

Evelane Mendonça Lima

Fernanda Mara de Moraes Ferreira

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Culturas juvenis na escola

Gênero e identidades juvenis: a escola como campo de estudo

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

A escola, quando observada sob o prisma sociológico, se revela como um espaço repleto de significados sociais, culturais e políticos passíveis de serem investigados e interpretados criticamente. A criação e a resignificação desses significados têm como agentes protagonistas do processo as/os jovens estudantes, tendo em vista que esses sujeitos assumem posturas, (re) produzem comportamentos e linguagens, edificam afetividades e formas de reafirmar suas (re) existências no mundo social. Isso tudo aponta para a centralidade dos processos identitários, a partir, de uma dinâmica sociocultural que emerge no interior da escola tendo como foco originário as relações entre os/as estudantes.

Nesse sentido, para considerarmos a pluralidade das/os jovens estudantes, devemos, necessariamente, nos atentarmos para o processo de construção de suas identidades. As identidades sociais e culturais podem ser definidas com base nas questões de gênero e sexualidade, étnico-raciais, classe social, sócio-geográficas, religiosas, geracional e etc. Ou seja, todo/a e qualquer sujeito que faz parte de um coletivo dinamiza posturas identitárias que dizem respeito à relação sociedade-indivíduo e, assim, às relações estruturais e não somente às relações subjetivas. Assim, o presente artigo tem como objetivo central compreender como o debate de gênero, a partir de uma perspectiva interseccional, dialoga com os processos identitários juvenis tendo como campo analítico a escola. Para tanto, o trabalho adota a perspectiva da pesquisa qualitativa, utilizando como métodos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas.

A interseccionalidade nos convoca a realizar uma leitura atenta em torno do debate de gênero, que quando considerado campo dos Estudos Feministas em uma perspectiva pós-estruturalista, possibilita rompimentos importantes como, por exemplo, com a universalidade da categoria “mulher”. Esse marco de caráter epistemológico e político é inaugurado e protagonizado por intelectuais e militantes negras. Angela Davis nos auxilia a pensar a importância da interseccionalidade ao desenvolver uma análise histórica sobre a condição social da mulher negra e, por conseguinte, elaborar uma abordagem política da luta feminista negra e antirracista. “Se, e quando, alguém conseguir acabar, do ponto de vista histórico, com os mal-entendidos sobre as experiências das mulheres negras escravizadas, ela (ou ele) terá prestado um serviço inestimável.” (DAVIS, 2016, p. 17)

Segundo Crenshaw (2015), a interseccionalidade pode ser definida como uma sensibilidade analítica que pensa a identidade a partir de sua relação com o poder. O conceito

se originou das experiências das mulheres negras. Experiências, estas, que foram invisibilizadas por determinados grupos políticos (como o feminismo branco e o movimento antirracista, na época focado nos homens negros), falhando na criação de uma representação inclusiva em torno das intersecções de gênero, raça e classe. A interseccionalidade, contudo, não é exclusividade de mulheres negras, haja vista que pessoas negras no movimento LGBT, pessoas trans no movimento feminista, pessoas com deficiência, etc. enfrentam vulnerabilidades e violências que denunciam as intersecções de racismo, sexismo, opressão de classes, capacitismo, transfobia, etc. A interseccionalidade serviu como ferramenta de inclusão para diversos grupos marginalizados.

A perspectiva interseccional é importante nesse trabalho, pois ela nos guiará em busca de respostas as problematizações aqui apontadas. É necessário salientar que discutir as implicações do debate de gênero em relação às identidades juvenis, tendo como referência a dinâmica escolar, torna-se uma atividade complexa, porém, fundamental para o campo de estudos das Ciências Sociais. É possível observar a importância científica da pesquisa em questão através da concepção que leva em conta as juventudes como uma categoria sociocultural marcada pela pluralidade. Ao delinear-se as contribuições do debate de gênero no que concerne a essas identidades plurais, mapeia-se as possibilidades e as potencialidades educativas que podem emergir no ambiente escolar.

