, trabalhos, almoço. Mas aí uma pessoa, um aluno que pode ser até que ele seja precisado ser... penalizado de tamanha forma... eu acho que deveria ter uma penalidade um pouco menor (entrevistada 23, amarela, 18 anos, informática, grifos nossos).*

*Honestamente... é... honestamente eu acho isso um absurdo... porque... eles tão cortando uma necessidade da pessoa... Tipo... por exemplo, eu moro... em... Itabaiana... eu tenho que vir pra cá estudar, eu fiz alguma coisa... tudo bem... tem que me punir... mas você não pode me punir me privando do direito de estudar... do direito de eu vir aqui... certo... Isso chega a ser estúpido, isso chega até a afetar os direitos humanos que prevê que... o Estado tem que me garantir educação, e ele não pode me privar disso... (entrevistado 27, branco, 17 anos, alimentos, grifos nossos).*  
*É ridículo porque você privar alguém da educação... porque a bolsa não é um luxo, a bolsa é uma necessidade que a gente tem, a gente precisa vir pra cá, a gente precisa pra vir a gente precisa pegar um ônibus, pra vir a gente precisa comer. Então... é a mesma coisa... necessidades básicas do ser humano... são as necessidades básicas e não tem como a gente vir estudar se a gente não tem dinheiro pra passagem [...]. A bolsa de pesquisa é um esforço... eu tenho um amigo que ele participa da PROPEX e ele se*

*esforça muito... ele se esforça muito mesmo... o robô dele ganhou a OBR [Olimpíada Brasileira de Robótica]... melhor robô... e ele se esforça muito, é uma pessoa que estuda, e se ele fizer um deslize qual é a lógica dele perder todo mérito que ele teve de um ano de estudo... por causa de uma besteira entendeu, não tem lógica (entrevistada 28, parda, 17 anos, alimentos, grifos nossos, acréscimos nossos).*

As narrativas trazem à tona a preocupação quanto às garantias de permanência nos casos de cortes do auxílio de assistência estudantil, expondo a implicação no deslocamento, na alimentação, na moradia e outras necessidades básicas estudantis que demandam o custeio cotidiano de despesas que impactam diretamente nas condições de acesso e permanência, dadas as dificuldades desse custeio sem o auxílio, em virtude do quadro de vulnerabilidade socioeconômica das/dos estudantes e seus respectivos núcleos familiares. Demonstraram igualmente inquietação no que se refere aos cortes de bolsa de pesquisa, aludindo que gera prejuízo à vida acadêmica e profissional daquela/e que for submetida/o a essa penalidade, podendo dificultar o conhecimento apreendido pelas/os estudantes e ainda desmotivá-las/los na busca do conhecimento. Captamos que as críticas são alimentadas pela perspectiva do acesso às necessidades de permanência como direito a ser garantido pelo Estado e por avaliarem essa penalidade disciplinar como absurda e prejudicial ao desempenho e êxito acadêmico.

As/Os estudantes questionaram essa punição, mencionando que “esse tipo de punição não resolve e nem a suspensão”, classificando a medida disciplinar como “uma ação tão extrema” e “severa demais”. Avaliaram que “é melhor sentar e conversar com o aluno do que cancelar”, que “devia levar em consideração o que a pessoa tá passando, a vida da pessoa”; ressaltaram que “não devia perder/cortar”, “não precisa ser tipo uma penalidade tão grande”. Asseveraram que “têm outros meios de penalizar”, quando acenaram como sugestões de penalidade aplicar advertência verbal, incentivar a pesquisar ainda mais, monitorar o comportamento, porque consideram que “tirar a oportunidade de pesquisa ou de permanência de um aluno não [é] interessante”. Salientamos os relatos das/dos entrevistadas/os conforme ênfase a seguir:

*Eu acho que... assim, a bolsa estudantil ela é auxiliar né, ela serve pra o aluno vir pra escola, serve pra o aluno morar aqui de vez em quando, então é meio que uma coisa necessária pra o aluno continuar indo pra escola. Se às vezes o aluno não tem o que comer, às vezes ele não vai poder nem ter o dinheiro pra comprar uma farda que vai ser, que ele foi punido. Então assim a questão por exemplo do projeto de pesquisa depende muito também da gravidade do problema né, se for um problema besta como você não usar farda e aí você perder o seu auxílio por isso é um... é extremamente problemático porque é uma coisa que o aluno precisa pra poder tá aqui dentro, pra poder continuar aqui. Então teria que ser uma coisa muito bem avaliada que tipo de... de... de... de medida disciplinar ia requerer uma ação tão extrema dessa (entrevistada 10, branca, 17 anos, redes de computadores, grifos nossos).*

*Eu acredito que bolsa pesquisa e auxílio é mais pra o aluno ter uma assistência, pra que ele tenha mais facilidade de desenvolver aqui. Então pode se pensar que o aluno que esteja fazendo coisas erradas, consideradas erradas, ele... ele não tenha aquele interesse de se desenvolver e por isso ele não precise dessa assistência, e eu acho que isso como punição não resolveria. Porque se... se ele não tem aquele... se não tem aquele interesse, que ele tá fazendo coisas erradas e se aplicar e tal, eu acho que a*

*falta desses auxílios que ajudam ele a se interessar mais e a se envolver mais com o conhecimento, a falta deles, o corte deles, só vai contribuir pra que ele realmente continue assim... Eu acho que eles deveriam escolher outras medidas disciplinares pra poder punir... não esse corte... seriam outras medidas, outras alternativas (entrevistada 15, parda, 16 anos, eletrotécnica, grifos nossos).*

*Então eu fiz desde o primeiro ano eu participo do... da bolsa de pesquisa que é um convênio de iniciação científica da Petrobrás e a gente tinha várias reuniões em relação a isso. Ah você não pode ter média inferior a sete senão você vai perder a bolsa e tal não sei o que lá, se você reprovar a matéria você perde a bolsa, se você sei lá andar pra trás ao invés de ir pra frente você perde a bolsa. Então são motivos que não são relevantes enquanto a prioridade da bolsa era produzir realmente alguma coisa científica. Então era muito relacionado então a... a galera ficar muito preocupada em relação a isso e às vezes não sentia confortável dentro daquele ambiente pra produzir. E em relação aos auxílios da escola eles são extremamente essenciais e eu acho que não deve simplesmente te delimitar um fato que ah ele fez isso perdeu a bolsa, não! Eu acho que devia levar em consideração o que a pessoa tá passando, a vida da pessoa. Eu tive... tive uma... uma época aqui que eu tava com um problema psicológico, eu tava com transtorno de ansiedade [...] e se eu simplesmente chegasse e falasse ah não tô conseguindo cumprir minha carga horária, eles iam chegar e vão cortar a minha bolsa pô, e eu não tava deixando de produzir; eu só não tava produzindo no tempo que eles achavam que era o correto. Então a gente precisa ter um pouquinho mais de atenção em relação a isso (entrevistado 21, negro, 18 anos, eletrônica, grifos nossos).*

*Eu acho isso errado... por mais que o aluno tenha feito algo de errado, mas ainda assim eu não vejo isso como um motivo pra você tirar é os auxílios ou a bolsa de pesquisa, até porque ambos são extremamente necessários. A bolsa de pesquisa pra você manter... iniciar cientificamente a sua vida é muito importante porque você já começa a ver o que você veria na graduação, então isso já é um passo muito importante pro aluno. E quanto à questão dos auxílios eu acho errado porque muitas vezes o aluno necessita daquilo pra o transporte, necessita daquilo pra alimentação em casa às vezes. Então não sabe exatamente a situação de todos os alunos, de todos dos mais de mil alunos que temos aqui nos cursos integrados, então isso eu acho... eu vejo como errado por mais que seja ah uma punição. Mas eu creio que aí seria uma punição severa demais pra alunos do ensino médio (entrevistado 26, negro, 17 anos, informática, grifos nossos).*

