

Erotizar o currículo e (re)integrar as sexualidades na Educação Profissional e Tecnológica

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

Recebido: 15/02/2022 | Revisado:
20/02/2022 | Aceito: 22/03/2022 |
Publicado: 24/03/2022

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

Como citar: MAIA, R. N.; LIMA NETO, A. A.; Erotizar o currículo e (re)integrar as sexualidades na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13698, mar. 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/).

Resumo

O presente texto problematiza o lugar das sexualidades na proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Emprega a fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) como método e usa as Fichas de Análise Fílmica enquanto técnica de construção de dados. Através da análise dos filmes *Ferrugem* (2018) e *Moonlight* (2017), os currículos oculto e formal da EPT são analisados, notadamente por meio da relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Como resultados, o artigo aponta que não obstante as limitações do currículo integrado, ele se revela dispositivo apto a inserir as sexualidades no contexto da formação humana integral defendida pela EPT. Para isso, urge erotizar os processos de ensino-aprendizagem e dilatar as maneiras de compreender o ser humano, tarefa para a qual o cinema emerge como experiência privilegiada no contexto educativo.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica; Sexualidades; Currículo; Cinema.

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 O PRIMEIRO OLHAR

No cinema, a escola é a apresentada para nós, espectadores, a partir de um novo ângulo. Adentramos no espaço da educação, por meio do cinema, para fazer emergir modos outros de pensar o currículo e suas implicações nos processos subjetivos despertados a partir das estruturas educativas formais ou ocultas. No presente artigo, interessa-nos voltar um primeiro olhar para imagens das sexualidades e da educação no cinema, a fim de relacioná-las à proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹.

O filme *Ferrugem* (2018), por exemplo, nos provoca ver a escola desde uma experiência iniciada fora de seus muros. Em uma das primeiras sequências, o clique da câmera do celular que a adolescente tem em mãos capta a paisagem à sua frente, e na mesma hora lança aquela imagem em suas redes sociais. O espaço é logo tomado pelas vozes de adolescentes em direção à tela que se apresenta: um grande aquário aberto à visitação. Naquelas vozes que se aproximavam, da adolescente Tati e do aquário, também se escutavam a voz do professor, trazendo as referências e construindo aquela aula. Logo em seguida, aparece um certo número de alunos, e a figura do professor é agora vista em primeiro plano. O clima de lazer entre os discentes cria uma nova configuração de aula. O conhecimento agora é construído fora dos muros da escola (Figura 01).

Figura 01 – O clique: a escola além dos seus muros



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018)

Na Figura 01, o professor olha para uma direção, seu braço aponta para outra e os alunos, por sua vez, miram outros pontos. Os estudantes também interagem em seus aparelhos celulares ao fazer *selfies* e fotos da aula, além de gravar em áudio e vídeo a explicação do professor. As cenas que se reproduzem pelas telas dos

¹ O presente texto é um recorte da dissertação intitulada *Nos litorais dos desejos: (in)visibilidades das sexualidades dissidentes na Educação Profissional e Tecnológica*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

smartphones também são tomadas pelas trocas de olhares entre os adolescentes. Sobre a tela na qual se projeta uma aula, também se projetam afetos, tramas e narrativas que vão da apropriação de um conteúdo acadêmico a uma história de amor e dor.

Ao pensar o currículo e as estruturas que moldam a sua efetivação na educação, especificamente na EPT, gostaríamos de realizar o exercício de, como os estudantes, ver esses objetos pela interação das telas – notadamente as cinematográficas. Para fundamentar nossa análise no que concerne ao currículo, recorreremos a Silva (2005), Pinar (2016) e Louro (2020). Relativamente às interfaces entre cinema e educação, lançaremos mão dos estudos de Chaves (2020), Lima Neto (2018), Lima Neto e Nóbrega (2014), Louro (2008), Merleau-Ponty (1983/2018). Já para aproximarmo-nos da EPT, ancoramo-nos em Araújo (2014), Ciavatta (2005), Ramos (2014) e Saviani (2013).

