

Erotisation du programme d'études et (ré)intégration des sexualités dans les programmes d'Enseignement Professionnel et Technologique

Eroticize the curriculum and (re)integrate sexualities in Vocational and Technological Education

Reçu: 15/02/2022 | Revisé: 20/02/2022 |
Accepté: 22/03/2022 | Publié: 20/06/2022

Robério Nunes Maia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3468-6122>
PPGED/Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: roberiohc@hotmail.com

Avelino Aldo de Lima Neto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>
PPGEP/IFRN e PPGED/UFRN
E-mail: ave.neto@hotmail.com

Comment citer: MAIA, R. N.; LIMA NETO, A. A.; Erotisation du programme d'études et (ré)intégration des sexualités dans les programmes d'Enseignement Professionnel et Technologique. **Revue Brésilienne de l'Enseignement Professionnel et Technologique**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1–15, e13698, Jun. 2022. ISSN 2447-1801.



Este trabalho é licenciado sob um [Creative Commons Atribuição 4.0 Licença Não Relatada](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Résumé

Le présent texte problématise la place des sexualités dans la proposition pédagogique de l'Enseignement Professionnel et Technologique (EPT). Elle emploie la phénoménologie de Merleau-Ponty (2018) comme méthode et utilise les fiches d'analyse de films comme technique de construction des données. À travers l'analyse des films Rust (2018) et Moonlight (2017), les programmes cachés et formels de l'EPT sont analysés, notamment à travers la relation avec le Projet Politique-Pédagogique (PPP) de l'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du Rio Grande do Norte (IFRN). Comme résultats, l'article souligne que malgré les limites du programme intégré, celui-ci se révèle être un dispositif capable d'insérer les sexualités dans le contexte de la formation humaine intégrale prônée par l'EPT. Pour cela, il est urgent d'érotiser les processus d'enseignement-apprentissage et d'élargir les manières de comprendre l'être humain, une tâche pour laquelle le cinéma apparaît comme une expérience privilégiée dans le contexte éducatif.

Mots clés : Enseignement Professionnel et Technologique ; Sexualités ; Programme ; Cinéma.

Abstract

The present text problematizes the place of sexualities in the pedagogical proposal of Vocational and Technological Education (EPT). It employs Merleau-Ponty's (2018) phenomenology as a method and uses Film Analysis Sheets as a data construction technique. Through the analysis of the films *Ferrugem* (2018) and *Moonlight* (2017), the hidden and formal curricula of EPT are analyzed, notably through the relationship with the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). As a result, the article points out that despite the limitations of the integrated curriculum, it reveals itself as a device capable of inserting sexualities in the context of integral human formation advocated by EPT. For this, it is urgent to eroticize the teaching-learning processes and expand the ways of understanding the human being, a task for which cinema emerges as a privileged experience in the educational context.

Keywords: Vocational and Technological Education; Sexualities; Curriculum; Cinema.

1 LE PREMIER REGARD

Au cinéma, l'école nous est présentée, à nous spectateurs, sous un angle nouveau. Nous entrons dans l'espace de l'éducation, à travers le cinéma, pour faire émerger d'autres façons de penser au programme et ses implications dans les processus subjectifs suscités par les structures éducatives formelles ou cachées. Dans le présent article, nous souhaitons jeter un premier regard sur les images de sexualités et d'éducation dans le cinéma, afin de les mettre en relation avec la proposition pédagogique de l'Enseignement Professionnel et Technologique (EPT).

Le film *Ferrugem* (2018), par exemple, nous provoque à voir l'école à partir d'une expérience initiée hors de ses murs. Dans l'une des premières séquences, le clic de l'appareil photo du téléphone portable que l'adolescente a entre les mains capture le paysage devant elle, et au même moment elle lance cette image sur ses réseaux sociaux. L'espace est bientôt pris par les voix des adolescents vers l'écran qui se présente : un grand aquarium ouvert à la visite. Dans ces voix qui se sont approchées, l'adolescente Tati et l'aquarium, la voix de l'enseignant s'est aussi fait entendre, apportant les références et construisant cette classe. Peu après, un certain nombre d'élèves apparaissent, et la figure du professeur est maintenant visible au premier plan. L'atmosphère de loisir qui règne parmi les étudiants crée une nouvelle configuration de classe. Le savoir se construit désormais hors des murs de l'école (Figure 01).

Figure 01 - Le clic : l'école au-delà de ses murs



Source : DVD *Ferrugem* (2018).