*Eu acho que isso não deveria ser feito porque está desestimulando ao aluno é... a continuar... a permanecer no Instituto. Deveria ter alguma penalidade sim, não sei qual, mas algo não tão assim rígido... que... algo que fosse rígido, mas que... fizesse com que o aluno reparasse o erro e não repetisse... não desistindo do Instituto (entrevistado 33, pardo, 18 anos, química, grifos nossos).*

Notamos que indagam a severidade da penalidade e o rigor extremo que chega com a aplicabilidade do corte do auxílio da assistência estudantil e da bolsa de pesquisa, porque entendem que esse tipo de corte como penalidade “é totalmente contraditório do que é o objetivo de uma escola”. Percebemos que os depoimentos apontam a necessidade de levar em consideração as dificuldades de permanências objetivas e subjetivas enfrentadas pelas/os estudantes, demandando que, ao invés de priorizar o corte abrupto do auxílio da assistência estudantil e/ou da bolsa de pesquisa, a centralidade da ação se remeta ao conhecimento das particularidades dos desafios e experiências que estão vivenciando. Consequentemente, esse conhecer aprofundado irá subsidiar

melhor as intervenções pertinentes ao desempenho requerido das/dos estudantes.

Cabe sublinhar que não obstante demarquem discordâncias e críticas à penalidade em discussão, consideram necessária a aplicação de penalidade, desde que não comprometa o direito às condições de acesso e permanência, nem o direito às condições de desenvolvimento de pesquisa, evitando danos às/aos estudantes decorrentes dessa prática institucional naturalizada que penaliza, negligenciando direitos.

No caso do cancelamento de auxílios e/ou bolsas vinculadas às ações de Assistência Estudantil ou mesmo do cancelamento de bolsas de pesquisa acadêmica vinculadas diretamente às ações de Pesquisa, Extensão ou Inovação Tecnológica (e, indiretamente, vinculadas às ações de Assistência Estudantil que, partindo de uma concepção ampla, abarca ações ligadas ao tripé institucional de ensino, pesquisa e extensão) como uma penalidade disciplinar, precisamos evidenciar que contraria os direitos de “igualdade de condições para acesso e permanência na Instituição” e de “ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, na escala social e individual”, previstos no Artigo 126, incisos I e VIII, respectivamente, do Regulamento da Organização Didática, enquanto documento oficial local, e, igualmente, direitos previstos em outras legislações de abrangência nacional que suplantam a legislação de caráter institucional. A exemplo dessas legislações nacionais, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), na qual a assistência estudantil é considerada como direito à educação; a Constituição Federal de 1988, em que, nas suas disposições, consta a primazia de o ensino ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e, por fim, mais recentemente, o Decreto nº 7.234/2010, enquanto uma legislação própria de assistência estudantil que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que, embora não seja lei, tem sua importância como Decreto que regulamenta a Assistência Estudantil no Brasil.

Ante o exposto, temos que a impossibilidade da continuidade da garantia do acesso às condições de permanência, e, também, a impossibilidade da continuidade do desenvolvimento de atividades de pesquisa acadêmica em razão da necessidade de reforçar as medidas disciplinares e suas sanções e penalidades contribuem na caracterização desse espaço educacional como um espaço em que o que se impera não é tão somente a vigilância hierárquica, mas, sobretudo, as sanções normalizadoras, transformando-se em um espaço de juízo, como uma espécie de tribunal e julgamento acompanhado de suas aplicações de penalidades, conforme elucida Foucault (1993). Logo, esse retrato escolar se impõe como um contrassenso, na medida em que contraria os objetivos do PNAES, dispostos no seu Artigo 2º, quais sejam:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação [...]; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação [...]; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, n. p.).

Convém registrar que, nesse Regulamento da Organização Didática vigente, alterado através da Resolução nº 35/2016/CS/IFS, o cancelamento da bolsa de assistência estudantil

ou de pesquisa acadêmica que a/o estudante esteja recebendo se dará por um prazo de um ano a partir da aplicação da penalidade. Ao apreciarmos o Regulamento da Organização Didática com vigência de janeiro de 2011 a março de 2015; e o Regulamento da Organização Didática, alterado através da Resolução nº 36/2015/CS/IFS, vigente a partir de março de 2015 a março de 2016, não constatamos a normatização da penalidade disciplinar de cancelamento de auxílios e/ou bolsas da área de assistência estudantil e de pesquisa.

Entretanto, esta penalidade disciplinar já foi aprovada por Comissão Disciplinar do IFS, gozando de normalização, mesmo sem dispor de normatização em Regulamento institucional. Na época em que essa penalidade disciplinar foi aprovada e emitido parecer para sua aplicação, ocorreu de forma ainda mais agravante, podendo variar entre um e quatro anos, já que o prazo delimitado para o cancelamento de auxílio e/ou bolsa de assistência estudantil foi do início do curso até o final do curso para as/os estudantes iniciantes, e a contar do período ou ano cursado até a conclusão do curso para aquelas/es que já passavam do primeiro ano cursado na Instituição e estavam inseridas/os em algum auxílio e/ou bolsa.

Ao termos ciência pelas/os estudantes do parecer de cancelamento, questionamos formalmente naquela ocasião a penalidade disciplinar, que foi objeto de intervenção profissional através da emissão de parecer com considerações técnicas (de Serviço Social e Psicologia) encaminhado à Direção-geral do Campus, em que o episódio se deu, à Comissão Disciplinar e à Reitoria questionando a então penalidade disciplinar, que, conforme Relatório da Comissão Disciplinar, aprovava o cancelamento de bolsas e/ou auxílios da assistência estudantil e já havia sido encaminhado para a Direção-geral, faltando apenas a homologação por parte da Reitoria. De posse do parecer, que apontava a necessidade de observância ao preconizado nas legislações nacionais que dispunham de orientações sobre a operacionalização das ações de assistência estudantil, e, especialmente, apontava o encaminhamento de denúncia junto ao Ministério Público e órgãos de defesa das/dos usuárias/os de políticas públicas no caso de perdurar a aprovação do cancelamento das bolsas e/ou auxílios, a Reitoria revogou a penalidade disciplinar aprovada pela Comissão Disciplinar, decisão que, em nossa avaliação, se constituiu como um mecanismo de garantia das condições de permanência às/aos estudantes.

Contraditoriamente, evidenciamos atualmente que a força dessa penalidade disciplinar de cancelamento de auxílios e/ou bolsas se sustenta para além dos efeitos de normalização e passa a ser normatizada no Regulamento da Organização Didática em vigência, que foi acrescido do cancelamento de bolsa de pesquisa. Por acaso, chegou-se à conclusão de que a redução da penalidade para um ano, ao invés de ter a duração do início do curso até o seu final, não estaria inviabilizando também a garantia de direitos de acesso e permanência que deveriam ser assegurados às/aos estudantes? Obviamente que, de quatro anos para um ano, foi uma redução considerável da penalidade, todavia, ainda é imperioso questionar uma medida disciplinar como essa que desconsidera as demandas e necessidades estudantis de acesso e permanência, inviabilizando o atendimento dessas demandas e necessidades por meio de programas, projetos e serviços preconizados pelo PNAES, bem como a relevância da pesquisa para o processo de

ensino/aprendizagem e desempenho acadêmico-escolar dessas juventudes.