Outrossim, a escola pode ser apreendida como um campo desestabilizador das fronteiras e opressões, produzidas por uma estrutura capitalista-branca-heteronormativa-masculina. Haja vista que a mesma é capaz de possibilitar a construção do debate de gênero como algo indispensável para a experiência identitária juvenil. Apesar de ser uma instituição moldada para atender as demandas estruturais de uma sociedade desigual e opressora, a escola também é um espaço dinamizado por discursos, metodologias, comportamentos, ações e identidades que, muitas vezes, criam formas coletivas (ou individuais) de resistência.

Não tratasse de romantizar, fantasiosa e falaciosamente, um lugar que é violento, simbólica e fisicamente, para muitos/as estudantes, tendo em vista a presença do racismo, machismo, LGBTfobia e demais tipos de opressão no cotidiano dessa instituição social. Mas, tratasse de registrar a urgência de se perceber como o debate de gênero é importante para as/os jovens, sobretudo, quando ele alcança a escola, os currículos, as relações identitárias e as experiências escolares de modo geral. Assim, é oportuno compreender essa dinâmica sob um ponto de vista ético, sociocultural, político e educacional.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

A pesquisa tem como premissa uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e as entrevistas semi-estruturadas. Além disso, o próprio arcabouço teórico levantado durante a trajetória acadêmica no curso de Ciências Sociais ajuda a sintetizar reflexivamente conceitos e categorias em consonância com a temática do artigo. Na pesquisa bibliográfica priorizou-se a reflexão sobre o tema tendo como fundamento as seguintes categorias analíticas: Gênero (BUTLER, 2018; DAVIS, 2016; PISTICELLI, 2009; SCOTT, 1995), Escola (BOURDIEU, 1998; DAYRELL, 1996; FOUCAULT, 2014.), Juventudes (DAYRELL, 1996; 2003) e Identidades (HALL, 2001; SILVA, 2014).

Em relação às entrevistas semi-estruturadas, sete estudantes participaram como interlocutoras/es: Bruno (estudante do 2º ano do Ensino Médio, 17 anos, homem cisgênero¹, homossexual e pardo), Edna (estudante do 3º ano do Ensino Médio, 17 anos, mulher cisgênero, homossexual e branca), Iara (estudante do 2º ano do Ensino Médio, 16 anos, mulher cisgênero, homossexual e parda), Maria (estudante do 1º ano do Ensino Médio, 16 anos, mulher cisgênero, homossexual e parda), Larissa (estudante do 2º ano do Ensino Médio, 16 anos, mulher cisgênero, homossexual e parda), Victor (estudante do 1º ano do Ensino Médio, 16 anos, homem cisgênero, homossexual e pardo) e Taís (estudante do 3º ano do Ensino Médio, 17 anos, mulher cisgênero, homossexual e parda).

Todas/os elas/es eram estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral² de uma escola pública do município de Maranguape/CE — Região Metropolitana de Fortaleza/CE. A referida escola pode ser caracterizada tanto pelo cenário “interno” de ensino integral quanto pelo cenário “externo” periférico da região na qual se situa. Optamos por preservar a identificação pessoal dos/as jovens interlocutores/as, assim, os nomes presentes nos depoimentos utilizados ao longo do trabalho são fictícios. Também é apropriado mencionar que o método das entrevistas semi-estruturadas e, conseqüentemente, as narrativas e relatos

1A cisgeneridade diz respeito à identidade de gênero de pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento.

2O Ensino Médio em Tempo Integral é uma política educacional instituída mediante a Lei nº 16.287/2017 em toda a rede estadual de ensino do estado do Ceará. Para mais informações, acesse: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>

aqui abordados são oriundos, originalmente, de uma pesquisa realizada ao final do curso de Licenciatura em Ciências Sociais para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

- **Gênero: considerações teóricas**

Antes de adentrar no universo juvenil e, conseqüentemente, em seus processos identitários por meio do ambiente escolar, é preciso estabelecer uma explanação lúcida e atualizada sobre os estudos da temática de gênero. Dessa forma, é conveniente traçar, tendo como alicerce uma perspectiva sociológica e antropológica, a trajetória do debate de gênero. A discussão teórico-acadêmica sobre gênero e sexualidade tem origem nas lutas políticas e sociais do movimento feminista.