Dans la figure 1, l'enseignant regarde dans une direction, son bras pointe vers une autre et les élèves, à leur tour, visent d'autres points. Les élèves interagissent également sur leurs appareils mobiles pour prendre des selfies et des photos de la classe, et enregistrer en audio et vidéo les explications de l'enseignant. Les scènes qui se jouent sur les écrans des smartphones sont également prises par des échanges de regards entre adolescents. Sur l'écran où est projeté un cours, sont également projetés des sentiments, des intrigues et des récits, allant de l'appropriation d'un contenu académique à une histoire d'amour et de douleur.

Lorsque l'on réfléchit au programme et aux structures qui façonnent son efficacité dans l'éducation, plus précisément dans l'EPT, on aimerait faire l'exercice de voir, comme les élèves, ces objets à travers l'interaction des écrans - surtout les écrans cinématographiques. Pour fonder notre analyse concernant le programme, nous aurons recours à Silva (2005), Pinar (2016) et Louro (2020). En ce qui concerne les interfaces entre cinéma et éducation, nous utiliserons les études de Chaves (2020), Lima Neto (2018), Lima Neto e Nóbrega (2014), Louro (2008), Merleau-Ponty (1983/2018). Quant à l'approche de l'EPT, nous nous ancrons dans Araújo (2014), Ciavatta (2005), Ramos (2014) et Saviani (2013).

Cela dit, cet article est organisé comme suit : dans un premier temps, nous présentons la méthodologie. Ensuite, nous analysons le corpus filmique à partir de deux catégories fondamentales : la sexualité et l'éducation. Enfin, nous indiquons quelques résultats obtenus et les développements possibles pour les recherches futures.

2 UNE MÉTHODE : ÉCOUTER ET VOIR

Pour l'appréciation des images de *Ferrugem* (2018) et *Moonlight* (2017), nous nous inspirons de la phénoménologie de Merleau-Ponty (2018 [1945]), pour qui le film n'est pas une somme d'images, mais une forme temporelle. Une nouvelle réalité y est montrée, l'expérience perceptive est dilatée et voir devient un exercice philosophique. Décrire, une attitude phénoménologique fondamentale, est la stratégie par laquelle nous ferons ressortir, dans les sections suivantes, les significations qui nous traversent dans notre confrontation avec les images.

À cette fin, nous utiliserons comme ressource méthodologique la fiche d'analyse filmique présentée dans Lima Neto et Nóbrega (2014). La Fiche est organisée en trois parties : les informations générales sur le film, qui nous situent par rapport à sa production ; les stratégies spécifiquement cinématographiques, qui mettent en évidence les aspects techniques du film ; et, dans le cas du film analysé, les catégories Visibilité et mouvement du corps, qui sont décomposées en sous-catégories corps, éducation, sexualité et travail.

Ces sous-catégories articulent les éléments esthétiques du film, la description des scènes et les sons, de sorte qu'à la fin de la production du dossier, nous disposons d'un certain nombre d'images résultant de l'appréciation. Comme dans le montage cinématographique, c'est précisément un découpage de cet ensemble d'images que nous mettons ici en lumière. En ce sens, les scènes reprennent pour nous des chemins à parcourir et approchent de nous, spectateurs, des lentilles qui dévoilent un horizon à penser comme un champ éducatif et comme une stratégie pour une éducation du regard (Lima Neto, 2018).

Comme corpus pour nous accompagner dans cet exercice visuel, nous prenons les films *Ferrugem* (2018) et *Moonlight* (2017). L'hétérogénéité créée par les deux nous éveille aux multiples façons dont le programme se présente comme un espace qui (ré)intègre - ou (dé)intègre - les sexualités à l'école.

Le film *Ferrugem* (2018), réalisé par Aly Muritiba, aborde les nouvelles relations vécues par les adolescents, leurs comportements et leurs modalités de relation avec les amis, la famille, l'école et le flirt. Le protagonisme de ces adolescents met en

évidence le rôle occupé par l'institution scolaire dans leur vie. Elle se présente hors de ses murs, composant leurs récits.

Moonlight : sob a Luz do Luar (2017), réalisé par Barry Jenkins, rend compte d'une construction narrative en trois actes, chacun ayant pour titre une identité vécue par le protagoniste : Little, Chiron et Black. Le producteur cherche à subvertir et à humaniser les relations de l'enfant Chiron en faisant intervenir Juan, un dealer de la communauté, comme figure paternelle. Le réalisateur révèle les visages de l'éducation dans une communauté d'immigrants noirs, où les questions sociales sont données dès les premières minutes du film. L'école en scène est une école publique, dans laquelle la précarité et le discours de la violence, qu'elle soit psychologique, physique ou de genre, sont exposés.