Acrescentamos ainda que o cancelamento da bolsa de assistência estudantil e de pesquisa acadêmica associa-se ao castigo disciplinar que tem a finalidade de reduzir os desvios das juventudes, em atendimento à lógica disciplinar da escola, que almeja a/o estudante disciplinada/o e corrige a/o indisciplinada/o. Portanto, castigar funcionaria como educar na perspectiva de corrigir os desvios apresentados, “justificando”, por sua vez, a penalidade disciplinar aplicada, que fortalece de mais a mais as relações de poder.

Por fim, vamos problematizar o Artigo 141 do ROD vigente, no qual consta que

o estudante que estiver cumprindo medidas disciplinares não poderá requerer os seguintes procedimentos: I- renovação de matrícula; II- mudança de Turma; III- trancamento de matrícula e/ou disciplina; IV- certificado, diploma, histórico escolar, declarações diversas. (IFS, 2016a, n. p.).

Aqui, cabe demarcar as implicações para a vida e trajetória acadêmica e profissional dos estudantes, no caso da impossibilidade de requerer alguns documentos e de realizar alguns procedimentos relativos à sua vinculação institucional, bem como acerca de seu desempenho escolar, podendo inviabilizar outras demandas e providências relacionadas à sua vida acadêmica e profissional intra ou extra institucional.

Salientamos que não queremos, com esse tipo de análise e argumentos que trouxemos à baila, satanizar ou demonizar o espaço da escola, nem mesmo macular a imagem do ambiente educacional pesquisado, mas problematizar as relações de poder. Não queremos defender que nenhum tipo de medida disciplinar seja adotado na escola, mas que sejam problematizadas e repensadas as medidas disciplinares adotadas.

O que vimos nos revela que o exercício da disciplina supõe um “dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 1993, p. 196). Paradoxalmente, o mesmo ambiente escolar em que as/os estudantes ficam visíveis para que então possam lhes aplicar as medidas disciplinares e/ou sanções normalizadoras, a invisibilidade também se instala. Contudo, o que se busca tornar invisíveis são as culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis, especialmente aquelas que apontam para a subversão dos padrões ditos normais, ou seja, que vão na contramão das expectativas dos “corpos dóceis” e borram as feminilidades e masculinidades hegemônicas.

O poder disciplinar se estabelece como um poder indiscreto e discreto simultaneamente. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto é o motivo de ele estar em toda parte e sempre alerta, pois, em princípio, não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente as/os mesmas/os que estão encarregadas/os de controlar. O poder disciplinar se constitui como absolutamente “discreto”, por funcionar permanentemente e, em grande parte, em silêncio. Desse modo, a disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados (FOUCAULT, 1993). Isso nos mostra que

graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico”. (IBID., p. 202).

As disciplinas, por sua vez, marcam “o momento em que se efetua o que se poderia chamar a troca do eixo político da individualização” (IBID., p. 216-217), que outrora era “ascendente”, e, com o advento das disciplinas a individualização, passa a ser “descendente”. Tem-se que

num regime disciplinar, a individualização, ao contrário, é “descendente” à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a “norma” como referência, e não por genealogias que dão os ancestrais como pontos de referência; por “desvios” mais que por proezas. (IBID., p. 217).

Apontamos que a/o sujeita/o é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é, ao mesmo tempo, uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Dada essa premissa, temos que nos atentar para o fato de que o poder (os efeitos do poder) não apenas “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. O poder também produz: ele produz realidade, campos de objetos e rituais da verdade. Nesse sentido, a/o sujeita/o e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1993).

Considerando o percurso teórico que expomos e as problematizações que fizemos, é mister endossarmos as reflexões de Andrade (2013b, p. 49-50, acréscimos nossos), ao afirmar que

quando olhamos para a estrutura de uma escola, quando analisamos sua planta ou sua maquete, quando vemos os seus Projetos Políticos Pedagógicos e seus Regimentos Internos [e ainda quando problematizamos e analisamos os seus Regulamentos da Organização Didática], percebemos que a política externa (do macro) [e também a política dos micropoderes] está presente. Quando paramos para pensar no “currículo oculto” ou no currículo cotidiano [ou seja, quando paramos para pensar e analisar os movimentos curriculares presentes no cotidiano da escola], quando analisamos as relações interpessoais e as estruturas de poder, percebemos que o arquétipo do rei e o do papa estão vivos, que a representação piramidal da hierarquia, a ideia do mando e do desmando continuam firmes, a ideia de reitoria, de prefeitura e de administração colonial, o paradigma do poder centralizado, a onipotência do trono, a ideia de realeza, de santidade, de magnificência, de monarquia ou de sangue azul não são coisa do passado, estão presentes em muitas escolas do Brasil [...].

Embora todo esse processo remonte a coisas de um passado distante, igualmente, se faz presente e se desenvolve na dinâmica escolar em Sergipe, mais especificamente, no contexto do IFS, como constatamos ao problematizar e analisar o Regulamento da Organização Didática em vigor, o qual dá as diretrizes para o funcionamento, organização e dinâmica disciplinar da



escola e das/dos sujeitas/os.

É em decorrência deste cenário com coisas do passado vivas e fortes, fundamentalmente aquilo que se relaciona aos primórdios da sociedade disciplinar e ao desenvolvimento da disciplina por meio de novas técnicas e instrumentos que dão materialidade ao exercício do poder disciplinar, que podemos

ver na escola o simbolismo da metrópole e da colônia, o espaço visto como sinônimo de domínio e de dominação, como palco de hierarquias (reais e simbólicas) que ajudam a legitimar a autoridade e o autoritarismo do chefe e, no outro extremo, a subordinação dos súditos (alunos e professores). No entanto, não estamos falando somente de hierarquia, estamos falando de maniqueísmo; é uma pedagogia do bem e do mal, do certo e do errado, uma educação bipolar que envolve a catequese e suas formas de proteção, de salvação e, conseqüentemente, de destruição. A educação, por mais que não se queira ou não se admita, tem um pouco disso. A escola ensina ou se propõe a ensinar uma programação de conteúdos e de valores morais, apresenta-se como portadora de boas intenções, fala em nome de Deus e da família, em nome do rei ou do Estado, em nome do progresso e da civilização. (IBID., p. 50).

Com isso, é necessário registrar que, quando estudos que buscaram e buscam esquadriñar, problematizar e analisar a estrutura das escolas e seus documentos oficiais, a intenção se direciona para a finalidade de

[...] perceber alguns espectros do passado, alguns fantasmas que teimam em caminhar entre os vivos, espectros de cores, de cheiros, de gestos, de valores e de regras sociais que estão bem vivas, que alimentam nossos sonhos e as nossas maneiras de viver, que sobrevoam nosso corpo e nossa mente, influenciando nossas atitudes, nossos gestos, nossas maneiras de aprender e de ensinar, de ser funcionário, de ser gestor e de ser aluno(a). (ANDRADE, 2013b, p. 50).

Cabe reiterarmos que uma das intenções que se constituiu como uma das prioridades deste capítulo foi problematizar as relações de poder que se estabelecem no cotidiano do IFS, a partir da análise de um dos seus documentos oficiais, que foi o Regulamento da Organização Didática em vigor, quando buscamos trazer à tona os movimentos curriculares e as pedagogias escolares que transversalizam a cotidianidade deste ambiente educacional, notadamente os efeitos que impactam e regulam as juventudes que ali estudam, se constroem e constroem mutuamente aquele espaço. Processo que é atravessado pelas marcas das identidades “escolarizadas” de acordo com o que nos chama a atenção Louro (1997, p. 61, grifos originais):

[...] um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e

como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens - reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

Na esteira das análises realizadas, consideramos o documento do ROD examinado como uma das expressões dos movimentos curriculares presentes na escola, que, como vimos no percurso teórico que trilhamos até aqui, cumprem a função de construir, ensinar e regular as corporalidades, que, no caso em específico da escola, objetivam construir “corpos dóceis” através da disciplina, isto é, do poder disciplinar.