O termo *gênero*, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo *gênero* para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade. (PISCITELLI, 2009, p. 117)

Como argumenta a autora, o termo *gênero* nasce da necessidade do feminismo em desconstruir a naturalização das desigualdades entre mulheres e homens a partir da noção de sexo biológico, ou seja, o interesse estava em mostrar o caráter cultural de “ser mulher” ou “ser homem”. Os estudos sobre gênero não apenas tiveram como ponto de partida as reivindicações feministas contra a dominação masculina, mas é através desse movimento que se constrói uma historicidade epistemológica e política do conceito. Joan Scott (1995) traz algumas reflexões a respeito da adesão ao conceito de gênero:

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. (SCOTT, 1995, p. 72)

Destarte, é com a chamada “primeira onda” do feminismo (final do século XIX e início do século XX) e, a partir das contribuições das Ciências Sociais, que se pensa a diferenciação do feminino em contraposição ao masculino. Essas categorias passam a ser interpretadas como flexíveis e culturalmente variáveis. Isso quer dizer que as feminilidades e masculinidades não são mais vistas como coisas fixas, pois elas são concebidas de modos diferentes em cada cultura: “ser homem” ou “ser mulher” são classificações e papéis sociais que variam de sociedade para sociedade. (PISTICELLI, 2009).

Já com a “segunda onda” do feminismo (meados do século XX) “A categoria “mulher” foi desenvolvida “[...] em leituras segundo as quais a opressão das mulheres está além de questões de classe e raça, atingindo todas as mulheres, inclusive as mulheres das classes altas e brancas.” (PISTICELLI, 2009, p. 131). Nesse caso, a desigualdade é universalizada e a opressão generalizada, a partir, da noção de que o patriarcado é um sistema político universal, no qual as relações de dominação e poder atingem, igualmente, a todas as mulheres.

Contudo, tendo em vista que existem inúmeros marcadores sociais quando se fala em “mulheres”, torna-se problemático singularizar a subordinação da mulher em uma única opressão: o patriarcado. Assim sendo, o patriarcado enquanto categoria de análise não é suficiente para explicar a condição plural de “ser mulher”. Davis (2016) afirma que a leitura de gênero deve ser articulada dialeticamente com as questões de raça e classe, já que, o ser mulher negra e pobre, por exemplo, implica opressões diferentes se comparadas às mulheres brancas e ricas. Portanto, não é possível realizar uma discussão, metodologicamente coerente e empiricamente fundamentada, sobre gênero partindo de uma perspectiva universalizante.

Para Butler (2018), a construção do sujeito feminino unificado como uma representação política na luta feminista se constituiu como uma produção discursiva representacional no campo das relações de poder. Isto é, a defesa de uma identidade unívoca partilhada por uma categoria específica (mulheres) foi um critério estratégico utilizado pela militância para reivindicar os direitos das mulheres e a libertação da dominação masculina. Todavia, essa prática discursiva criadora de uma representação singular tende a gerar exclusões que são desfavoráveis para o próprio feminismo.

É minha sugestão que as supostas universalidade e unidade do sujeito feminino são de fato minadas pelas restrições do discurso representacional em que funcionam. Com efeito, a insistência prematura num sujeito estável do feminismo, compreendido como uma categoria uma das mulheres, gera, inevitavelmente, múltiplas recusas a aceita essa categoria. Esses domínios de exclusão revelam as

consequências coercitivas e reguladoras dessa construção, mesmo quando a construção é elaborada com propósitos emancipatórios. (BUTLER, 2018, p. 23)