Les lignes qui suivent, traversées par notre regard de chercheur guidé par la phénoménologie, exposent le programme dans un mouvement qui (ré)intègre une manière de penser l'éducation comme un lieu pour nous faire voir et vivre la sexualité comme une expérience privilégiée de nos sentiments.

3 ÉROTISATION DU PROGRAMME SCOLAIRE, (RÉ)INTÉGRATION DES SEXUALITÉS

3.1 DÉVOILER LE PROGRAMME CACHÉ

Les scènes de gêne dont est témoin l'adolescente Tati à son retour de la classe au champs décrites dans l'introduction de ce texte réapparaissent dans les couloirs de l'école, ainsi que dans la salle de classe. La violence psychologique que l'adolescente commence à subir parmi ses amis en classe et dans tout le lycée gagne en visibilité après le vol de son téléphone portable lors d'une sortie nocturne.

La salle de classe, lieu où les relations affectives entre l'enseignant et l'élève, et entre les élèves eux-mêmes, sont de plus en plus intégrées et rapprochées, est l'un des lieux de mise en scène des relations d'enseignement et d'apprentissage. Dans Rust (2018), le cinéaste ne réduit pas la salle uniquement à un lieu de reproduction du savoir, il agrandit et oriente une vue du fond de la salle vers le tableau, montrant la configuration dans laquelle sont placés les élèves : des chaises et des bancs en ligne droite, répartis en rangées, une salle mixte, avec des filles et des garçons, chacun avec la veste de sa préférence. Nous aussi, en tant que spectateurs, nous sommes placés dans la position d'un étudiant, assis à l'un des pupitres : le programme d'études caché est dévoilé à travers l'écran.

Les relations construites, les perceptions abstraites et la diversité présente à l'école nous orientent vers d'autres apprentissages qui s'y déroulent concomitamment. Silva (2005) appelle cet apprentissage informel le programme caché. Pour ce théoricien, " le programme caché est constitué de tous les aspects de l'environnement scolaire qui, sans faire partie du programme officiel, explicite, contribuent implicitement à un apprentissage social pertinent " (SILVA, 2005, p. 78). L'auteur attire également l'attention sur "ce" qui est appris dans le *programme caché* et par quels "moyens".

Dans cette optique, nous pouvons nous tourner vers la réflexion sur la manière dont les discours concernant les sexualités se dessinent à l'intérieur de l'école.

Dans Ferrugem (2018), les filles présentent un travail demandé par l'enseignant. Dans la même séquence, les preuves de l'embarras de Tati sont placées sur deux dimensions : la première, lorsqu'elle présente le séminaire, elle assume une position de visibilité devant la classe, dans laquelle elle a déjà été la cible d'attaques en raison des photos et des vidéos qui ont fuité de son téléphone portable. A ce moment, les camarades de classe continuent à partager les images entre eux, provoquant une agitation, et il est nécessaire que l'enseignant attire l'attention. La deuxième dimension de l'embarras est remarquée lorsque, sur les diapositives, apparaît la photo d'un poisson et que l'un des élèves dit ironiquement : "c'est la piranha-fille facile ?". Un autre élève compare le poisson à Tati. Cette situation rend l'adolescente encore plus émue, ce qui l'amène à quitter la pièce pour ne pas supporter l'humiliation (Figure 02).

Figure 02 - Le corps-sujet et le péjoratif du corps



Source: DVD *Ferrugem* (2018).

Les scènes révèlent les croisements intrinsèques au processus d'enseignement-apprentissage, des conceptions formelles construites par les programmes scolaires en tant que documents aux particularités des sexualités juvéniles. Nous faisons ainsi référence à la dimension jouée par le programme dans la vie de ces élèves et dans la proposition même défendue par l'école dans son Projet Politique et Pédagogique (PPP).

Silva (2005) attire l'attention sur le rôle fondamental du programme dans la construction de la connaissance : nous y laissons glisser ce que nous sommes et ce que nous devenons, notre identité et notre subjectivité. Dans Pinar (2016), à son tour, le programme d'études est structuré par des directives et axé sur les objectifs pas rarement excessivement axés sur les résultats. Il s'agit d'un effort de compréhension par le biais d'une communication entre l'étudiant et l'enseignant, ce qui rend cette conversation souvent compliquée du fait que les individus sont porteurs de connaissances antérieures, de circonstances, d'intérêts et de désintérêts.