Dito isso, o presente artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a metodologia. Em seguida, analisamos o *corpus* fílmico a partir de duas categorias fundamentais: *Sexualidade* e *Educação*. Por fim, apontamos alguns resultados alcançados e possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

2 UM MÉTODO: ESCUTAR E VER

Para a apreciação das imagens de *Ferrugem* (2018) e *Moonlight* (2017), inspiramo-nos na fenomenologia de Merleau-Ponty (2018 [1945]), para quem o filme não é uma soma de imagens, mas uma forma temporal. Nela se mostra uma nova realidade, a experiência perceptiva é dilatada e ver se torna exercício filosófico. Descrever, atitude fenomenológica fundamental, é a estratégia por meio da qual faremos emergir, ao longo das seções seguintes, os sentidos que nos atravessam no confronto com as imagens.

Para tanto, usaremos como recurso metodológico a Ficha de Análise Fílmica apresentada em Lima Neto e Nóbrega (2014). A Ficha se organiza em três partes: as informações gerais sobre o filme, situando-nos quanto à sua produção; as estratégias especificamente cinematográficas, que destacam os aspectos técnicos do filme; e, no caso do filme em análise, as categorias de *Visibilidade e movimento do corpo*, que se desmembraram nas subcategorias *corpo*, *educação*, *sexualidade* e *trabalho*.

Tais subcategorias articulam elementos estéticos do filme, descrição da cena e sons, fazendo com que, ao fim da produção da ficha, disponhamos de um certo número de imagens como resultado da apreciação. Tal como na montagem cinematográfica, é justamente um recorte desse conjunto de imagens que trazemos à tona aqui. Nesse sentido, as cenas retomam para nós caminhos a serem percorridos e aproximam de nós, espectadores, lentes que desvelam um horizonte a se pensar como campo educativo e como estratégia para uma educação do olhar (Lima Neto, 2018).

Como *corpus* para nos acompanhar nesse exercício visual, tomamos os filmes *Ferrugem* (2018) e *Moonlight* (2017). A heterogeneidade criada por ambos nos desperta para as múltiplas formas que o currículo se apresenta enquanto espaço que (re)integra – ou (des)integra – as sexualidades na escola.

O filme *Ferrugem* (2018), dirigido por Aly Muritiba, aborda as novas relações vividas pela adolescência, seus comportamentos e suas modalidades de relacionamento com amigos, familiares, escolas e paqueras. O protagonismo desses adolescentes evidencia o papel ocupado pela instituição escolar em suas vidas. Ela se apresenta para fora de seus muros, compondo suas narrativas.

Já *Moonlight: sob a Luz do Luar* (2017), dirigido por Barry Jenkins, reporta uma construção narrativa em três atos, cada um tendo como título uma identidade vivida pelo protagonista: Pequeno, Chiron e Black. O produtor busca subverter e humanizar as relações da criança Chiron, ao trazer Juan, um traficante da comunidade, como figura paterna. O cineasta revela as faces da educação em uma comunidade de imigrantes negros, em que as questões sociais são dadas desde os primeiros minutos do filme. A escola posta em cena é pública, na qual se escancaram a precarização e o discurso da violência, seja ele psicológico, físico e de gênero.

As linhas a seguir, atravessadas pelo nosso olhar de pesquisadores guiados pela fenomenologia, expõem o currículo em um movimento que (re)integra um modo de pensar a educação como lugar de se fazer ver e viver a sexualidade enquanto experiência privilegiada dos nossos afetos.

3 EROTIZAR O CURRÍCULO, (RE)INTEGRAR AS SEXUALIDADES

3.1 DESVELAR O CURRÍCULO OCULTO

As cenas de constrangimentos presenciadas pela adolescente Tati ao retorno da aula de campo descrita na introdução deste texto reaparecem nos corredores da escola, como também na sala de aula. A violência psicológica que a adolescente passa a viver entre seus amigos de classe e em toda a escola ganha visibilidade após seu aparelho celular ser furtado em uma noite de lazer.

A sala de aula, lugar onde se integram e se aproximam cada vez mais as relações afetivas entre professor e aluno, e entre os próprios alunos, é um dos lugares da *mise en scène* das relações de ensino e aprendizagem. Em *Ferrugem* (2018), o cineasta não reduz a sala apenas a um lugar de reprodução de saberes, ele amplia e direciona uma mirada do fundo da sala em direção ao quadro, mostrando a configuração em que os alunos são colocados: cadeiras e bancadas em linhas retas, divididos em filas, uma sala mista, com meninas e meninos, cada um com a jaqueta de sua preferência. Nós também, como espectadores, somos colocados na posição de aluno, sentado em uma das carteiras: desvela-se, pelo écran, o currículo oculto.

