



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIELE NASCIMENTO SANTOS MELO

GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS
POR JOVENS NO ESPAÇO ESCOLAR

FEIRA DE SANTANA

2025

TATIELE NASCIMENTO SANTOS MELO

**GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS
POR JOVENS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart.

FEIRA DE SANTANA

2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

M473g

Melo, Tatiele Nascimento Santos

Gênero e sexualidade: o que revelam os grafitos produzidos por jovens no espaço escolar / Tatiele Nascimento Santos Melo. – 2025.

126 f.: il.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1. Artes. 2. Grafitos. 3. Desenho. 4. Gênero. 5. Sexualidade. 6. Escola pública. I. Iriart, Mirela Figueiredo Santos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 7.067(814.22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TATIELE NASCIMENTO SANTOS MELO

“GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS POR JOVENS NO ESPAÇO ESCOLAR”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de março de 2025

Prof/a. Dr/a. Mirela Figueiredo Santos Iriart Orientador/a – UEFS



Documento assinado digitalmente
IZAURA SANTIAGO DA CRUZ
Data: 28/03/2025 16:12:40-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Izaura Santiago da Cruz Primeiro/a Examinador/a – UFBA



Documento assinado digitalmente
PEDRO PAULO SOUZA RIOS
Data: 27/03/2025 20:06:15-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Pedro Paulo Souza Rios Segundo/a Examinador/a – UEFS



Documento assinado digitalmente
IVAN FARIA
Data: 28/03/2025 10:49:15-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Ivan Faria Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADA

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação transcende a mera reunião de ideias e análises; é o testemunho de uma trajetória permeada por esforço, dedicação e, sobretudo, pela generosidade de almas que me acompanharam. Cada página escrita carrega não apenas o rigor acadêmico, mas também o eco de vozes que me inspiraram, mãos que me sustentaram e corações que me fortaleceram. Assim, antes de concluir esta obra, é imperioso render minha eterna gratidão àqueles que, com sua presença e apoio, transformaram este empreendimento intelectual em uma odisseia repleta de significado e afeto.

Aos céus, onde mora a força que me guia, a Deus, que iluminou cada passo deste caminho, por ser a luz nos dias de incerteza, e a esperança que nunca se fez pequena.

Ao meu esposo, meu porto seguro, por ser o abraço que acalma a alma, e a voz que sussurra: "Você consegue", mesmo quando o mundo parecia pesado demais.

À minha avó, raiz da minha história, por me ensinar que a vida se tece com amor e resistência, e por ser a memória viva de onde eu vim.

À minha mãe, meu primeiro exemplo de força, por carregar nas costas sonhos que hoje são meus, e por me mostrar que o amor é infinito.

À minha irmã e companheira, a qual quero ser fonte de inspiração e ser a prova de que nunca estará sozinha.

Aos meus familiares e amigos, minha rede de afeto, por cada palavra de incentivo, cada sorriso compartilhado, por transformarem a jornada em algo mais leve e humano.

À minha orientadora, Mirela Iriart, farol deste caminho acadêmico, por sua paciência, sabedoria e dedicação, por acreditar na minha pesquisa em meio algumas incertezas que me cercavam.

Aos meus professores, em especial Charles Maycon Mota e Pedro Paulo Rios, guias do conhecimento, por abrirem portas e desvendarem horizontes, por me incentivarem a não desistir e persistir com sugestões inspiradoras.

Esta dissertação é mais que palavras e páginas, é um pedaço de mim, tecido com o apoio de todos vocês.

A cada um(a), o meu muito obrigada!