La figure 02 de Rust (2018) montre un cours de biologie, un moment où les étudiants présentent des séminaires. Il est notoire dans cette scène, mais aussi tout

au long du film, la coupure de la classe et de la race. Il s'agit d'une école située dans une région urbaine de classe moyenne, dont l'infrastructure répond aux exigences d'une *éducation complète et globale*.

Nous présentons ce terme en italique pour mettre en évidence notre compréhension d'une éducation globale et complète : elle se base sur la proposition pédagogique de l'EPT, qui se situe au-delà des espaces physiques dans lesquels l'école est circonscrite et organisée, ainsi qu'au-delà, même, des institutions de l'EPT (ARAÚJO ; FRIGOTTO, 2015). Il y a dans l'école de Ferrugem (2018), une infrastructure physique composée d'une bibliothèque, de cafétérias bien équipées, de terrains multisports, de laboratoires et d'un système de sécurité électronique pour la surveillance et la protection de ces élèves, sans parler des ressources numériques utilisées en classe. Nous parlons donc d'un espace conçu pour la classe moyenne blanche.

Dans le cas de Moonlight (2017), nous sommes redirigés vers un autre contexte socio-économique : l'école publique. La précarité des infrastructures et diverses formes de violence y sont exposées. Un autre facteur important, comme le montre la figure 03, est la façon dont la disposition de la salle de classe suit le modèle d'une classe traditionnelle, qui ne diffère pas non plus de la salle présentée dans Ferrugem (2018). On réalise ainsi combien l'école continue de reproduire une spatialité disciplinaire et normalisatrice (FOUCAULT, 1975). Les grilles symboliques de l'architecture disciplinaire se glissent dans le cadrage des modes de pensée et de vie.

Figure 03 - Éducation et les corps "ordonnés"



Source: DVD *Moonlight* (2017).

Pinar (2016), lorsqu'il fait référence aux écoles dans des contextes de grand nombre d'étudiants, les appelle "écoles entassées". Dans ceux-ci, les sujets semblent absents et nombre de leurs compétences et potentialités ne sont pas intégrées dans leur éducation. Les étudiants deviennent des "clés de code" et deviennent des numéros sur les résultats des tests.

Dans Ferrugem (2018), l'adolescente Tati, comme si le fait de se retrouver devant ses camarades de classe pour la présentation du séminaire n'était pas assez difficile, vit encore l'embarras de voir des photos intimes fuiter sur les réseaux sociaux. Elle devient, ainsi, un motif de plaisanterie et commence à souffrir énormément. Dans

la scène (Figure 02), l'enseignant demande le silence à la classe, mais demande en même temps aux adolescents de continuer les expositions de contenu. Cela montre à quel point les comportements et les relations tendues dans la classe sont méprisés ou, ce qui n'est pas rare, ne sont même pas remarqués par les enseignants, qui finissent, pour de multiples raisons, par ne s'intéresser qu'au respect des contenus établis.

Des images similaires sont également reproduites dans *Moonlight* (2017) alors que nous sommes conduits à travers les différentes étapes de la vie de Chiron : l'invisibilité d'un enfant avec de graves problèmes dans sa famille, sans père présent et avec une mère qui fait face à la vie dans la consommation de drogues et la prostitution. Le petit Chiron prend des identités tout au long du film et les changements ont lieu au sein de l'école, un lieu souvent le théâtre de brimades, d'insultes et de violences physiques motivées par l'homophobie. Régulièrement, ces réalités ne sont pas atteintes par le programme formel, mais sont vécues et identifiées dans les programmes cachés en action.

3.2 REMODELER LES CONDITIONS DE POSSIBILITÉ DU PROGRAMME

Lorsqu'on pense aux sexualités, on ne peut pas les comprendre comme une simple question transversale qui se manifeste au sein de l'école par hasard ou par une prétendue "déviation de conduite". La sexualité est l'expérience du sujet en tant que corps (MERLEAU-PONTY, 1999), et c'est dans la connaissance opérée avec et dans le corps que les espaces éducatifs peuvent devenir le lieu de construction d'une connaissance incarnée.

Louro (2020) souligne les défis à relever pour penser ces identités dans le programme d'études, car nous ne sommes souvent pas confrontés aux conditions dans lesquelles la connaissance fonctionne. En ce sens, problématiser le programme face aux différences, c'est " dépasser les limites, traverser, se méfier de ce qui est fixé et regarder d'un mauvais œil ce qui est fixé " (LOURO, 2020, p. 60). Pour l'auteur, il ne s'agit pas de placer une autre matière dans le cursus, mais de s'interroger sur les conditions de possibilité de la connaissance. Ainsi, on problématise ce qui doit être su et qui peut savoir.