Em virtude das “inúmeras instâncias sócio-educativas por onde passam os sujeitos que integram as escolas e, por sua vez, os interesses implicados nos seus fazeres pedagógicos, não [podemos limitar] a formação dos movimentos curriculares à escola” (CAETANO, 2013, p. 66, acréscimos nossos), mas é fato que, no ambiente da escola, eles se fazem presentes de forma significativa no que se refere à organização da escola e de suas pedagogias, às práticas disciplinares (medidas e penalidades), e, especialmente, nas regulações das corporalidades das juventudes, implicando na forma como constroem e manifestam as suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades.

Este contexto reflete, não apenas nos movimentos de observância e subserviência das regulações e regramentos escolares normatizados ou normalizados por causa das sanções disciplinares e penalidades que lhes aplicam. É presente também no cotidiano escolar o movimento de subversão e de questionamentos ao hegemonicamente posto e dado como normal, natural, certo, bom e melhor, como um movimento de resistência das juventudes que trazem à tona a legitimidade e a visibilidade das identidades, corporalidades e sexualidades construídas e manifestadas a partir de dimensões que extrapolam o “dado”, o “estabelecido” naturalmente, pois são atravessadas por dimensões sociais, culturais, econômicas, históricas, políticas e outras tantas que exercem influências e determinações nas formas de nos construirmos e expressarmos como sujeitas/os cotidianamente.

Embora pelo próprio caráter normatizador e disciplinador da lógica escolar, as práticas de subversões (a forma como recusam ou questionam alguns dos aprendizados da escola, bem como de medidas e penalidades escolares que objetivam a construção dos “corpos dóceis” e da escolarização dos corpos e mentes) das juventudes sejam alvos de medidas disciplinares que podem chegar às penalidades até de suspensões da escola ou cancelamento de auxílios e/ou bolsas da Assistência Estudantil e de pesquisa acadêmica, desconsiderando veementemente a condição de vulnerabilidade socioeconômica que essas/es estudantes se encontram, além de desconsiderar a necessidade de realização de pesquisa. Foi necessário trazer como centralidade neste estudo a caracterização dessas práticas de subversões das juventudes como mecanismos de questionamentos às normas e regulações (tanto as regulações de gênero como as outras

regulações disciplinares presentes no interior da escola) hegemônicas de organização da vida social que se refletem na dinâmica de organização da vida escolar, sendo concebidas como práticas de resistências das juventudes enquanto exercício de poder e como enfrentamento aos ditames do poder disciplinar que marcam suas vivências e trajetórias. Dessa forma, importa apontar, reconhecer e endossar o valor do construto resistência que “está em sua função crítica, em seu potencial para falar das possibilidades radicais entranhadas em sua própria lógica e dos interesses contidos no objeto de sua expressão” (GIROUX, 1986, p. 148).

Mediante o exposto, os dados subsidiam a confirmação da hipótese levantada para este estudo: *as normatizações e os regramentos escolares do IFS reforçam os investimentos que vão na direção da construção de “corpos dóceis” e, sob a ótica do regime disciplinar, inviabilizam a continuidade da garantia de direitos de acesso e permanência das/dos estudantes, desconsiderando a situação de vulnerabilidade socioeconômica que as/os estudantes vivenciam enquanto condição juvenil.* Os dados mostraram que o cotidiano escolar do IFS é atravessado pelo movimento dialético em que marcas do poder disciplinar estão presentes e (re)produzem identidades, corporalidades, sexualidades e vivências juvenis por vezes minadas, silenciadas, invisibilizadas na escola, e, ao mesmo tempo, as resistências das juventudes no contexto escolar se impõem como outras determinações e expressões das existências e reações das/dos estudantes aos investimentos para a construção desses “corpos dóceis”.

É imprescindível referendarmos o valor da resistência como um princípio educacional em um movimento de ênfase que possa ir além do imediatismo do comportamento de resistência, atentando-se para a noção de interesse subjacente a sua lógica frequentemente oculta. Essa lógica, por sua vez, precisa ser interpretada através das mediações históricas e culturais que a moldam. Nesse sentido, o valor da noção de resistência deve ser avaliado na base do grau em que ela não somente provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, sobretudo, atentar para o que a resistência abarca de mais importante que está atrelado ao grau que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. Logo, corroboramos o valor pedagógico da resistência que está no fato de situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoformação em uma nova problemática que possibilita entender o processo de escolarização, rejeitando a noção de que as escolas são unicamente locais de instrução. Ao passo em que esse processo acontece, não apenas politiza a noção de cultura, especialmente, traduz e indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação que não pode ser silenciado e ocultado não obstante os investimentos para invisibilizar e penalizar as resistências (GIROUX, 1986).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que realizamos sobre juventudes, particularizado no cotidiano do IFS, teve como foco de abordagem o método materialista histórico dialético. Nesse sentido, as juventudes presentes no IFS foram consideradas a partir desse método como processo histórico e imerso em uma totalidade social. Buscamos fazer um exercício teórico-metodológico de reflexão e análise na tentativa de transpor a superficialidade que a aparência fenomênica apresenta, chegando à essência do real, isto é, do movimento da realidade, através de aproximações sucessivas. No desenvolvimento deste trabalho, enfatizamos algumas das determinações que permeiam o cotidiano das juventudes em cena nesta pesquisa, em que *as expressões e manifestações das diversidades das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis ganharam centralidade nas discussões que desenvolvemos nesse processo de construção do conhecimento.*

Com a tese de que *o cotidiano da escola é marcado por um movimento contraditório que ao mesmo tempo em que promove mecanismos de silenciamentos, podendo ocasionar invisibilidade das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes, possibilita também enfrentamentos que dão visibilidade às diversidades dessas expressões e manifestações juvenis e às resistências das juventudes frente às regulações hegemônicas impostas*, desejamos trazer à tona as contradições que estão presentes na dinâmica da realidade em análise e que são constitutivas do objeto perquirido, isto é, do fenômeno em estudo.

Com o objetivo geral de *analisar o movimento de (re)produção de silenciamentos, invisibilidades e regulações de gênero; e de (re)produção de visibilidades, subversões e resistências das juventudes no cotidiano escolar do IFS*, não buscamos somar as determinações do objeto nem exaurir o conhecimento do objeto em questão, mas procuramos captar algumas determinações e o movimento da realidade, considerando a relação dialética entre escola e juventudes particularizada no contexto do IFS.

As/Os jovens podem se autoidentificar e podem também ser identificadas/os ou classificadas/os por outras pessoas ou instituições. Neste estudo em específico, buscamos trazer à tona os processos de construção das identidades das juventudes, que perpassam dimensões ligadas aos aspectos sociais, culturais, de gênero, econômicos, entre outros, não devendo, portanto, ser concebidas as juventudes e as suas identidades exclusivamente a partir da dimensão natural e biológica. Vimos que as identidades e as culturas juvenis são múltiplas e distintas, evidenciando o escopo das diversidades de gênero, classe, étnica, regional, religiosa, de orientação sexual, entre outras que estão no alicerce do construto das culturas, identidades, individualidades e subjetividades que constituem as juventudes e que se manifestam no cotidiano das juventudes e nas instituições e organizações que estão e se fazem presentes.