*"O que é escondido não desaparece; apenas
espera o momento certo para emergir."*

(Clarice Lispector)

RESUMO

Esta dissertação investiga as expressões de gênero e sexualidade por meio dos grafitos produzidos por jovens no espaço escolar, com foco em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia. O estudo parte da premissa de que os grafitos, frequentemente vistos como atos de vandalismo, são, na verdade, manifestações importantes de identidade, pertencimento e resistência, revelando questões complexas sobre raça, gênero e sexualidade. A pesquisa busca compreender os sentidos e significados que os jovens atribuem a essas inscrições, analisando como elas refletem as dinâmicas sociais e culturais que permeiam suas vivências. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, utilizando a cartografia como método de investigação. A pesquisa foi realizada com estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 14 e 17 anos, em uma escola localizada em um bairro periférico de Feira de Santana. Foram utilizados registros fotográficos dos grafitos, diários de campo, questionários socioidentitários e grupos de discussão para coletar e analisar os dados. A análise interseccional permitiu explorar como as opressões de raça, gênero e classe se entrelaçam nas expressões juvenis. Os resultados revelam que os grafitos são uma forma de linguagem não convencional, utilizada pelos jovens para expressar suas identidades e questionar normas sociais. As inscrições abordam temas como sexualidade, violência de gênero, racismo e desigualdades sociais, refletindo as tensões e contradições presentes no ambiente escolar. Os jovens utilizam os grafitos como uma linguagem de resistência, por meio da qual podem discutir assuntos que são frequentemente silenciados ou marginalizados, como a homossexualidade, o assédio e a violência doméstica. Os grafitos, portanto, não são apenas marcas físicas, mas também textos visuais que carregam múltiplas camadas de significado. Em conclusão, este estudo contribui para a compreensão das culturas juvenis no espaço escolar, destacando a importância de se olhar para os grafitos como uma gramática do corpo e das performances de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Grafitos; Juventude; Gênero; Sexualidade.

ABSTRACT

This dissertation investigates expressions of gender and sexuality through graffiti produced by young people in the school environment, focusing on a public school in Feira de Santana, Bahia. The study is based on the premise that graffiti, often seen as acts of vandalism, are, in fact, important manifestations of identity, belonging, and resistance, revealing complex issues related to race, gender, and sexuality. The research aims to understand the meanings and significance that young people attribute to these inscriptions, analyzing how they reflect the social and cultural dynamics that permeate their experiences. The methodology adopted is qualitative, using cartography as an investigative method. The research was conducted with students from the 8th and 9th grades of Elementary School II, aged between 14 and 17, in a school located in a peripheral neighborhood of Feira de Santana. Photographic records of the graffiti, field diaries, socio-identity questionnaires, and discussion groups were used to collect and analyze the data. Intersectional analysis allowed for an exploration of how oppressions related to race, gender, and class intertwine in youth expressions. The results reveal that graffiti serve as a form of unconventional language used by young people to express their identities and challenge social norms. The inscriptions address themes such as sexuality, gender-based violence, racism, and social inequalities, reflecting the tensions and contradictions present in the school environment. Young people use graffiti as a language of resistance, through which they can discuss topics that are often silenced or marginalized, such as homosexuality, harassment, and domestic violence. Graffiti, therefore, are not just physical marks but also visual texts that carry multiple layers of meaning. In conclusion, this study contributes to the understanding of youth cultures in the school space, highlighting the importance of viewing graffiti as a grammar of the body and performances of gender and sexuality.