As relações construídas, as percepções abstraídas e a diversidade presente na escola nos direcionam a outras aprendizagens que nela acontecem concomitantemente. Silva (2005) nomeia essa aprendizagem informal de *currículo oculto*. Para esse teórico, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2005, p. 78). O autor ainda chama atenção para “o quê” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. Diante disso, podemos nos voltar a pensar como os discursos concernentes às sexualidades estão desenhados no interior da escola.

Em *Ferrugem* (2018), meninas apresentam um trabalho solicitado pelo docente. Na mesma sequência, as evidências do constrangimento de Tati são postas em duas dimensões: a primeira, quando ela se coloca a apresentar o seminário, assume uma posição de visibilidade perante a turma, na qual já vem sendo motivo de ataques diante das fotos e vídeos vazados do seu celular. Nesse momento, os colegas continuam a compartilhar as imagens entre si, provocando um burburinho, sendo preciso o professor chamar atenção. A segunda dimensão do constrangimento é notada quando, nos slides, aparece a foto de um peixe, e um dos alunos ironiza: “é a piranha esse daí?”. Um outro estudante compara o peixe com a Tati. Essa situação deixa a adolescente ainda mais comovida, levando-a a sair da sala por não suportar a humilhação (Figura 02).

Figura 02 – Corpo-sujeito e o pejorativo do corpo



Fonte: DVD *Ferrugem* (2018)

As cenas revelam os atravessamentos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem, desde as concepções formais construídas pelos currículos enquanto documentos até as peculiaridades das sexualidades juvenis. Reportamo-nos, assim, à dimensão desempenhada pelo currículo na vida desses estudantes e na própria proposta defendida pela escola em seu Projeto Político- Pedagógico (PPP).

Silva (2005) chama a atenção para o papel fundamental do currículo na construção do conhecimento: deixamos escapar nele aquilo que nós somos e aquilo que nos tornamos, a nossa identidade e subjetividade. Em Pinar (2016), por sua vez, o currículo é estruturado por diretrizes e focados em objetivos não raro voltados excessivamente para resultados. Ele é um esforço de entendimento por meio de uma comunicação entre aluno e professor, o que torna essa conversa muitas vezes complicada por motivos de serem indivíduos portadores de conhecimentos, circunstâncias, interesses e desinteresses prévios.

A Figura 02 de *Ferrugem* (2018) mostra uma aula de Biologia, momento em que os alunos apresentam seminários. É notório Nessa cena, mas também ao longo da película, o recorte de classe e raça. Trata-se de uma escola localizada em uma

região urbana de classe média, com uma infraestrutura que atende aos requisitos de uma *educação integral e completa*.

Apresentamos esse termo em itálico para ressaltar o nosso entendimento de uma educação integral e completa: ele toma como base a proposta pedagógica da EPT, a qual está para além dos espaços físicos em que a escola se circunscreve e se organiza, bem como está além, inclusive, das instituições de EPT (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Há, na escola de *Ferrugem* (2018), uma infraestrutura física de biblioteca, lanchonetes bem equipadas, quadras poliesportivas, laboratórios e sistema de segurança eletrônica para vigilância e proteção desses alunos, sem falar dos recursos digitais usados nas aulas. Estamos a falar, assim, de um espaço pensado para a classe média branca.

Já em *Moonlight* (2017), somos redirecionados para um outro contexto socioeconômico: a escola pública. Nela, se escancaram a precarização infraestrutural e variadas modalidades da violência. Outro fator importante, conforme a Figura 03 apresenta, é como a disposição da sala de aula segue um padrão de uma classe tradicional, o que também não difere da sala mostrada em *Ferrugem* (2018). Dessa forma, percebemos o quanto a escola continua a reproduzir uma espacialidade disciplinar e normalizadora (FOUCAULT, 1975). As grades simbólicas da arquitetura disciplinar deslizam para o enquadramento dos modos de se pensar e viver.

Figura 03 – Educação e corpos “ordenados”



Fonte: DVD *Moonlight* (2017)

Pinar (2016), quando faz referência a escolas em contextos de grande número de alunos, chama-as de “escolas abarrotadas”. Nelas, os sujeitos parecem ser ausentes e muitas de suas habilidades e potencialidades não são integradas à sua formação. Os alunos tornam-se “chaves de códigos” e passam a ser números em resultados de testes.