En se limitant à un texte générique et sexualisé, le programme d'études est encadré dans la logique binaire du sexe. Ainsi, une éducation préparée pour la majorité prévaut, faisant fi des singularités et des dissidences du genre et de la sexualité. Dans *Moonlight* (2017), par exemple, quand on regarde les constructions du temps de Chiron à l'école, aussi bien dans son enfance que dans son adolescence, l'approche de la sexualité n'est pas visible, ni les identités homosexuelles dans l'institution. Les images révèlent les sentiments du personnage de manière déguisée : échanges discrets de regards et autres formes de langage corporel.

La sexualité, bien sûr, n'est pas seulement une expérience de l'adolescence, mais de tous les processus de la vie humaine. C'est ce découpage que présente *Moonlight* (2017). Chiron, dans son enfance, trouve un soutien dans un autre noyau familial. Là, il identifie le lieu du dialogue et les questions de son affectivité remontent également à la surface. Dans cet environnement, il se sent en sécurité et bien accueilli.

À un moment donné, il interroge Juan et Teresa : "Qu'est-ce que pédéraste ? Juan détourne le regard, regarde son compagnon et est un peu gêné par la question, mais répond ensuite : "Pédéraste est un mot pour blesser les homosexuels". Chiron baisse la tête et quand il revient, il dit : "Je suis un pédé ?

Puis Juan répond : "Non, non ! Juan reprend la parole : "Tu peux même être gay, mais ne laisse personne dire que tu es pédé". Teresa, assise à côté de lui, secoue la tête, exprimant non pas sa désapprobation, mais sa volonté de continuer à parler du sujet. Peu après, Chiron répond par une autre question : "Et comment je le sais ?" Juan répond : "Vous n'avez aucun moyen de savoir, je suppose." Teresa regarde Chiron et dit : "Tu sauras quand ce sera le moment".

Les lignes sont également accompagnées par le mouvement et la position de la caméra, donnant une voix à chaque sujet. Dans un plan frontal, le cinéaste montre qu'il n'y a pas de tabou à répondre à un enfant lorsqu'il pose des questions. À l'école, Chiron ne trouve aucun espace pour se découvrir, et il n'établira pas non plus ce dialogue avec sa mère. Selon Soler (2019, p. 36) : " le sujet ne se voit pas dans sa forme et ne s'aime pas dans sa forme, sauf à travers la médiation de l'Autre du langage ". Cet Autre porte ici le sens de la parole comme direction vers une construction d'une langue, avec l'école, avec les amis, avec la famille et les autres qui sont dans la relation de confiance pour parler d'eux-mêmes.

Le petit s'ouvre à la parole et à la connaissance de lui-même dans un lieu où il trouve soutien et affection. Les effets cinématographiques révèlent cette ambiance par l'utilisation de la lumière autour de la table, qui devient un lieu de rencontre. Le repas est remplacé par l'acte de poser des mots sur la table, pour une nourriture d'appropriation de ses soucis. Le plan d'horizontalité donné aux acteurs est aussi le plan qui devrait exister dans un programme désireux de penser les sexualités à l'école (Figure 04).

Figure 04 - Le programme qui écoute et qui voit



Source: DVD *Moonlight* (2017).

Il est intéressant de reprendre ici le dialogue établi par Chiron avec cette famille. Le garçon remet en question les propos de ses collègues qui font des références péjoratives à l'homosexualité. A cette occasion, il trouve également la place de démystifier le rôle joué par Juan dans la communauté, et avec le même ton et la même sérénité du regard, Chiron tourne son discours vers Juan pour lui demander s'il vend de la drogue. Et ajoute une nouvelle question : "Est-ce que ma mère se drogue ?" Juan répond : "Elle le fait." À ce moment-là, le petit quitte la scène, la chaise se vide,

la porte claque et la musique accompagne le tout. Cela signale l'arrivée du petit dernier et annonce la deuxième partie du film : l'adolescent Chiron. Avec une mentalité différente, le personnage vit une réalité de problèmes de sexualité, de violence, de drogues et de préjugés.

La construction de cette nouvelle phase s'accompagne d'un contact avec une nouvelle réalité - on peut dire ici que le désir devient acte. Le cinéaste utilise d'autres ressources esthétiques pour donner de la visibilité aux corps, aux sujets et aux expressions de leurs désirs, aux sens invisibles ou, s'ils sont vus, inaperçus.