Keywords: Graffiti; Youth; Gender; Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Registro fotográfico 1 - Parede da sala de aula do 9º ano.	84
Registro fotográfico 2 - Parede da sala de aula do 9º ano.	84
Registro fotográfico 3 - Parede da sala de aula do 8º ano A.....	85
Registro fotográfico 4 - Parede da sala de aula do 8º ano B.....	86
Registro fotográfico 5 - Corredor de salas de aulas do 8º e 9º ano.....	87
Registro fotográfico 6 - Sala de aula do 9º ano.	89
Registro fotográfico 7 - Porta da sala do 9º ano.	91
Registro fotográfico 8 - Corredor de salas de aula do 8º e 9º ano.	92
Registro fotográfico 9 - Sala de aula do 9º ano.	93
Registro fotográfico 10 - Corredor de salas de aulas do 8º e 9º ano.....	93
Registro fotográfico 11 - Sala de aula do 9º ano.	95
Registro fotográfico 12 - Cadeira da sala de aula do 9º ano.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	OBJETIVOS	21
1.1.1	Objetivo Geral:	21
1.1.2	Objetivos Específicos:	21
2	METODOLOGIA	22
2.1	Sobre a pesquisa e seus desdobramentos no campo	23
2.2	A entrada em campo e a escolha dos participantes	24
2.3	Estratégias e instrumentos de coleta de dados.....	25
2.4	Contexto e sujeitos da pesquisa	28
2.5	Aspectos éticos da pesquisa	35
3	Entre Rabiscos e Resistências: Tecendo as Bases Teóricas	38
3.1	Jovem(s), Juventude(s), Culturas Juvenis.....	38
3.2	Gênero, Identidade e Performatividade: A construção Social e as Expressões no Espaço Escolar	45
3.3	Banheiro, Porta, Mesa, Cadeira, Parede: Superfícies de Inscrição na Escola ...	48
4	JUVENTUDE: ENTRE IDENTIDADE, ESCOLA E POSSIBILIDADES	54
4.1	Fragmentos de Nós: Memórias que Tecem as Identidades	54
4.2	Corpos-Arquivo: Memórias que a Escola não Registra	58
4.3	Identidades em Disputa: O Peso dos Rótulos	66
4.4	Virgindade e Vigilância: O Controle dos Corpos Juvenis	68
4.5	Palavras que Curam? Entre Silêncios e Resistências.....	70
5	TRAÇOS E VOZES: DIÁLOGOS SOBRE GRAFITOS, GÊNERO E SEXUALIDADE	81
5.1	Dinâmicas de Poder e Desigualdade	85
5.2	Masculinidades em Silêncio	91
5.3	Grafitos: entre Vandalismo e Resistência	94
5.4	O banheiro como espaço de refúgio?: Análise a partir da exibição do vídeo clipe "Colégio"	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO I	116
	ANEXO II	118

ANEXO III..... 120

ANEXO IV 123

ANEXO V..... 125

ANEXO VI..... 126

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR

1 INTRODUÇÃO

As palavras e os traços ocupam as superfícies de carteiras, mesas e paredes da escola. Nesse cenário, a escrita e os desenhos não se limitam a ser marcas passageiras; tornam-se manifestações de identidade, de pertencimento e de desejos. A genitália masculina desenhada nas paredes, os perfis do Instagram divulgados com pressa, os corações que pulsam nas declarações de amor e os nomes de amores eternos, fixados em grafitos impulsivos, são apenas algumas das narrativas silenciadas que povoam esse território. O que se revela nesse universo de rabiscos e palavras é uma complexa trama de relações, onde cada risco e cada inscrição ressoam questões de gênero, afetividade e a busca incessante por um lugar dentro de um coletivo. E é nesse espaço, aparentemente desordenado, que se concentram marcas genuínas de uma juventude que, ao escrever, ao desenhar, ao afirmar sua pertença, também reivindica seu próprio lugar no mundo.

O espaço o qual descrevo é o de uma escola pública onde a pesquisa transcorre, cujo objeto de estudo são os grafitos produzidos pelos jovens nas superfícies lisas. Esse ato, que se configura como uma transgressão, como borrão, desafia a normalidade deixando à mostra inscrições que escondem e revelam questões relativas à raça, gênero e sexualidade. Nesse espaço intersubjetivo a pesquisa ganha vida à medida em que me entrelaço com as minhas próprias experiências vividas.

Sou oriunda da escola pública e o meu interesse em estudar gênero e sexualidade ficou mais evidente, durante o Ensino Médio, mas especificamente a partir do ano de 2014, quando as discussões sobre esse tema passaram a se evidenciar nas propostas formativas interdisciplinares promovidas pela instituição de ensino na qual estudei, o Colégio Estadual Rotary, localizado na cidade de Feira de Santana. Nesse momento comecei a perceber as desigualdades sociais enquanto mulher de classe baixa, periférica e criada por duas mulheres, convivendo com os jargões típicos da concepção patriarcal sobre o feminino, e me despertei para lutar contra essas opressões por meio do meu posicionamento.

Já na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) após ter contato com a disciplina Jogos, Brinquedos e Brincadeiras e com a disciplina Educação Infantil, no ano de 2019, que apresentaram discussões pertinentes sobre Gênero e Educação, resgatei o desejo em continuar a estudar sobre essa temática, corroborando com a minha

intenção nessa pesquisa de Mestrado, que surge com o intuito de ampliar os meus estudos acerca deste tema com recorte sobre a juventude como participantes da pesquisa.