Em *Ferrugem* (2018), a adolescente Tati, como se já não fosse difícil o fato de estar à frente de seus colegas para a apresentação do seminário, ainda passa pelo constrangimento de ter fotos íntimas vazadas nas redes sociais. Ela se torna, assim,

motivo de piadas e passa a sofrer enormemente. Na cena (Figura 02), o professor pede silêncio à turma, mas ao mesmo tempo solicita às adolescentes a continuação das exposições conteudistas. Isso mostra o quanto os comportamentos e as relações tensionadas em sala de aula são desprezados ou, não raro, sequer percebidos pelos docentes, que terminam, devido a múltiplas razões, por se interessar tão somente pelo cumprimento do conteúdo estabelecido.

Imagens similares também se reproduzem em *Moonlight* (2017) ao sermos conduzidos pelas várias fases da vida de Chiron: a invisibilidade de uma criança com sérios problemas em sua família, sem um pai presente e com uma mãe que enfrenta a vida no consumo das drogas e na prostituição. O pequeno Chiron assume identidades ao longo do filme e as mudanças ocorrem dentro da escola, lugar muitas vezes palco de perseguições, insultos e violência física motivada por homofobia. Regularmente, essas realidades não são alcançadas pelo currículo formal, mas são vividas e identificadas nos currículos ocultos em ação.

3.2 REMODELAR AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DO CURRÍCULO

Ao se pensar as sexualidades, não podemos compreendê-las meramente como questão transversal manifesta dentro da escola por um acaso ou por um suposto “desvio de conduta”. A sexualidade é experiência do sujeito enquanto corpo (MERLEAU-PONTY, 1999), e é no conhecimento operado com e no corpo que os espaços educativos podem ser tornar o lugar de construção de um saber corporificado.

Louro (2020) aponta os desafios para se pensar essas identidades no currículo, uma vez que, frequentemente, não fazemos um enfrentamento das condições em que se opera o conhecimento. Nesse sentido, problematizar o currículo face às diferenças é “passar dos limites, atravessar, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto” (LOURO, 2020, p. 60). Para a autora, não se trata de colocar no currículo um outro sujeito, mas de questionar as condições de possibilidade do conhecimento. Assim, problematiza-se o que deve ser conhecido e quem pode conhecer.

Ao ser limitado a um texto generificado e sexualizado, o currículo fica enquadrado na lógica binária do sexo. Prevalece, assim, uma educação preparada para a maioria, desprezando as singularidades e as dissidências de gênero e sexualidade. Em *Moonlight* (2017), por exemplo, quando olhamos as construções dos tempos de Chiron na escola, tanto na infância quanto na sua adolescência, não é visível a abordagem da sexualidade, tampouco são visíveis as identidades homossexuais na instituição. As imagens revelam os sentimentos do personagem de uma maneira disfarçada: discretas trocas de olhares e outras formas de linguagem corporal.

A sexualidade, evidentemente, não é uma experiência apenas da adolescência, mas de todos os processos da vida humana. É esse recorte que *Moonlight* (2017) apresenta. Chiron, na sua infância, encontra apoio em um outro núcleo familiar. Lá, ele identifica o lugar do diálogo e vêm à tona também as questões de sua afetividade. Nesse ambiente, ele sente-se seguro e acolhido.

Em um dado momento, ele questiona Juan e Teresa: “O que é bicha?”. Juan olha para o lado, olha para sua companheira e fica um pouco sem jeito com a pergunta, mas logo em seguida responde: “Bicha é uma palavra para magoar gay”. Chiron abaixa a cabeça e ao retomar fala: “Eu sou bicha?”.

Em seguida, Juan responde: “Não, não!”. Juan retoma a fala: “Pode até ser gay, mas não deixe ninguém falar que você é bicha”. Teresa sentada ao lado balança a cabeça, expressando não uma reprovação, mas abertura para se continuar a falar sobre o assunto. Logo após, Chiron se dirige com uma outra questão: “E como é que sei?”. Juan responde: “Você não tem como saber, eu acho”. Teresa olha para Chiron e fala: “Você vai saber quando for a hora”.