Dada a prerrogativa de que as identidades são construídas historicamente e que esse processo de construção é cotidiano e se dá em diferentes dimensões da vida (social, econômica,

política, cultural etc.) e espaços nos quais a socialização e os processos educativos se desenvolvem e são experimentados, captamos que não é algo fixo e acabado.

Nessa direção, enfatizamos o processo de construção das identidades também no cotidiano da escola, constituindo-se enquanto uma determinação do objeto de estudo, abarcando as particularidades das identidades de gênero e das identidades sexuais, e, especialmente, o processo de regulação das manifestações das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes no cotidiano da vida social e da vida escolar. De igual modo, a partir desses pressupostos, discutimos as construções sociais de gênero que perpassam o cotidiano das juventudes, pois a categoria gênero se constitui como uma das determinações da totalidade social deste objeto de estudo.

Desta feita, conseguimos apreender, tanto no campo teórico quanto na realidade social, por meio dos dados, que as juventudes expressam diversidades de identidades de gênero e identidades sexuais no cotidiano escolar. Além disso, observamos que as construções sociais de gênero exercem determinações nas escolhas profissionais dessas juventudes, mas em um movimento de reconhecimento dessas influências nas identidades profissionais e de recusa dos papéis sociais sexuados nas escolhas profissionais que fizeram ou almejam fazer nas carreiras profissionais que anseiam adentrar nos outros níveis de formação, a posteriori.

No caso da presença das juventudes no ambiente escolar, é nítida a dificuldade que as/os jovens vivenciam, em se tratando da expressão e manifestação de suas culturas, identidades, individualidades e subjetividades, haja vista que a escola é um espaço em que os mecanismos de silenciamentos e invisibilidades marcam a relação entre escola e juventudes. Notamos que a/o jovem é homogeneizada/o na escola, seja a partir das normas escolares ou das relações sociais estabelecidas nesta sociabilidade, e criam-se expectativas as quais correspondem ao modelo de jovem que atenda aos padrões hegemônicos dos regimes patriarcalista, heterossexista, capitalista.

Esses padrões são (re)produzidos no cotidiano escolar através de distintos mecanismos, a exemplo das regulações de gênero, normatizações e regramentos escolares, como constatamos neste trabalho. Isso ocorre com relação às questões que vão desde os comportamentos e desempenhos escolares até questões que envolvem as identidades e as subjetividades das juventudes, com destaque para as corporalidades que expressam identidades e subjetividades que não atendem aos ditos modelos normais de sexualidades reforçados pela reiteração da heteronormatividade e pela fixidade do binarismo compulsório.

Percebemos que a escola vem cumprindo o papel de direção intelectual e moral no cotidiano das juventudes, principalmente no campo das ideias e da cultura, vez que a hegemonia se constitui enquanto “[...] a supremacia de um grupo social [que] se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’” (GRAMSCI, 2011, p. 290, acréscimo nosso). Pudemos evidenciar que determinados movimentos curriculares presentes no cotidiano da escola imprimem explícita ou implicitamente as marcas das regulações de gênero e das regulações

por meio dos regramentos, normatizações e ritos escolares, com a finalidade de homogeneizar as juventudes, sobretudo discipliná-las e exercer controle sobre suas vidas. Pôde-se verificar que esses mecanismos de controle atravessam as culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes, conforme expomos e problematizamos transversalmente nesta tese.

A hegemonia dos perfis, comportamentos, corporalidades e sexualidades das/dos sujeitas/os sociais que histórica e socialmente foram se estabelecendo e se impondo na dinâmica da vida social vão determinando as expectativas da vida social e, também, ocupam a dinâmica da vida escolar, transcorrendo as histórias, trajetórias e cotidianidade de vida das juventudes. O pensamento hegemônico chega à escola por meio do Estado, das relações sociais e das ideologias que atravessam o cotidiano escolar que, por vezes, apresentam marcas de hegemonia relacionadas ao ideário conservador e moralizante, e, ainda, aos interesses que representam os regimes patriarcalista, capitalista e heterossexista, cuja intencionalidade é (re)produzir a lógica da subalternidade e passividade. Ou seja, os investimentos vão na direção da construção de “corpos dóceis”, de corpos e mentes escolarizados, que se confrontam com as práticas de resistências, com as subversões e os enfrentamentos protagonizados pelas juventudes, confirmando, pois, a relação dialética e o movimento contraditório que perpassam o cotidiano da vida social, por conseguinte, o cotidiano escolar.

A escola (re)produz uma lógica de subalternidade das/dos jovens, configurando-se como o lugar do silenciamento quando se trata de colocar em xeque a hegemonia (re) produzida por ela. Dessa forma, a escola vai se constituindo como o lugar em que as culturas, identidades, individualidades e subjetividades que subvertem ao hegemonicamente estabelecido e dado como natural contam com mecanismos de invisibilidade e silenciamento, que, além de negligenciarem, oprimem e vitimizam as juventudes que resistem e subvertem os modelos reguladores estabelecidos, de tal modo como parâmetros que devem ser seguidos e reproduzidos, sob a “ameaça” de serem classificadas/os como sujeitas/os anormais e desviantes em que suas práticas igualmente entram no conjunto das classificações e hierarquizações que atravessam seus cotidianos, diferentes e inúmeras dimensões da vida, deixando marcas “carregadas” ao longo da vida e impactando e violando sobremaneira suas existências.

A ideologia conservadora (tradicional e moralizadora) que permeia o cotidiano da escola cumpre o papel de regular e punir, exercido por meio das regulações de gênero, regulações sociais, normas de condutas, regramentos escolares, medidas e penalidades disciplinares. Essas regulações sustentam-se nos conceitos normativos que cumprem o papel de dar legitimidade às “verdades” as quais vão sendo (re)produzidas através das doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas. É imprescindível pontuarmos que “dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14). Captamos, a partir dos fundamentos teóricos e da realidade social, com base nos dados,

como as regulações vão ganhando força no cotidiano da escola e vão normatizando, regulando, controlando, vigiando e punindo as juventudes que ali se constroem.

Dialeticamente, também constatamos que, nesse mesmo espaço, as juventudes que estão em meio ao emaranhado de regulações manifestam resistências frente às regulações que lhes são impostas, principalmente e significativamente aos investimentos na construção de “corpos dóceis” que entrelaçam suas vivências no cotidiano da escola.

Identificamos movimentos de subversões e resistências marcando trajetórias, perfis, histórias e vivências cotidianas das juventudes, a saber: estratégias de sobrevivência face às dificuldades materiais e objetivas de existências que refletem o quadro da condição juvenil de parte significativa das juventudes em análise, além das dificuldades objetivas e subjetivas que, interseccionadas, atravessam o cotidiano das juventudes; expressões e manifestações das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis que revelam as diversidades de existências e resistências juvenis, apesar dos mecanismos de silenciamentos e invisibilidades dessas múltiplas e distintas expressões; recusa dos papéis sociais sexuados no processo de construção das identidades e escolhas profissionais das juventudes; subversão da heteronormatividade ao passo que expressam suas identidades de gênero e identidades sexuais, contrariando a lógica heterossexista; recusa do controle moral e político mediada pelo poder disciplinar quando manifestam as reações que trazem à baila as resistências, os enfrentamentos, as lutas que minam as marcas das regulações disciplinares, as quais são circunscritas em meio à coexistência das subversões e resistências juvenis. Essas incidências dão escopo e ratificam a tese que circunstanciou minuciosamente o estudo, além de corroborar hipóteses levantadas.