A relação entre o tema da sexualidade e gênero com a juventude emerge da minha constatação no curso de Pedagogia do grande número de pesquisas realizadas com crianças, sendo a juventude uma categoria pouco pesquisada e percebida. Além disso, tenho refletido sobre a importância que foi a discussão de Gênero e Sexualidade na minha juventude, uma vez que foi nessa fase que me dei conta da importância da desconstrução que precisava realizar diante das vezes em que fui silenciada e reprimida por apresentar um corpo feminino, com anseios, dúvidas, vontades e gozos.

Ao ingressar no mestrado, percebi que por meio do meu objeto de pesquisa seria possível traçar alguns caminhos de pesquisa mais abertos à escuta e em respeito à diversidade de formas de expressão própria dos jovens. Uma das discussões que foram fundamentais para a reconstrução do meu objeto de pesquisa foi pensar sobre as culturas juvenis, mídia e sociabilidade para auxiliar-me na compreensão acerca do contexto o qual esta nova geração de jovens está inserida, emergindo o interesse nos grafitos de banheiros como a possibilidade de pesquisar as formas expressas por outras linguagens não convencionais, de como os jovens experienciam as dimensões de gênero e sexualidade na sua formação identitária na escola.

A partir de tais discussões algumas inquietações começaram a surgir: De que maneira as questões de gênero são manifestadas no ambiente escolar? O que os desenhos e as frases escritas nos banheiros e paredes escolares revelam sobre Gênero e Sexualidade? Foi então que surgiu o problema da pesquisa: o que os desenhos e as frases escritas nos banheiros e em outros espaços de uma escola pública de Feira de Santana/BA revelam sobre a gramática do corpo e suas performances sexuais e de gênero? Desse modo, é imprescindível sinalizar que este problema se forma estruturalmente mediante levantamento bibliográfico e que será apresentado a seguir.

Ao trazer os grafitos como forma de acessar experiências juvenis sobre gênero e sexualidade que extrapolam a linguagem do corpo, mas também podem ser lidos como uma gramática, busquei em algumas bases de dados outros estudos que pudessem dar suporte à minha pesquisa. Foi possível identificar na etapa de levantamento bibliográfico algumas poucas pesquisas realizadas sobre os grafitos de banheiro na escola. Na pesquisa às bases de dados digitais, nas plataformas (SciELO, Google Acadêmico, ANPED, CAPES) 21 trabalhos foram encontrados, sendo em sua maioria artigos: 12 foram trabalhos acerca de grafitos de banheiros em universidades, 7 trabalhos sobre grafitos de banheiros públicos e apenas dois tratando sobre grafitos de banheiros no ambiente escolar. Apesar desse campo de pesquisa ser relativamente

pequeno, existem pesquisas de excelência nas mais diversas áreas do conhecimento as quais serão apresentadas as mais relevantes.

A primeira pesquisa brasileira sobre esta temática, foi publicada por Gustavo Barbosa em 1984 intitulada “Grafitos de banheiros: a literatura proibida”. O autor discute sobre grafitos de banheiros de forma ampla, analisando o papel da cultura e da civilização na construção da sociedade a partir da perspectiva de Freud, a revolução moral de acordo com Reich, o funcionamento do poder sob a concepção de Foucault e o conceito de proibição e transgressão. Ademais, o banheiro é pensado como espaço para os grafitos, suas características específicas e o motivo que torna este local como lugar predileto para escritas e desenhos espontâneos. No que tange à metodologia utilizada, foram pesquisados banheiros de instituições diversas como escolas, universidades, bares, cinemas, fábricas ou terminais de passageiros durante o ano de 1982 no Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Campos e Angra dos Reis, totalizando 1008 mensagens verbais coletadas e analisadas em quarenta instituições. O autor chegou à conclusão que o tema sexualidade foi o tema mais abordado nos grafitos de banheiros pesquisados. Termos como “cu”, “viado”, “pica”, “pau”, “buceta” ganham destaques por aparecerem frequentemente, mensagens sobre heterossexualidades foram encontradas em maior número nos banheiros femininos, geralmente em tom sentimental, mas também foram encontrados grafitos de conteúdo erótico. Nos banheiros masculinos houve um destaque em relação aos grafitos sobre sexo anal, diferente do feminino, os grafitos sobre sexo oral são mais presentes.