Sur la plage, sob a luz do luar (Moonlight, en Anglais), deux adolescents se rencontrent, parlent, se regardent, se laissent aller à l'affection, s'embrassent en haletant sur le sable de la mer, leurs corps se rencontrent. La lune reflète son éclat sur l'eau de la plage et les corps se nourrissent d'une nouvelle atmosphère : les sentiments commencent à s'exprimer entre eux, la brise marine est perçue comme un lieu qui apaise le cœur et la mer comme un lieu où se noient les chagrins.

Les désirs entrent en jeu lorsqu'ils commencent à parler de leurs sentiments. De manière audacieuse et ludique, Kevin touche Chiron, les regards se croisent, les lèvres sont séduisamment mordues et, peu à peu, les bouches se touchent, les mains de Kevin se dirigent vers la ceinture du pantalon de Chiron, la caméra en mouvement se place derrière les deux adolescents. Le bruit de la mer est maintenant remplacé par des gémissements, les deux se masturbent, se regardent et s'éloignent un peu. Chiron regarde son ami et s'excuse ; Kevin regarde Chiron et dit : "Pourquoi tu t'excuses ? Puis sa main se dirige vers le sable de la plage, dans un geste de nettoyage des mains (Figure 05).

La scène des mains dans le sable est amenée dans ce film à deux moments : dans le premier, lorsque les deux s'embrassent - cette fois, ce sont les mains de Chiron qui vont dans le sable, déchirent la terre et rampent, se détachant de ce sol (le sol comme rigidité et le sensible, qui le rend mobile et lui permet de se détacher, défragmentant la rigidité, donnant une nouvelle performance au corps et à la sexualité). Dans le deuxième moment, la main de Kevin va vers le sable, mais dans un autre geste : celui d'essuyer sa main sur le sable, permettant à tout ce qui s'est passé entre les deux de rester là, laissant l'eau de mer baigner ce sable, faisant de cette expérience un acte permettant de sentir et de vivre sa sexualité. Dans cette scène, le Chiron des stigmates cède la place au Chiron d'une expérience sexuelle.

Figure 05 - Fragments de désir



Source : DVD *Moonlight* (2017).

Les mains marquent aussi une certaine fluidité que devrait avoir le sol de l'école : des mains qui touchent, tiennent, écrivent, redessinent les différentes possibilités des sens. Avec la main, nous touchons les sens concrets, nous sculptons le plus bel art. Avec elle, on peut aussi gratter, gribouiller sur les images, les murs, effacer une activité de classe et continuer à apporter de nouvelles connaissances. En tant qu'éducateurs, nous devons souvent prendre la main de l'enfant en alphabétisation pour construire une compétence motrice. Nous sommes également invités à tenir la main de nos élèves pour aborder les difficultés liées aux problèmes de deuil et aux conflits.

Moonlight (2017) révèle que l'érotisation du corps implique également un processus de connaissance. Dans le domaine de l'éducation, nous pouvons penser à ce mouvement d'érotisation des processus d'apprentissage, de connaissance et d'enseignement. Louro (2020) pense à cet érotisme présent dans la salle de classe, ainsi que dans d'autres espaces éducatifs, qui suscitent la curiosité et le désir de savoir, car lorsque nous dirigeons les sens vers une seule cible, en construisant souvent des stéréotypes, nous perdons de la scène l'opportunité de répandre dans de nombreuses directions ce désir d'apprendre, de connaître et de transformer les désirs en connaissances.

La main nous rappelle également l'expression populaire "mettre la main à la pâte", utilisée pour désigner la mise en pratique de quelque chose ou le démarrage d'une activité. Ici, nous devrions également considérer la matérialité des pratiques pédagogiques cohérentes avec un projet d'école secondaire intégrée, plus spécifiquement dans l'EPT.

3.3 LACUNES ET LIMITES DU PROGRAMME D'ÉTUDES EN EPT : UN REGARD SUR LE PPP DE L'IFRN

À partir des outils esthético-pédagogiques de Moonlight (2017) et Ferrugem (2018), nous apportons dans cette section quelques éléments pour problématiser la proposition formative de l'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du Rio Grande do Norte (IFRN) présente dans son PPP. À travers l'organisation pluridisciplinaire, l'institution se propose d'offrir une éducation publique, laïque, gratuite et de qualité, exerçant une fonction sociale, ainsi que de renforcer les dispositions productives, culturelles et sociales locales, en organisant son programme d'études selon trois axes : science, culture et technologie.

La conception du programme d'études intégré de l'IFRN, basée sur le PPP publié en 2012, suppose une vision critique de l'être humain, du monde, de la société, du travail, de la culture et de l'éducation, visant la formation complète des étudiants, afin de les rendre capables de contribuer au développement socio-économique et à la construction d'une société démocratique et solidaire.