A superação do paradigma da identidade única do “ser mulher” pressupõe a compreensão da pluralidade das identidades de gênero. Para isso, além de entender que as realidades sociais e culturais (raça, etnia, classe social, religião, nacionalidade, sexualidade, etc.) das mulheres são fatores fundamentais para o debate de gênero, é necessário que se problematize e se desconstrua a binariedade entre sexo e gênero. Nos Estudos Feministas essa é uma ideia chave desenvolvida pela teoria *queer*: o sexo, assim como o gênero, é uma construção sociocultural engendrada pelas relações de poder e pela política discursiva. Dessa forma, Butler (2018, p. 24-25) nos convida a pensar que:

Se a noção estável de gênero dá mostras de não mais servir como premissa básica da política feminista, talvez um novo tipo de política feminista seja agora desejável para contestar as próprias reificações do gênero e da identidade — isto é, uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político.

Logo, trazer a trajetória do debate de gênero, visualizando-o através do feminismo, é uma tarefa que nos convida a perceber sua complexidade metodológica e política. Tomando como referência a “terceira onda” do feminismo e a atualização do conceito e, a consequente, ruptura de paradigmas universalizantes e binários, gênero deve ser apreendido em uma perspectiva que considere as intersecções e as múltiplas identidades. Ademais, partindo dessa problematização, também é possível compreender como as juventudes no interior da instituição escolar manifestam de forma dinâmica essas questões que envolvem, não apenas as identidades de gêneros, mas diversos outros processos identitários.

Nesse sentido, a abordagem da interseccionalidade, oriunda, sobretudo, do Feminismo Negro, surge como um instrumento de análise indispensável para a compreensão dos processos identitários juvenis. Conforme Akotirene (2019, p. 19), “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado — produtores de avenidas identitárias (...)” Tendo isso em vista, nos cabe entender que a interseccionalidade não lida apenas com as identidades enquanto meros fenômenos da diversidade.

Mas, também é preciso compreender que as identidades ou as intersecções são produções estruturais, geradoras de violências, opressões e hierarquias entre os sujeitos sociais e, por isso, entre as/os jovens. Uma vez que as experiências das/os jovens estudantes são atravessadas pelas suas identidades, pensar interseccionalmente exige entender que as

identidades (de gênero, étnico-raciais, sexualidades, etc.) juvenis são mecanismos sociais, culturais e políticos que expressam as contradições de uma sociedade desigual.

- **Escola e juventudes: relações e pertencimentos**

A escola é um espaço, estruturalmente, criado para atender determinadas demandas sociais e, institucionalmente, organizado em função desse objetivo. Quando percebemos o valor ideológico, político e econômico do objetivo social da escola rompemos com a visão, constantemente reproduzida pelo senso comum, que a atribuí o papel de possibilitar a ascensão social da/o estudante pertencente às “minorias” sociais. Nesse caso, a escola surge como uma instituição repressora e opressora, e com uma função primordial: manter as relações de poder e as desigualdades.

Em uma perspectiva pós-estruturalista, Foucault (2019) explica a condição das instituições disciplinares, dentre elas, a escola. Esta, por sua vez, exerce um poder que controla, disciplina, homogeneiza e hierarquiza os corpos fundamentada em regras, vigilâncias, punições e relações socioemocionais e institucionais. “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 2014, p. 144). Considerando-se a leitura teórica deste autor, o poder disciplinar presente na escola deve ser entendido como uma dinâmica não-centralizada em uma estrutura ou uma autoridade suprema específica, mas ela se dá em um campo minucioso do controle político dos corpos e dos discursos.

Desse modo, pensar a escola desse ponto de vista pressupõe entender que as manifestações identitárias das juventudes tendem a ser oprimidas e controladas pelo poder disciplinador e pela reprodução das políticas de dominação. Além do mais, o espaço escolar pode ser um lugar de violência física e simbólica em relação aos corpos e discursos que procuram subverter a “logicidade” e a “estabilidade” das normatividades e hierarquias escolares. Dentre as expressões opressivas que surgem na escola, bem como em outros ambientes sociais, está o machismo, a misógina, o sexismo, o racismo, a LGBTfobia, o preconceito linguístico, a xenofobia, o capacitismo, a intolerância religiosa, etc.