As falas são também acompanhadas pelo movimento e posição da câmera, dando voz a cada sujeito. Em um plano frontal, o cineasta mostra que não existe tabu em se responder a uma criança quando ela apresenta questões. Na escola, Chiron não encontra espaço para saber de si mesmo, e tampouco com sua mãe ele vai estabelecer esse diálogo. Conforme Soler (2019, p. 36): “o sujeito não se vê na sua forma e não se ama na sua forma senão pela mediação do Outro da linguagem”. Esse Outro carrega aqui o sentido da fala como um direcionamento a uma construção de uma linguagem, com a escola, com amigos, com família e outros que estejam na relação da confiança para falar de si.

O pequeno se abre para falar e saber de si em um lugar onde encontra apoio e afeto. Os efeitos cinematográficos desvelam essa ambiência por meio do recurso à claridade em torno da mesa, tornada local de encontro. A refeição é substituída pelo ato de colocar as palavras na mesa, para um alimento de apropriação de suas inquietações. O plano da horizontalidade dado aos atores é também o plano que deve existir em um currículo disposto a pensar as sexualidades na escola (Figura 04).

Figura 04 – O currículo que escuta e vê



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

É interessante retomar aqui o diálogo estabelecido por Chiron com essa família. O menino questiona sobre as palavras pronunciadas por colegas que fazem referências pejorativas à homossexualidade. Na oportunidade, ele também encontra lugar para desmistificar o papel exercido por Juan na comunidade, e com o mesmo

tom e serenidade do olhar, Chiron direciona a sua fala a Juan para perguntar se ele vendia drogas. E acrescenta uma nova pergunta: “Minha mãe usa drogas?” Juan responde: “Usa”. Nesse momento, o pequeno sai de cena, a cadeira fica vazia, a porta bate e a música acompanha tudo. Isso cadencia a chegada do pequeno e anuncia a segunda parte do filme: Chiron adolescente. Com uma outra mentalidade, o personagem vive uma realidade de questões da sexualidade, violência, droga e preconceitos.

A construção dessa nova fase é acompanhada pelo contato com uma nova realidade – aqui, podemos dizer que o desejo se torna ato. O cineasta lança mão de outros recursos estéticos para dar visibilidade aos corpos, aos sujeitos e às expressões de seus desejos, aos sentidos não vistos ou, se vistos, despercebidos.

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

Os desejos entram em cena quando começam a falar de seus sentimentos. Com uma forma ousada, brincalhona, Kevin toca em Chiron, os olhares se cruzam, lábios são mordidos sedutoramente e, aos poucos, as bocas se tocam, as mãos de Kevin vão em direção ao cinto da calça de Chiron, a câmera em movimento vai se posicionado por trás dos dois adolescentes. O barulho do mar é agora substituído por gemidos, os dois se masturbam, se olham e se afastam um pouco. Chiron olha para seu amigo e pede desculpas; Kevin olha para Chiron e fala: “Você está se desculpando pelo quê?”. Em seguida, a mão vai em direção à areia da praia, em um gesto de limpar as mãos (Figura 05).

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

Figura 05 – Fragmentos do desejo



Fonte: DVD *Moonlight* (2017)

As mãos demarcam também certa fluidez que o chão da escola deveria ter: as mãos que tocam, seguram, escrevem, redesenham as diversas possibilidades de sentidos. Com a mão, tocamos os sentidos concretos, esculpimos a mais bela arte. Com ela, também riscamos, rabiscamos os quadros, paredes, apagamos uma atividade em sala de aula e prosseguimos trazendo novos conhecimentos. Enquanto educadores, muitas vezes, é preciso pegar a mão da criança em alfabetização para construir uma habilidade motora. Somos também convidados a darmos as mãos aos nossos alunos para enfrentar as dificuldades quanto às questões de sofrimento e os conflitos.

Moonlight (2017) revela que a erotização do corpo também implica um processo de conhecer. Na educação, podemos pensar nesse movimento de erotização dos processos de aprender, conhecer e ensinar. Louro (2020) pensa esse erotismo presente em sala de aula, bem como em outros espaços educativos, os quais despertam a curiosidade e o desejo de saber, pois ao direcionarmos os sentidos a um alvo único, construindo muitas vezes estereótipos, perdemos de cena a oportunidade de espalhar em muitas direções esse desejo de aprender, conhecer e transformar os desejos em saberes.