Esse estudo pioneiro contribuiu para pesquisas posteriores, como por exemplo para as pesquisas de Vilar, Pereira e Silva (2005), do curso de Letras da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), e Teixeira e Otta (1998), da área de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O primeiro trabalho, na área de Letras, busca analisar os grafitos de banheiros sob o ponto de vista da linguagem, observando os temas predominantes no universo da pesquisa e apontando as formações imaginárias surgidas a partir desses escritos. Os autores enfatizam o caráter livre do banheiro, pois este espaço é considerado como um lugar onde pode ser falado de tudo, especialmente por não existir a necessidade de assinar as afirmações para que elas tenham validade. Ressaltam também que a personalidade do autor não é importante no discurso, uma vez que serve muito mais como uma ferramenta social durante a organização da produção de um grafito. Ademais, o banheiro surge como local de transgressão dos limites apontados pela sociedade, lá se pode discutir sobre assuntos que normalmente é um tabu na sociedade, não podendo ser discutidos abertamente em outros contextos.

Já Teixeira e Otta (1998), em seu trabalho buscam, por meio dos grafitos de banheiros em cursos pré-vestibular e de uma universidade em São Paulo, apontar diferenças entre os gêneros masculino e feminino, levando em consideração o que estudos anteriores apontaram sobre o assunto. As autoras não encontraram diferenças de gênero significantes no número de grafitos sexuais, mais houve variação no conteúdo sexual das escritas, nos banheiros dos cursos pré-vestibulares: os homens utilizaram do xingamento e da analidade para afirmar sobre sexualidade, enquanto que na universidades os homens preferiam mais o xingamento e as mulheres o elogio sexual. A pesquisa mostrou que os homens se mostraram mais agressivos que as mulheres na produção de grafitos sexuais e por isso as pesquisadoras presumem a possibilidade de uma relação entre a sexualidade e a agressividade.

Outro trabalho importante para fomentar as discussões acerca dos grafitos dos banheiros, é o trabalho de conclusão de curso de Letras “Abrindo as portas: o que entra nos grafitos de banheiro? Um estudo comparado dos grafitos de banheiro”, da autora Luana Santos Alves (2014), por meio de uma perspectiva etnográfica realizou um estudo comparado entre grafitos de banheiros de diversos espaços sociais (escolas, faculdades, estações de ônibus) e objetivava verificar se havia ou não interferências do espaço macro, onde o banheiro está localizado, sobre a produção dos grafitos, chegando à conclusão que a prática dos grafitos de banheiro é uma prática histórica e tende a nos revelar aspectos da cultura em que se manifesta.

A dissertação do autor Rafael de Vasconcelos Barboza, intitulada “Sentidos e(m) movimento: a construção discursiva de espaços e identidades pelos grafitos de banheiro” publicada em 2018, na área de Linguística Aplicadas, também contribui para o debate uma vez que a partir da análise dos grafitos de banheiro, investiga como espaços e identidades são produzidos de maneira discursiva, buscando identificar as ideias que (in)formam essa produção, bem como as fissuras que possibilitam espaços e existências outras. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva pós-estrutural, e a partir das perspectivas de Butler (1988) espaços e identidades são entendidos como produtos da prática social, efeitos performativos de uma rede de discursos e relações de poder que os tornam inteligíveis dentro de um determinado contexto sociocultural. Assim, tanto os espaços quanto as identidades não são entidades fixas ou naturais, mas sim processos contínuos de construção e resignificação, marcados por normas, repetições e disputas de sentido.