Essas opressões também se fazem presentes de forma institucionalizada nos currículos, nas práticas de ensino, metodologias, concepções didático-pedagógicas e nas relações com o corpo docente, diretoria e demais profissionais. Por conseguinte, em uma

sociedade capitalista, os interesses são orientados para a manutenção das hierarquias sociais entre as classes sociais, os gêneros/sexualidades e as raças/etnias. Nesse sentido, Bourdieu (1998), alerta que a escola é um campo de reprodução social, ou seja, ela é um meio eficaz de legitimar e reproduzir as desigualdades sociais.

[...] a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. (BOURDIEU, 1998, p. 58-59)

Dessa maneira, ao compreenderem a instituição escolar do ponto de vista estrutural-institucional, esses teóricos denunciam o seu caráter classista e disciplinador como meio cabal na reprodução e garantia da estabilidade das desigualdades entre os sujeitos sociais. Todavia, reduzir o ambiente escolar às suas estruturas e práticas institucionalizadas pode soar apressado, sobretudo, ao perceber-se a dimensão sociocultural e, conseqüentemente, as sociabilidades erguidas pelas relações juvenis.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1996, p. 1)

O resgate do “olhar” para a escola como um espaço sociocultural, no qual as redes culturais são movimentadas pelas juventudes, foi uma postura adotada durante a realização da pesquisa. Levando em consideração essas redes culturais como fenômenos emergentes da dinamicidade escolar, torna-se razoável analisar as maneiras como as juventudes dinamizam suas identidades e diferenças socioculturais. Victor, estudante de 16 anos do 1º ano do Ensino Médio, nos fala que na escola as relações entre as/os jovens são perpassadas por diferenças que se transformam em fatores básicos para se pensar sobre a formação das amizades.

“Existe uma certa divisão, mais precisamente “tribos”, na qual cada membro faz parte de tal. Obedecendo seus costumes e gostos. Em que o indivíduo faz parte daquele meio, seguindo suas regras.” (Victor, 2020). Já Taís, estudante de 17 anos do 3º ano do Ensino Médio, destaca como suas amizades são orientadas pela diversidade e, por isso, pela presença de várias identidades: “[...] minhas relações também não são afetadas por esses rótulos que

tanto conhecemos e falamos. Pessoas são mundos diferentes, universos diferentes e pensamentos diferentes.” (Taís, 2020)

A partir dessas duas narrativas podemos perceber a existência de duas dinâmicas presentes no ambiente escolar. Ao se relacionarem, como mostrou Victor, as/os jovens movimentam formas de “ser/estar” que podem indicar a delimitação de “territórios” tendo como cerne as identidades. Contudo, esses “territórios”, como sugeriu Taís, também podem ser compreendidos como territórios cambiantes, nos quais as/os jovens lidam com as inúmeras identidades, buscando abraçar as diferenças. Dessa maneira, os relatos das entrevistas semi-estruturadas nos permitem assimilar que, por meio das amizades, as juventudes mobilizam as identidades no espaço escolar mediante a construção de “territórios” ou “tribos”. Estes, ademais, se sustentam tanto pelas diferenças sociais e culturais, delimitando ritos, linguagens, etc., quanto pela postura de abranger estas diferenças.

Diante disso, pode-se dizer que a escola é responsável pela construção de fronteiras através de estruturas austeras (mas não imutáveis e sólidas) e normatividades institucionais que funcionam como catalisadores da violência e da opressão. Entretanto, as dimensões das sociabilidades e da cotidianidade são mecanismos capazes de ressignificar esse percurso. Isso impele afirmar que, o espaço escolar, em uma perspectiva sociocultural, não corresponde apenas aos determinismos estruturais ou institucionais, tendo em vista a existência de uma dinamicidade própria resgatada pelas/os jovens. Sendo assim, a escola é suscetível às relações juvenis e aos seus pertencimentos identitários.