Capturamos que a hegemonia não é relacionada apenas à dimensão econômica da vida social; ela está, ao mesmo tempo, no campo da ideologia e da cultura, e, em razão disso, atravessa a vida cotidiana por meio das relações de poder que se estabelecem tanto no campo da hegemonia reguladora quanto no campo da disputa pela hegemonia mediante as resistências e subversões que igualmente refletem as reações das juventudes, já que as/os sujeitas/os se constroem como sujeitas/os sociais ativas/os que reagem, subvertem, enfrentam, resistem, lutam, não podendo ser concebidas/os apenas no campo das relações sociais em que a subalternidade e a passividade se impõem.

Assim, movimentos de resistências e práticas de enfrentamentos das/dos sujeitas/os sociais vão subvertendo as hegemonias que atravessam o cotidiano da vida social, conseqüentemente, o cotidiano da vida escolar. Logo, as resistências vão ganhando as cenas da vida cotidiana, com destaque neste estudo para as resistências, subversões e enfrentamentos das juventudes. Não obstante a vida cotidiana seja atravessada por normas prescritivas, que, se estabelecendo como reguladoras das condutas das/dos sujeitas/os, sucedem para aquelas/es que as subvertem as sanções e toda a sorte de penalidades que lhes são peculiares. É digno de nota e ênfase que “[...] a vida cotidiana, em toda a sua fluidez, se insinua [...] contra as quadrículas institucionais

que lhes dão forma, que a regulam” (PAIS, 2012, p. 125). Isto posto, o cotidiano é também o espaço das resistências, das transgressões, das subversões, das recusas, dos enfrentamentos e das lutas encampadas e protagonizadas pelas/os sujeitas/os, particularizadas nesta pesquisa, as manifestações substanciais dessa natureza pelas juventudes.

As resistências implicam na luta e disputa pela hegemonia, por isso, cabe endossar que “[...] a luta pela hegemonia nas sociedades de capitalismo avançado não se trava só no nível das instâncias econômicas e política (relações materiais de produção e poder estatal), mas também na esfera da cultura” (SIMIONATTO, 1995, p. 49). Demarcamos que, devido à função social que a escola cumpre e por ser um espaço de disputa, é fundamental desvendar os seus determinantes e as categorias que a permeiam, sendo uma delas as juventudes que a compõem; em virtude disso, essa pesquisa se fez necessária.

O desafio que se mostra é o de romper a lógica da subalternidade que é imposta pela hegemonia dominante, não apenas em se tratando da subalternidade de um grupo sobre o outro, mas do mesmo modo da subalternidade das ideias e de seus efeitos. Como mecanismo de enfrentamento para romper e “superar” essa subalternidade, isto é, de “passar da passividade à ação consciente (do consenso passivo ao consenso ativo)” (SIMIONATTO, 1995, p. 46), é imperioso “[...] buscar uma [...] articulação de teoria e prática, combater a subalternidade mediante a superação das concepções mecanicistas e particularistas que encobrem o ser social” (SIMIONATTO, 1995, p. 46). E assim, os nossos discursos e as nossas práticas sociais e políticas se estabeleçam como enfrentamentos cotidianos a esses processos ideológicos e culturais hegemônicos de bom “adestramento” do ser social, que se materializam nos processos e nas técnicas de construção de sujeitas/os subalternas/os que tendem a reforçar o movimento o qual impõe a relação de docilidade-utilidade por intermédio do poder disciplinar, ou seja, robustecem os investimentos na construção de sujeitas/os com “corpos dóceis”, como marcas contundentes na realidade da vida cotidiana, ao passo em que essas marcas também se (re)produzem no cotidiano da vida escolar, como examinamos e pudemos comprovar na investigação realizada.

Concordamos com a assertiva de que o conhecimento educacional, os valores e as relações sociais sejam apreendidos, considerando o contexto de relações antagônicas vividas e experienciadas, demandando, por sua vez, que sejam examinados segundo são expressos nas culturas dominantes e subordinadas que caracterizam a vida escolar. Nesse processo, é premente, sobretudo, que as escolas sejam concebidas “como espaços *tanto de dominação como de contestação*” (GIROUX, 1986, p. 90, grifos originais), dada a dialética que constitui a realidade social.

É imperioso, pois, que os elementos de resistência se tornem o ponto focal na construção de diversos conjuntos de experiências vivenciadas pelas/os estudantes, que, enquanto sujeitas/os sociais, podem encontrar uma voz e ecoá-la, a fim de manter e estender as positivities e potências de suas próprias culturas, histórias, existências. À vista disso, o construto resistência



evidencia e adverte para modos de pedagogia que precisam desvelar os interesses imbricados nos múltiplos sistemas de mensagens da escola, em particular, no currículo e/ou movimentos curriculares, nos modos de instrução e nos procedimentos de avaliação (IBID.).

Asseveramos que é preciso romper com a lógica de ver a/o estudante na escola apenas como aquela/e que, como “boa/bom aluna/o” moldada/o a partir dos recursos, técnicas, investimentos, discursos e ideologias, atende à lógica da subalternidade que possui hegemonia na escola. É preciso, sobretudo, que a/o estudante seja vista/o como jovem que possui história, em outras palavras, como sujeita/o social que chega à escola com individualidades e particularidades próprias, que foram constituindo suas identidades e subjetividades ao longo da vida, considerando obviamente as condições de vida material que lhe foram oportunizadas e a formação histórica, social e cultural que a/o compõe.

Como as identidades e subjetividades não são fixas e, por isso, não são dadas como prontas e acabadas, os percursos, trajetórias e experiências vivenciados no ambiente escolar vão dando o tom neste processo de construção constante das identidades e subjetividades, sendo assim, nas formas de expressão das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes, vez que, na escola, também se produzem e reproduzem sujeitas/os, consequentemente, identidades, subjetividades e corporalidades. Endossamos a necessidade de maior estímulo e valorização às resistências, considerando o valor pedagógico do construto resistência, como uma pedagogia das resistências que precisa ganhar substancial centralidade no cotidiano da escola como mecanismo de enfrentamento e subversão aos processos de regulações, controle, silenciamentos e invisibilidades a que as juventudes são submetidas recorrentemente no ambiente escolar.

É nessa tensão e nesse envolto ao movimento dialético da realidade que o terreno da resistência é produzido e trabalhado. Corroboramos ser forçoso realizar análises que priorizem o pressuposto de que a cultura dominante funciona em uma rede de relações sociais marcada por uma variedade de antagonismos e contradições. Urge considerar a premissa de que as forças materiais e ideológicas que promovem a reprodução social e cultural, ao mesmo tempo, *produzem* formas de resistência. Todavia, a existência de ideologias dominantes e restrições estruturais nas escolas não significa que os resultados da educação sejam somente um reflexo passivo. (GIROUX, 1986). No cotidiano da escola, estão presentes as resistências, os enfrentamentos, as subversões, as lutas enquanto marcas que igualmente se constituem como práticas e modos de existências das juventudes. Dessarte, a escola também é subversiva.