Os banheiros visitados na pesquisa são da Faculdade de Letras / UFRJ e como resultado observa-se que foi possível entender as formas pelas quais produzimos espaços e sujeitos altamente especializados, governados pelos modelos da cisheteronormatividade. Esta mesma análise, contudo, aponta também para possibilidades de desvio dessa "norma": cada nova

interação pode produzir um banheiro desviante, um espaço heterotópico que possibilita outras existências e resistências. De acordo com Barboza (2018), ao discutir as formas como a produção de espaços e identidades pode ser altamente essencializante, este trabalho procura caminhar no sentido de uma desontologização da realidade, desconstruindo enquadres hegemônicos que produzem identidades e espaços virtualmente neutros e naturais.

Ademais, artigos como “Diários íntimos: análise de escritos em banheiros públicos femininos de Florianópolis”, das autoras Cristiane de C. Ramos Abud e Maristela da Rosa (2015); “Mulher faz isso?! eu não acredito!”- uma análise dos grafitos produzidos em banheiros femininos”, das autoras Aline Alves Matias e Luana Santos Alves (2014) e a dissertação “Triste sina ser poeta de latrina: um estudo antropológico/artístico dos grafitos de banheiro”, da autora Ludmila Helena Rodrigues dos Santos (2012), anunciam uma discussão sobre análise de grafitos de banheiros públicos. O primeiro propõe-se observar os aspectos de como a expressão da sexualidade que caracteriza a escrita feminina, como também a ocorrência de determinados temas que se distanciam do padrão feminino convencional. O segundo apresenta a análise de escritos nas portas de banheiros públicos femininos da cidade de Florianópolis, enquanto aparatos discursivos portadores de significados, representações estéticas, artísticas, culturais e de gênero, evidenciando o imaginário dos sujeitos que transitam por estes espaços na cidade. Já o terceiro busca entender, na área da antropologia, como as intencionalidades abandonadas em locais altamente significativos, os banheiros públicos, ganham autonomia de interação e possibilitando a compreensão de uma teoria de ação calcada em produções e não em produtores humanos.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, como citado anteriormente nota-se que na área de Educação, encontram-se dois estudos que têm como objeto de pesquisa os grafitos de banheiro, mas especificamente na escola pública: “Um discurso clandestino sobre sexo na escola”, de Maristela Kellermann (2005), e “Sexo forever: corpo, sexualidade e gênero nos grafitos de banheiro em uma escola pública de Porto Alegre”, de Christiane Sperling (2011). Ambas as autoras trabalham com métodos qualitativos.

Kellermann (2005) em sua dissertação em Educação, objetivou mapear através de fotografias um dos escapamentos, vazamentos, que são as escritas/ desenhos ditos “clandestinos” das portas dos banheiros tanto masculinos como femininos utilizados pelos alunos do ensino fundamental e médio do Colégio Municipal Pelotense, localizada no Rio Grande do Sul. A pesquisa é de cunho qualitativo e o método de coleta de dados foi a fotografia.

No trabalho de especialização em Educação, sexualidade e relações de gênero intitulado “Sexo forever: Corpo, sexualidade e gênero nos grafitos de banheiro em uma escola pública de

Porto Alegre”, Sperling (2011), buscou analisar representações verbais e gráficas do corpo das sexualidades e dos gêneros feitas por jovens de ambos os sexos, por meio de uma abordagem pós-estruturalista, chegando à conclusão que nas paredes pesquisadas surgem diversas temáticas das quais se destaca a sexualidade e que tal temática faz parte de vários discursos diferentes, representando tanto a heterossexualidade, como também a homossexualidade e a transexualidade. Não se encontram contestações das sexualidades apresentadas. Existe uma forte ligação entre sexualidade e prazer, o que pode formar uma base útil para discussões em sala de aula.

Nota-se que ambas as autoras trabalham com métodos qualitativos e o foco de seus trabalhos também se configuram no mesmo objetivo: investigar o tema sexualidade através dos grafitos em ambientes escolares. Em se tratando especificamente da pesquisa de Kellermann (2005), observa-se que embora esta trabalhe com grafitos de banheiros masculinos e femininos, em nenhum momento é estabelecida a comparação de gênero em relação ao tema tratado (sexualidade) no escrito. O que interessa à autora, como deixa nítido, é como esses escritos, desenhos funcionam no ambiente escolar, ou seja, ela mantém-se apenas na busca pelo sentido, pelo desejo impresso nos grafitos. Logo, ao concluir o trabalho afirma que este foi “delineando-se no perfil de ensaio fotográfico” dos grafitos do banheiro, no qual, em cada grafito, procurou encontrar, rastrear algum tipo de desejo.