- **Processos identitários juvenis: os caminhos do debate de gênero**

Discutir sobre a socioculturabilidade da escola implica dizer que as/os jovens são sujeitos atuantes nos processos que permeiam esta instituição, logo, não são meros “objetos” passivos dos mecanismos opressores introduzidos por uma sociedade desigual. Em outras palavras, as juventudes ao interagirem coletivamente podem produzir meios de resistência e fortalecimento das subjetividades. Como fala Dayrell (2003, p.42) a categoria de juventudes deve ser entendida em sua pluralidade, isto é, nas múltiplas formas de “ser jovem”. A juventude faz parte de um processo amplo que constitui sujeitos: “Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.”

O/a jovem não pode mais ser pensado sob uma ótica restritiva que o enquadra somente em uma faixa etária interpretada como problemática. Ele/ela pode fazer parte de vários grupos sociais que se interligam as questões de gênero, classe, raça/etnia, sexualidade, religiosidade, nacionalidade e não somente a condição de ser da classe trabalhadora, por exemplo. Um/a jovem ao se localizar e se reconhecer no mundo toma como ponto de referência as suas vivências socioculturais e subjetivas. Esse processo identitário é capaz de ser potencializado ou minado no espaço escolar, tendo em vista as questões estruturais, institucionais ou socioculturais. Interessa-nos aqui, perceber como pode ocorrer essa possível potencialização, correlacionando ao debate dos estudos de gênero.

. Por identidades, deve-se entender que na contemporaneidade a concepção de identidade humana universal e unificada foi superada pela interpretação que reconhece as múltiplas formas de ser e estar dos indivíduos. Os sujeitos sociais passaram por uma descentralização e um deslocamento, tornando as identidades em algo fragmentado, instável, provisório e contraditório. (HALL, 2001). Destarte, ao falar-se em identidades é preciso visualizá-las enquanto processos não-fixos, isso quer dizer que os/as jovens podem se reconhecer na ocupação de inúmeras localizações sociais e culturais. As identidades juvenis também são capazes de dialogarem entre si e se reinventarem.

Tendo isso em vista, é possível verificar que na praticidade do cotidiano as juventudes revelam essas muitas localizações sociais e culturais. Nas entrevistas semi-estruturadas, obtivemos uma visão sobre as/os jovens interlocutoras/es que aponta para um quadro de multiplicidade identitária. Apesar de haver semelhanças entre elas/es, as diferenças se sobressaem como elementos determinantes de suas formas de estar no mundo social. Por exemplo, das/os sete estudantes participantes da pesquisa, seis (85,7%) se declararam como pardas/os, ou seja, como indivíduos que se identificam racialmente como negras/os. Isto é uma semelhança entre elas/es. Não obstante, existem outras variáveis, isto é, identidades e diferenças que sugerem uma multiplicidade desse grupo de estudantes.

Os/as jovens também mostraram possuir outras identidades, como as de gênero, sexualidade, religiosidade, uma condição socioeconômica, etc. Além disso, esse fator múltiplo não aparece apenas na diferenciação existente entre eles/as, mas também na condição individual de cada um/a. Melhor dizendo, nenhum jovem tem uma unicidade identitária, pois suas experiências são fragmentadas. A exemplo disso, Iara de 16 anos, interlocutora da pesquisa, não é somente estudante do Ensino Médio, haja vista que a mesma também é mulher cis, heterossexual, parda, etc. Ou seja, sua experiência não se reduz a um único

processo identitário. Outro ponto crucial para se entender os processos identitários juvenis corresponde à análise de como eles são criados e recriados pelas estruturas sociais. Por esse ângulo, Silva (2014, p. 81) ressalta que:

Já sabemos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal qual como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição — discursiva e linguística — está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Partindo dessa perspectiva, podemos olhar para a movimentação sociocultural engendrada na escola, a partir, dos processos identitários juvenis. Quando as/os jovens assumem uma postura, constroem ritos próprios, formam grupos, produzem uma estética particular e reafirmam determinadas características socioculturais, elas/eles estão produzindo sociabilidades com base no gênero, na raça/etnia, sexualidade, na classe social e, por isso, nas relações de poder que são maquinadas nas estruturas sociais. A leitura das intersecções, oriundas dos estudos sobre gênero, são essenciais para se visualizar esses processos e produções como meios de resistência às opressões. Por exemplo, quando uma jovem negra decide assumir os seus cabelos crespos/cacheados como expressão da identidade negra e, isso, serve como ferramenta política para inspirar outras jovens estudantes da mesma escola.

A reafirmação dessa identidade é perpassada pela construção de resistências coletivo-subjetivas frente aos dispositivos presentes na instituição escolar que reproduzem as relações de dominação. Esses dispositivos, apesar de classificarem as identidades/estéticas de acordo com padrões normativos impondo o que é aceitável e o que não é, passam a ser desconstruídos na medida em que as fronteiras criadas pela supremacia branca e masculina são transgredidas por processos de resistência que são mediados pela experiência identitária. Dessa forma, a identidade, antes marginalizada, ao ser potencializada pela adesão coletiva e pelo reconhecimento cultural torna-se a roupagem do empoderamento político.

Por conseguinte, o enfrentamento do racismo, do machismo, da LGBTfobia, dentre outras violências, também pode ser concebido nas práticas de ensino dos/as docentes, assim como no próprio currículo. Bell Hooks (2013) mostra as possibilidades de como tornar a educação uma prática libertadora e multicultural. Isso diz respeito à forma como as práticas educativas são dinamizadas na atualidade e, por isso, como elas devem ser repensadas tendo como concepção a luta contra a supremacia branca, masculina e classista. É preciso romper com a educação bancária, onde as/os alunas/os são vistos como receptores passivos do

conhecimento, e praticar um ensino que valorize e reconheça as diferenças sociais e culturais, ou seja, as identidades.

Além disso, a autora assume a perspectiva da pedagogia feminista, então, o debate de gênero é um fator determinante para construção de uma educação crítica e transformadora. Assim, suas “[...] práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras.” (HOOKS, 2013, p. 20). Ademais, também é possível estabelecer um diálogo produtivo com Jimena Furlani (2007) ao trazer a abordagem didática da Educação Sexual, tendo em vista que esta última seria um instrumento estratégico para a efetivação do debate de gênero nas salas de aulas.

Furlani (2007), através da perspectiva da desconstrução em torno do livro didático “Que bicho é esse? Sexo e Sexualidade”³, chega a conclusão de que sexo, gênero e sexualidade são monstros curriculares, são monstruosidades controladas pelo moralismo arcaico e pelo heteronormativismo. O “monstro” representaria o perigo, o desvio, o indesejado. Todavia, o “monstro” também é a forma corporificada da resistência ao transgredir as fronteiras e não se conter em normas. Diante disso, a monstruosidade é a expressão explicativa de como as identidades são instáveis, fluídas, descentradas e construídas permanentemente: o “monstro” é um processo identitário não rígido e revolucionário.

Ao levar em consideração as “monstruosidades” como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, a educação desenvolve uma ruptura com a lógica binária do “é” ou “não é” e incorpora a episteme aditiva: “é e não é”. Tal concepção revoluciona os métodos tradicionais e abraça as múltiplas identidades. Portanto, o papel-chave da Educação Sexual é desconstruir e desestabilizar esse sistema binário que é arbitrário e violento. Tendo como principal campo de atuação o currículo, a Educação sexual é responsável por um processo cultural e social que questiona as bases biologizantes de leituras hegemônicas sobre a discussão de gênero, proporcionando leituras que problematizem os sexos, os gêneros e as sexualidades como dispositivos políticos e (re) invenções socioculturais. (FURLANI, 2007)

Haja vista que, a mobilização das identidades e, conseqüentemente, do seu teor político, se configuram como processos socioculturais, a Educação Sexual, Multicultural e Feminista são práticas de ensino indispensáveis quando se almeja uma escola inclusiva para