La conception du programme du PPP repose sur une contribution historico-critique, fondée sur l'intégralité des pratiques pédagogiques, qui convergent vers une compréhension de l'éducation comme une totalité sociale et comme le dépassement de l'être humain historiquement segmenté par la division sociale du travail. En outre, il vise un enseignement destiné à la maîtrise des connaissances scientifiques,

technologiques et historico-sociales, renvoyant cette modalité du programme intégré à la complétude, à la compréhension des parties par rapport au tout ou à l'unité dans la diversité.

Tout au long du PPP, on voit dans son essence la compréhension d'une construction fortement marquée par des théories critiques de base matérialiste, pour penser aux questions historiques de l'être humain et de sa relation avec le travail, en sauvant le dépassement des dichotomies existantes pour la classe ouvrière et le rôle de l'éducation comme moyen de surmonter les inégalités économiques et sociales. L'école, dans ce contexte, devient un espace de reconstruction et de socialisation des expériences entre les connaissances systématisées, liées au monde vécu et au contexte social.

Quant aux fondements du programme intégré du PPP, il embrasse une proposition qui devrait, avant tout, permettre de comprendre la réalité au-delà de l'apparence, en garantissant dix hypothèses comme piliers fondamentaux de ce programme, qui ne font aucune mention du genre ou des sexualités. L'absence de ces thèmes - ou leur présence timide et quasi inexistante - signifie tout le chemin à parcourir dans la (re)construction des pratiques pédagogiques de l'EPT.

Les images cinématographiques précédemment évoquées élargissent le regard aux processus de subjectivation, puisque lorsque nous parlons de formation humaine intégrale, nous ne pouvons pas nous limiter à la professionnalisation - ce que le PPP reconnaît en abordant le concept d'être humain. Le document postule que les hommes et les femmes sont des êtres capables de produire leurs propres existences dans le cadre de dynamiques socio-historiques, au sein desquelles ils agissent sur la nature pour satisfaire leurs besoins.

Compte tenu de cette hypothèse, il est nécessaire de sauver l'être humain en tant que sujet du désir. Il s'agit de faire remonter à la surface, au sein de l'EPT, les expériences concrètes des sexualités. Ainsi, un soutien aux pratiques pédagogiques est établi afin de sauver le sujet en tant qu'être de production de sens. Dans tous les autres points du PPP, la fabrication des subjectivités et les fondements du programme restent centrés sur une perspective de connaissance et/ou de travail.

Les principes du programme d'études intégré constituent un autre sujet. Il contemple les directives du programme d'études, dans lequel les conceptions de l'être humain, de la société, de la culture, de la science, de la technologie, du travail et de l'éducation sont présentées en seize thèmes. La réalité concrète est vue à nouveau comme un espace de synthèse de relations multiples, en plus d'apporter une compression du genre fermé dans un paradigme binaire pour penser la condition humaine comme des êtres historiques et sociaux capables de transformer la réalité. Ainsi, nous percevons que les points qui sauvent le respect de la pluralité des valeurs et des univers culturels, ainsi que la politique de l'égalité et l'éthique de la diversité, reviennent à l'idée de l'hypothèse susmentionnée de comprendre les parties par rapport au tout ou l'unité dans la diversité.

Lorsque nous réfléchissons au genre et à la sexualité, notamment ceux qui échappent à la cis-hétéronormativité, nous jetons un regard sur les parties de ce tout. Il est urgent d'intégrer, de manière plus large, la reconnaissance des identités dissidentes de genre et de sexualité dans le PPP. Pour cela, dans un premier temps, il est nécessaire de les mentionner, de les énoncer. Ainsi, on assume une position réellement attentive aux particularités, avec un regard qui donne une visibilité et un engagement politique aux sujets historiquement invisibilisés et/ou exclus de

l'éducation formelle. La pertinence du programme formel, en donnant place aux questions dont il est question ici dans le cadre d'une proposition d'éducation intégrée, permet non seulement de retirer de la marge certaines matières, mais aussi d'apporter un nouvel éclairage à la proposition pédagogique de l'EPT.

Dans ce sens, tournons maintenant la caméra vers un autre angle, pour tenter de visualiser les pratiques et les expériences qui ne sont pas clairement définies par le programme d'études. Il existe des enseignements implicites entre les lignes, basés sur d'autres perceptions et relations mises en place à l'intérieur de l'école.

Figure 06 – Les lacunes et les limites du programme d'études



Source : DVD *Moonlight* (2017).