A mão também nos faz lembrar a expressão popular *colocar a mão na massa*, empregada para fazer referência a colocar algo em prática ou iniciar uma atividade. Aqui, também devemos considerar a materialidade das práticas pedagógicas coerentes com um projeto de Ensino Médio Integrado (EMI), mais especificamente na EPT.

3.3 BRECHAS E ARESTAS DO CURRÍCULO NA EPT: UM OLHAR SOBRE O PPP DO IFRN

A partir das ferramentas estético-pedagógicas de *Moonlight* (2017) e *Ferrugem* (2018), nesta seção trazemos algum elementos para problematizar a proposta formativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Norte (IFRN) presente em seu PPP. Por meio da organização pluricurricular, a instituição se propõe a oferecer um ensino público, laico, gratuito e de qualidade, exercendo uma função social, bem como fortalecendo os arranjos produtivos, culturais e sociais locais, organizando seu currículo em três eixos: Ciência, Cultura e Tecnologia.

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

A concepção curricular do PPP se sustenta em um aporte histórico-crítico, fundada na integralidade das práticas pedagógicas, as quais convergem para uma compreensão da educação como totalidade social e como superação do ser humano segmentado historicamente pela divisão social do trabalho. Além disso, busca-se a formação voltada para o domínio do conhecimento científico-tecnológico e histórico-social, remetendo esse modo do currículo integrado à completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade.

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

Quanto aos fundamentos do currículo integrado do PPP, abraça-se uma proposta que deve, sobretudo, possibilitar a compreensão da realidade para além da aparência, assegurando dez pressupostos como pilares fundamentais deste currículo, os quais não fazem menção nem ao gênero nem às sexualidades. A ausência desses temas – ou as suas tímidas e quase inexistentes presenças – significa o quanto se deve avançar na (re)construção das práticas pedagógicas da EPT.

As imagens cinematográficas anteriormente evocadas ampliam os olhares para os processos de subjetivação, uma vez que, quando falamos em formação humana integral, não podemos nos limitar à profissionalização – e isso o PPP reconhece ao abordar a concepção de ser humano. O documento postula homens e mulheres enquanto seres capazes de produzir suas próprias existências no bojo das dinâmicas sociohistóricas, no interior das quais eles agem sobre a natureza para satisfazer suas necessidades.

Face a essa pressuposição, é necessário resgatar o ser humano como sujeito de desejo. Isso significa trazer à tona, no interior da EPT, as experiências concretas das sexualidades. Assim, se estabelece um suporte às práticas pedagógicas com vistas a resgatar o sujeito enquanto ser de produção de sentido. No decorrer de todos os demais pontos do PPP, a fabricação das subjetividades e os fundamentos do currículo seguem centradas em uma ótica de conhecimento e/ou de trabalho.

Os princípios do currículo integrado formam um outro tópico. Ele contempla as diretrizes orientadoras do currículo, no qual as concepções de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho e de educação são

apresentadas em dezesseis tópicos. A realidade concreta volta a ser vista como espaço de síntese de múltiplas relações, além de trazer uma compressão de gênero fechado em um paradigma binário para se pensar a condição humana como seres históricos e sociais capazes de transformar a realidade. Assim, percebemos que os pontos que resgatam o respeito à pluralidade de valores e de universos culturais, bem como à política da igualdade e à ética da diversidade, voltam-se à ideia do pressuposto mencionado acima, de compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade.

Quando pensamos gênero e sexualidade, sobretudo às que escapam à cisheteronormatividade, convocamos o olhar para as partes desse todo. Faz-se urgente integrar, de uma forma mais ampla, o reconhecimento das identidades dissidentes de gênero e de sexualidade no PPP. Para tanto, inicialmente, é preciso mencioná-las, enunciá-las. Assume-se, dessa maneira, uma posição realmente atenta às particularidades, com um olhar que dá visibilidade e empenho político a sujeitos historicamente invisibilizados e/ou excluídos da educação formal. A relevância do currículo formal, ao dar lugar para as questões aqui em tela dentro de uma proposta de ensino integrado, é pertinente não somente para retirar das margens determinados sujeitos, mas também para lançar novas luzes sobre a proposta pedagógica da EPT.

Nessa direção, giremos a câmera agora para um outro ângulo, na tentativa de visualizar práticas e vivências que não estão claramente definidas pelo currículo. Há ensinamentos implícitos, nas entrelinhas, partindo de outras percepções e das relações postas em marcha no interior da escola.