3Esse livro foi lançado em 2000 pela Editora BrasiLeitura destinado à Educação Infantil, tendo como autora Cida Lopes.

as juventudes. Dessa forma, é urgente a necessidade de se remodelar os currículos e as concepções pedagógicas em torno de uma educação crítica que aborde dialeticamente as questões de gênero, raça, classe, etnia, sexualidade, etc. Afinal, as experiências socioculturais dos/as jovens também fazem parte da dinâmica escolar, e, mais do que fazer parte, são fatores determinantes em suas relações com a educação, a escola, as/os docentes e os currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os resultados da pesquisa, é necessário observar as juventudes como agentes sociais com múltiplas identidades — um/a jovem não é somente “jovem”, ela/e também movimenta outras identidades que ultrapassam o fator da faixa etária como, por exemplo, a identidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, etc. —, as quais atravessam, direta e indiretamente, o cotidiano escolar. Conforme visto nas discussões, esses atravessamentos identitários no contexto escolar podem revelar, muitas vezes, processos incipientes e coletivos de resistência frente às normatividades estéticas criadas pelas estruturas sociais. Além disso, os depoimentos presentes nas entrevistas semi-estruturadas também ressaltam o caráter cambiante das relações juvenis no universo escolar, no qual as identidades se apresentam como diferenças que hora são criadoras de “fronteiras” e hora são vistas pelas/os jovens como algo “natural” de suas sociabilidades.

Vale destacar, contudo, que as identidades não são coisas naturalmente existentes, pois elas são construções sociais, culturais e políticas, inevitavelmente, interligadas às relações de poder. Entretanto, para esta pesquisa é oportuno perceber que a escola, enquanto campo de estudo dos processos identitários juvenis, possibilita compreender a emergência de uma dinâmica complexa em torno das diferenças sociais. Em síntese, os processos identitários no cotidiano escolar assumem três movimentos: a criação de “fronteiras”, a naturalização das identidades e a construção de resistências tendo como fundamento o enfrentamento de padrões identitários colocados como normativos.

Quando temos em conta o debate de gênero na escola e, conseqüentemente, como ele permeia as relações das/os jovens e suas identidades, chegamos à reflexão de que a Educação Sexual, Multicultural e Feminista pode se configurar como uma ferramenta decisiva para a construção de uma educação plural e inclusiva que dialogue com os processos identitários juvenis. O reconhecimento e a problematização das identidades sociais e culturais devem ser pensados como aspectos essenciais na produção de uma escola menos excludente e mais

crítica, ou seja, uma escola que institucionalmente não reproduza as opressões que marcam a experiência juvenil em uma sociedade estruturalmente desigual.

É preciso repensar as práticas docentes, os currículos e a organização funcional escolar, a partir de uma perspectiva pedagógica crítica que se atente para as identidades e seus desdobramentos concretos. A lógica das relações de dominação e poder não são centros estáveis, por isso, o rompimento e a transgressão política são passíveis de serem articulados coletivamente no contexto escolar. Destarte, o desafio é real, tendo em vista como a política educacional brasileira está sendo concebida e conduzida em tempos do bolsonarismo e seu caráter ideológico apoiado no neofascismo. Cabe-nos praticar a esperança e investir em um engajamento político dentro da própria escola, isso se dá quando educadores/as atuando ou em formação ousam a repensar o *status quo* da educação.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**, Petrópolis, Vozes, 1998. p. 39-64.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Por que é que a interseccionalidade não pode esperar. Tradução de Santiago D'Almeida Ferreira. **API – Ação pela Identidade**, 2015. Disponível em: <<https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidade-nao-pode-esperar-kimberle-crenshaw/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.), **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1996.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, Campinas: Autores Associados, nº 24, set.-dez., p. 40-52, 2003.

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

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 269-285. dez. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

PISTICELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. **Diferenças, igualdade**. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009, pp. 116-148.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/ago. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.