Dans la figure 06, dans un cadrage en plongée, le cinéaste nous amène à assumer le regard de l'adolescent Chiron, depuis le premier étage de l'école, un lieu recherché par lui pour se mettre à l'abri du regard de ses pairs. L'objectif de la caméra, désormais prise par Chiron, nous place également comme acteurs de la scène. Nous incarnons maintenant les postes d'enseignant, de coordination, d'administration et d'assistance aux étudiants.

Le cinéaste nous oblige à voir à travers les petits interstices et les bords, encore couverts par le cadrage - ici si bien amené, dans le film, par un filet noir utilisé pour nous protéger, pour ne pas être jeté hors de l'école, parce que nous avons la perception de ne pas être à notre place dans cet espace. Nous pouvons aussi nous servir de ce filet pour voir différemment, pour faire des tissages, pour capillariser nos relations et fabriquer des réseaux pour faire face à la violence.

Dans *Moonlight* et *Ferrugem*, les problèmes auxquels sont confrontés les adolescents, qu'ils soient liés au genre, à la sexualité ou à d'autres expériences, sont dissimulés. Les structures familiales n'offrent pas de soutien et les liens d'amitié, dans de nombreux contextes, ne sont pas renforcés pour mieux affronter les crises. Dans ces situations de ruptures, de séparations et de deuils, l'individu est conduit à une déconnexion progressive de ses liens, cherchant le lieu de la solitude. Selon Le Breton

(2018, p. 81) : "La souffrance de l'adolescence naît de la différenciation et de l'avènement du moi. Elle n'est pas habituelle, sauf si elle procède d'un fait traumatique que la vie dans son avant et son après [...] ou d'un contexte affectif douloureux".

Se concentrer sur la manière dont ceux-ci apparaissent à l'école exige une posture de cinéaste : changer l'angle pour capter de nouvelles significations. Ainsi, nous commencerons à percevoir distinctement comment se constituent les espaces éducatifs, les groupes en tension ou en soutien, leurs articulations et les conditions de production des discours. Il est également nécessaire de suivre et de savoir d'où tout cela part et vers quelle cible tout cela est dirigé, en vue de fabriquer des pratiques pédagogiques réellement intégratrices.

Ces perceptions ne sont pas construites uniquement par une équipe pédagogique ou l'enseignant. Silva (2005) affirme que le programme caché est constitué par les relations sociales de l'école, et cette dimension se produit entre tous les acteurs à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école. La réinvention de cet espace et de ses dimensions formatives intègre à la fois le programme formel et le programme caché. Dans ce sens, le programme intégré recommandé par l'EPT indique des voies, a ses voies et ses structures basées pour étendre le processus de l'éducation de qualité, malgré les fractures exposées ci-dessus.

5 OBSERVATIONS FINALES

Le programme transpose nos formes de production de connaissances à une expérience de production de sens liée aux subjectivités. Ce processus est lié aux espaces institutionnels, ainsi qu'à l'espace politique occupé par les sexualités à l'école et dans la société. En tant qu'expérience fondamentale du sujet, la sexualité problématise et met à l'école l'exigence d'érotisation du savoir. Le programme intégré de l'EPT, malgré ses limites, présente des fissures et des lacunes qui potentialisent l'érotisation et la (ré)intégration des sexualités dans les processus de formation.

Le cinéma, dans ce sens, nous a aidé à élargir notre perception, mais aussi à construire d'autres regards sur les potentialités du programme. Les images apportent des formes de langage et de regards, et les expériences deviennent un nouveau dévoilement des représentations existantes du programme caché, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et de la proposition pédagogique de l'EPT. L'établissement d'enseignement peut être l'un des lieux de sécurité pour les étudiants dans leur parcours de désir.

Le mouvement de la caméra nous aide à percevoir les possibilités d'une construction de programme capable de remettre en question l'horizontalité donnée aux acteurs (étudiants et institution). C'est aussi le mouvement que nous visons dans la construction d'un programme d'études qui horizontalise les relations. Ainsi, les corps deviennent un lieu politique d'érotisation, qui implique une construction et un échange, une orientation vers un autre, produisant des modes de connaissance de soi. Dans le domaine de l'éducation, nous pouvons penser à ce mouvement d'érotisation des processus d'apprentissage, de connaissance et d'enseignement.

RÉFÉRENCES

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 7).

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 aout. 2015.

CHAVES, Paula Nunes. **Corpo e Desejo no Cinema: Experiências Educativas Estesiológicas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2019.

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

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard, 1975.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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