Figura 06 – As brechas e arestas do currículo



Fonte: DVD *Moonlight* (2017).

Na Figura 06, em um enquadramento *plongée*, o cineasta nos leva a assumir o olhar do adolescente Chiron, do primeiro andar da escola, lugar buscado por ele para sair da mira dos colegas. As lentes da câmera, assumidas agora por Chiron, nos colocam também como atores da cena. Agora, encarnamos posições de professor, coordenação, diretoria e assistência estudantil.

O cineasta nos obriga a ver pelas pequenas brechas e arestas, tampadas ainda por enquadramentos – aqui tão bem trazidos, na película, por uma rede preta usada para nos proteger, para não sermos lançados para fora da escola, porque temos a percepção de não caber nesse espaço. Podemos também fazer o uso dessa rede para ver diferentemente, fazer tessituras, capilarizar nossas relações e fabricar redes de enfrentamento às violências.

Em *Moonlight* e *Ferrugem*, as questões enfrentadas por adolescentes, sejam elas relativas ao gênero, à sexualidade ou a outras experiências, são dissimuladas. As estruturas familiares não oferecem apoio e os vínculos de amizades, em muitos contextos, não estão fortalecidos para um melhor enfrentamento das crises. Nessas situações de rupturas, separações e lutos, o indivíduo é levado a um desligamento gradual dos seus vínculos, buscando o lugar da solidão. Segundo Le Breton (2018, p. 81): “O sofrimento da adolescência nasce de diferenciação e do advento de si. Ele não é habitual, a não ser que proceda de um fato traumático que a vida em seu antes e depois [...] ou de um contexto afetivo doloroso”.

Pôr em foco as maneiras de aparecimento desses na escola exige uma postura de cineasta: mudar o ângulo para captar novos sentidos. Assim, começaremos a perceber distintamente como se constituem os espaços educativos, os grupos em tensão ou de apoio, suas articulações e as condições de produção dos discursos. Também é necessário acompanhar e saber de onde parte e a qual alvo isso tudo é direcionado, com vistas a fabricar práticas pedagógicas realmente integradoras.

Essas percepções não são construídas apenas por uma equipe pedagógica ou pelo professor. Silva (2005) afirma ser o currículo oculto constituído pelas relações sociais da escola, e essa dimensão se dá entre todos os atores de dentro e de fora dos muros escolares. A reinvenção desse espaço e das suas dimensões formativas integram tanto o currículo formal quanto o currículo oculto. Nesse sentido, o currículo integrado preconizado pela EPT aponta saídas, tem seus caminhos e estruturas fundamentadas para expandir o processo de educação de qualidade, não obstante as fraturas por nós expostas precedentemente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo transpõe nossas formas de produção do saber para uma vivência de produção de sentidos conectados às subjetividades. Esse processo se liga aos espaços institucionais, como também ao espaço político ocupado pelas sexualidades na escola e na sociedade. Como experiência fundamental do sujeito, a sexualidade problematiza e traz para a escola a exigência de erotizar o saber. O currículo integrado da EPT, não obstante suas limitações, apresenta rachaduras e brechas que potencializam a erotização e a (re)integração das sexualidades nos processos formativos.

O cinema, nessa direção, nos ajudou a alargar nossa percepção, mas também a construir outros olhares para potencialidades do currículo. As imagens trazem formas de linguagem e de olhares, e as vivências passam a ser um novo desvelar das representações existentes do currículo oculto, dentro e fora da escola e da proposta pedagógica da EPT. A instituição educativa pode ser um dos locais de segurança para os estudantes em seus caminhos de desejo.

O movimento da câmera nos ajuda a perceber as possibilidades de uma construção curricular capaz de interrogar a horizontalidade dada aos atores (alunos e instituição). Este é também o movimento por nós almejado na construção de um currículo que horizontaliza as relações. Faz-se, assim, dos corpos um lugar político para a erotização, que envolve construção e troca, um direcionamento a um outro, produzindo formas de se conhecer. Na educação, podemos pensar nesse movimento de erotização dos processos de aprender, conhecer e ensinar.

REFERÊNCIAS

- 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 ago. 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.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 3, n. 3, out. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 17 maio 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard, 1975.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do 2012: uma construção coletiva**. Natal, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/proposta-curricular-2013/view>. Acesso em: 05 maio 2020.
- 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./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 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.