Em tempos de barbárie do capital, avanços do ideário conservador, estímulos à barbárie fascista, reforço e veneração à lógica moralizante sob o manto da neutralidade que cada vez mais dão escopo ao cerceamento das problematizações e das contra-hegemonias no cotidiano da vida social, particularmente, no cotidiano escolar, temos que centrar fôlego e avançar no processo de desnaturalização daquilo que não é natural; de despatologização do que não é

patológico; de rupturas da fixidade do binarismo homem-mulher; de dissidências dos discursos e práticas que nomeiam, classificam e hierarquizam as/os sujeitas/os em polos díspares do normal ao anormal, até desviantes, pecaminosas/os, transviantes; das subversões e resistências às regulações subsidiadas pelos jogos de “verdades” que insistem em autorizar ou desautorizar as existências de corpos que borram as “verdades” da compulsoriedade do sexo/gênero/desejo, conseqüentemente, os corpos que colocam em xeque a essencialização das/dos sujeitas/os e a reiteração da heteronormatividade; das recusas aos papéis sociais sexuados; dos enfrentamentos e da desconstrução da lógica sexista das profissões; das defesas de direitos e das existências de vidas e corpos que importam e resistem aos mecanismos de controle de seus corpos na tentativa de minar, ceifar e matar os corpos dissidentes e transgressores. Os corpos transviados (r)existem aos investimentos e às técnicas pormenorizadas na construção dos “corpos dóceis”. Cotidianamente, os corpos subversivos se espriam e revolucionam os modos de ser, viver e existir; habitam o que se propagava inabitável; legitimam o que aqui e acolá os discursos e as instituições insistiam em não legitimar; (re)constroem-se e (re)produzem-se em meio às tensões e disputas que se dão na processualidade dialética do movimento de (re)produção de silenciamentos e regulações de gênero e de (re)produção de subversões e resistências.

## REFERÊNCIAS

- ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005a, p. 37-73.
- \_\_\_\_\_. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, Maria Virgínia (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005b.
- ABREU, Jânio Jorge Vieira de; ANDRADE, Thamyres Ramos de. A compreensão do conceito e categoria gênero e sua contribuição para as relações de gênero na escola. *In*: Encontro de pesquisa em educação da UFPI, 6, 2010, Teresina. **Anais...**, Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.10/GT\\_10\\_01\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.10/GT_10_01_2010.pdf). Acesso em: 11 dez. 2016.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes contemporâneas e alguns de seus marcadores identitários:** histórias narradas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia: 2013a.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades:** experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013b, p. 47-61.
- AQUINO, Luseni Maria C. de. Introdução: a juventude como foco das políticas públicas. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: Ipea, 2009, p. 23-39.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARANHA, Lúcia. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial.** São Cristóvão, SE: Editora UFS, 1999.
- BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. *In*: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999, p. 31-40.
- BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social:** fundamentos ontológicos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. *In: Serviço Social e Sociedade*, n. 124, out./dez., São Paulo, 2015, p. 623-636.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. v. II. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BELO, Raquel Pereira. **Gênero e profissão**: análise das justificativas sobre as profissões socialmente adequadas para homens e mulheres. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2010, 160p.

BELO, Raquel Pereira; SOUZA, Tâmara Ramalho de; CAMINO, Leoncio. Análise de repertórios discursivos sobre profissões e o sexo: um estudo empírico na cidade de João Pessoa. **Psicologia & Sociedade**, n. 22, 2010, p. 23-31.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *In: Estudos Feministas*, Florianópolis, 19, mai./ago., 2011, p. 549-559.

BRASIL. Lei nº 11.892, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. de 29 de Dezembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. de 19 de Julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.852, Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. de 5 de Agosto de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Secretaria Nacional de Juventude, Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRETON, David Le. Corpo, Gênero, Identidade. *In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanserlei (Org.). Corpo, gênero, sexualidade*. Lavras: UFLA, 2014.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez., 2007, p. 537-572.

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

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n.42, jan-jun., 2014, p. 250-274. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CAETANO, Márcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. *In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). Currículos, gêneros e sexualidades*: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013, p. 63-82.

CAETANO, Márcio. “Não se nasce mulher” – ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares. *In*: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de.; BARBOSA, Vanserlei. (Org.). **Corpo, gênero, sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1999, 450p.

\_\_\_\_\_. Identidades Juvenis e Escola. *In*: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 153-163.

\_\_\_\_\_. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 182-211.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. *In*: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 13-64.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade. v. 2. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 275-303.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Por um novo paradigma do fazer políticas**: políticas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

CHARLOT, Bernard. Conclusão. *In*: CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 145-152.

CHAVES, Miriam. Um estudo sobre a cultura escolar no Rio de Janeiro dos anos 1930 pelas lições de história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, 2006, p. 71-100.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.18, n.2, maio-agosto, 2010, p. 507-528. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2010000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 13 out. 2016.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 160-179.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, n.16, Dossiê: feminismo em questão, questões do feminismo, 2001, p. 13-30.

COSTA, Mariane Brito da. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura**, Caxias do Sul: UCS, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010, p. 93-105.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade**: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania**: tradição e modernidade. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

\_\_\_\_\_. A crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas. **Revista de Estudos de Cultura da UFS**. 2014, p. 15-27. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2949/2596>. Acesso em: 07 dez. de 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. São Paulo: 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001a, 412p.

\_\_\_\_\_. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001b, p. 136-161.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 24, Set/Out/Nov/Dez., 2003, p. 40-52.

\_\_\_\_\_. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Observatório da juventude, 2004.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, out., n. 100, 2007, p. 1105-1128.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; NETZ, Sandra Regina. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, maio/ago, 2012, p. 351-367.

ECO, Umberto. **Psicologia do vestir**. 3. ed. Lisboa: Assirio e Alvim, 1989.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In*: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.) **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007, p. 19-54.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; NUNES, Maria Fernanda Rezende; NETO, Miguel Farah; ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio**. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FEITOSA, Caroline Mauriz de Moura Costa; BELO, Raquel Pereira; AMARAL, Edna de Brito; LIMA, Teângela Oliveira. Trabalho e gênero: um levantamento sobre as profissões e gênero na cidade de Parnaíba-PI. **Perspectivas em Psicologia**, v. 17, n. 1, jan/jun, 2013, p. 83-100.

FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: interrelações e diferenças de gênero. *In: XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Brasília, DF, 2000.

FERREIRA, Maria Inês Caetano. A ronda da pobreza: violência e morte na solidariedade. *In: Revista Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 63, jul., 2002, p. 167-177.

FERREIRA, Guilherme Gomes. Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. *In: Lutas Sociais*, v. 20, n.36, jan./jun., São Paulo, 2016, p. 166-178.

FILHO, Luciano Mendes Faria; GONÇALVES, Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr., 2004, p. 139-159.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.  
FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Dheniffer José Ferreira; CISNE, Mirla. **Educação pública e heterossexismo: uma análise de expressões ideológicas do patriarcado no ensino fundamental**. Jornada Internacional Políticas Públicas, 7, 2015, **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/educacao-publica-e-heterossexismo-uma-analise-de-expressoes-ideologicas-do-patriarcado-no-ensino-fundamental.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Vozes: Petrópolis, 1986.
- GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GROPPA AQUINO, Julio. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Ed. Summus, 1997.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 1, n. 4, out./dez., 1986, p. 47-59.
- GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. Juventude e educação: novos processos de socialização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, p. 143-155.
- HEILBORN, Maria Luiza. **Sexualidade: olhar das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez., 2007, p. 595-609.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2005)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2015)**. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Censo Demográfico (2000)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Censo Demográfico (2010)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- IFS. Instituto Federal de Sergipe. **Regulamento da Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**, [aprovado através da] Resolução nº 35/2016/CS/IFS, Aracaju, 2016a.
- \_\_\_\_\_. Instituto Federal de Sergipe. **Relatório de Gestão: exercício de 2015**. Aracaju: IFS, 2016b.
- \_\_\_\_\_. Instituto Federal de Sergipe. **Histórico**. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/institucional>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- JOUBREL, Henri. **Juventude em perigo**. 2. ed., São Paulo: Flamboyant, 1963.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane



Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe de. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 59-69.

\_\_\_\_\_. Introdução - Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-51.

KONDER, Leandro. O socialismo e o indivíduo. *In*: KONDER, Leandro; BETTO, Frei. **O indivíduo no socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica!** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. **Revista Teias**, São Paulo, v. 13, n. 27, jan./abr. 2012, p. 219-241.

LOBO, Elizabeth Souza. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas-SP: Alinea, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 53-67.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1997.

\_\_\_\_\_. Sexualidade: lições da escola. *In*: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Cadernos Educação Básica, 4, Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 85-95.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 4-24.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e Homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.).

**Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-93.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIE, Alison. **A linguagem das roupas.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MACHADO, Leda Maria Vieira. **A incorporação de gênero nas políticas públicas.** São Paulo: Annablume, 1999.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. *In: FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*, Minas Gerais: UFU - MG, 2012, p. 88-97.

MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. **A educação do corpo e o protagonismo discente no Colégio Pedro II:** mediações entre o ideário republicano e a memória histórica da instituição (1889-1937). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2011. 174p.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011, p. 43-56.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Marlise. Movimento e Teoria Feminista: É possível reconstruir a Teoria Feminista a partir do Sul Global? **Rev. Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun., 2010a, p. 67-92. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782010000200006>. Acesso em: 7 jan. de 2017.

MATOS, Marlise. Desdobramentos das agendas dos feminismos contemporâneos: a quarta onda. *In: MATOS, Marlise (Org.). Enfoques feministas e os desafios contemporâneos.* V. I. Debates acerca do feminismo: antigos e novos desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2010b.

MATTOSO, Jorge. **A Desordem do Trabalho.** São Paulo: Scritta, 1995.

\_\_\_\_\_. **Transformações econômicas recentes e mudanças no mundo do trabalho.** SP: UNICAMP. IE, 1998.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 157-178.

MESQUITA, Marcos Ribeiro; BONFIM, Juliano; PADILHA, Erise; SILVA, Ana Célia. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, mai./ago., 2016, p. 288-297. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822016000200288&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000200288&lng=pt&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 17 nov. 2016.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de; NJAINE, Kathie; DESLANDES, Suely Ferreira; SILVA, Cosme Marcelo Furtado P. da; FRAGA, Paulo Cesar Pontes; GOMES, Romeu; ABRAMOVAY, Miriam; WAISELFISZ, Júlio Jacobo; MONTEIRO, Maria da Conceição N. **Fala Galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.38-66.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2 ed., v. 2, Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOURA, Milton. Identidades: construção de identidades, identidade local, regional, nacional, baianidade, brasilidade, identidade e militância. *In*: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). **Cultura e atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2005, p.77-91.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. 153p.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. *In*: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, Leila Escorsim. **O conservadorismo clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011b.

NOGUEIRA, Conceição. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, 13, 2001, p. 107-128.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, 1990, p. 139-165.

\_\_\_\_\_. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

\_\_\_\_\_. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda. **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 7-24.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da vida quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. 5. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREGRINO, Mônica. **Múltiplas identidades e escola/identidades juvenis**. 2007. Disponível em: [http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=1020](http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1020). Acesso em: 17 nov. 2016.

PINO, Aline Muras de Oliveira. **Diversidade sexual e educação**: direitos LGBTs no IFRN Macau. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Mossoró. 2016. 143p.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade sexual na educação**: problematização sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 53-83.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

\_\_\_\_\_. Primórdios do conceito de gênero. *In*: **Cadernos Pagu** – Simone de Beauvoir e os feminismos do século XX, n.12. Pagu: Núcleo de Estudos de Gênero/Unicamp, Campinas, SP, 1999, p. 157-163.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. Coleção Brasil Urgente. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei;

SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008, p. 69-94.

SANTOS, Aline Coêlho dos; CANEVER, Cristini Feltrin; FROTTA, Paulo Rômulo de O. A influência do gênero na escolha profissional de pré-vestibulandos: estudo de caso na cidade de Criciúma/SC. *In: Travessias*, v. 5, n. 2, 2011, p. 347-364.

SANTOS, Silvana Mara Moraes. Direitos, desigualdade e diversidade. *In: Política social no capitalismo*: tendências contemporâneas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARDENBERG, Cecília M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. *In: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. (Org.). Ensino e gênero*: perspectivas transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011, p. 17-32.

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana Alice. Feminismo, feministas e movimentos sociais. *In: BRANDÃO, Maria.; BINGHEMER, Maria Clara Lucchet. Mulher e relações de gênero*. São Paulo: Loyola, 1993.

SARDENBERG, Cecília M. B.; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. *In: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Org.). Ensino e gênero*: perspectivas transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011, p. 33-48.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre: Vozes, v. 16, n. 2, jul/dez, 1990.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *In: Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto, 2011, p. 561-572.

\_\_\_\_\_. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar., 2013, p. 145-159.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. *In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Org.). Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009, p. 41-69.

SILVA, Everton Melo da. **Um pouco da história da humanidade**: modo de produção, relações sociais e desenvolvimento do homem. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2016. 131p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013: Classes e ideologias cruzadas. *In: Revista Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 97, nov., 2013, p. 23-40.

SORJ, Bila. Trabalho, gênero e família: quais políticas sociais? *In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. (Org.). Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p. 143-148.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org). Acesso em: 17 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Indagações sobre as relações entre a juventude e escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. *JOVENes*, Revista de Estudios sobre Juventud, México, ano 9, n. 22, janeiro-junho, 2005, p. 201-227.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. [S. l.], n. 24. Set/Out/Nov/Dez, 2003, p. 16-39.

TAKEITI, Beatriz Akemi; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. A produção de conhecimento sobre juventude(s), vulnerabilidades e violências: uma análise da pós-graduação brasileira nas áreas de Psicologia e Saúde (1998-2008). *Saúde & Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 3, jul./set., 2015, p. 945 - 963. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902015000300945&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000300945&lng=pt&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 17 nov. 2016.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, jan./abr., 2014, p. 137-147. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822014000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 17 nov. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Políticas de/para/com Juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *In: Temáticas*, Campinas, 22, (44): 203-220, ago./dez. 2014

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero**. 1980. Disponível em: [https://we.riseup.net/assets/134062/Wittig,+Monique+O+pensamento+Hetero\\_pdf.pdf](https://we.riseup.net/assets/134062/Wittig,+Monique+O+pensamento+Hetero_pdf.pdf). Acesso em: 11 jan. 2017.



ENTRE EM CONTATO COM A AUTORA:

[paulajcbrasil@yahoo.com.br](mailto:paulajcbrasil@yahoo.com.br)

Estudos apontam a necessidade de avaliar a configuração das relações de gênero nos diferentes contextos educacionais e institucionais, isto porque, possivelmente, refletiriam ou mesmo exacerbariam muitas das desigualdades sociais (de gênero, classe, etnia/raça, idade/geração, orientação sexual, etc.). Em um mundo que experimenta mudanças, cada vez mais profundas e aceleradas, persiste e se agudiza a necessidade de compreender como a juventude é afetada pelas transformações sociais em curso, por novos cenários globais e locais que conduzem à necessidade de um olhar apurado sobre esse amplo universo, profundamente diversificado, formado por mulheres e homens jovens. Tem sido recorrente indagar sobre qual lugar social está reservado aos jovens.

O ritmo e a intensidade das mudanças nas instituições educacionais e no mundo do trabalho estão a exigir a reunião de esforços interdisciplinares e interinstitucionais. Da consciência dessa necessidade nasceu este livro.

*Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz*  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)