Sendo assim, a partir da revisão de literatura observei que os trabalhos publicados em sua maioria apesar de contribuírem para as discussões sobre grafitos de banheiros no que tange a sua conceituação e apresentação, apenas anunciam a temática, analisando os grafitos de banheiro, sem necessariamente apresentar uma contextualização entre os grafitos, os subtemas gênero e sexualidade e seus sujeitos.

Logo, o que torna esta pesquisa inovadora para além da metodologia de pesquisa a ser utilizada, a cartografia, mas também porque se propõe a pensar de maneira contextualizada os grafitos de banheiros, compreendendo-os como atos discursivos que revelam e escondem aspectos do contexto e dos sujeitos que os produzem, sobretudo no que tange às discussões sobre gênero e sexualidade que podem ser ensejadas ao longo da pesquisa, no contexto de uma escola pública.

Além disso, após levantamento bibliográfico fica perceptível a ausência de estudos e pesquisas sobre este tema no Nordeste, haja vista que os trabalhos encontrados foram publicados na região Sudoeste e Sul do país. Isso se dá em razão da maior concentração de estudos acadêmicos sobre gênero e sexualidade no Brasil nas regiões Sudeste e Sul, com destaque para estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa

Catarina. Dados do Sistema de Bibliotecas da USP indicam que grande parte das publicações sobre gênero e sexualidade nos últimos anos vêm de instituições localizadas na região Sudeste. A presença de movimentos sociais, ONGs e políticas públicas voltadas para a diversidade sexual também fortalece a pesquisa e a visibilidade desses temas.

A proximidade das universidades destas regiões com grandes centros urbanos também contribui para a visibilidade e o desenvolvimento dos estudos sobre gênero e sexualidade nessas regiões. Movimentos sociais como o Movimento Feminista Paulista e o Coletivo de Lésbicas e Gays de São Paulo têm grande influência sobre as pesquisas acadêmicas, colaborando com as universidades para a realização de eventos, fóruns e campanhas de conscientização sobre direitos humanos, identidade de gênero e diversidade sexual. Em cidades como São Paulo, a realização de eventos como a Parada do Orgulho LGBTQIAPN+ e a crescente atuação de grupos de apoio à diversidade sexual também são fatores que impulsionam a pesquisa nessas áreas.

Embora outras regiões, como o Nordeste, também apresentam avanços nos estudos sobre gênero e sexualidade, especialmente em instituições como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a concentração de recursos e infraestrutura nas regiões Sudeste e Sul ainda as torna as maiores produtoras de conhecimento acadêmico sobre essas questões no Brasil. Assim, a região Sudeste, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, lidera a produção científica sobre gênero e sexualidade no Brasil, seguida pela região Sul, com um número crescente de pesquisas e grupos de estudos nessas áreas.

Para refletir sobre o que os desenhos e as frases escritas nas paredes e nos banheiros de uma escola pública de Feira de Santana/BA revelam sobre as representações e performances sexuais e de gênero, precisamos entender que a educação se revela em todos os pontos da escola. É preciso prestar atenção às mensagens que ecoam nas paredes, nas portas e até mesmo nas descargas dos banheiros e em outros espaços da escola.

No contexto escolar, essas superfícies tornam-se frequentemente palcos de expressão de identidades marginalizadas. Estudantes que enfrentam desafios ligados à sua identidade utilizam esses locais para registrar temáticas latentes e que interferem na construção da identidade, vivências de exclusão ou para afirmar o seu lugar. Mensagens que celebram a diversidade ou o empoderamento feminino muitas vezes aparecem lado a lado com reflexões sobre racismo ou desigualdade social. Tais manifestações não apenas dão visibilidade a grupos marginalizados, mas também funcionam como ferramentas de resistência contra as normas institucionais e sociais.

Partimos do suposto de que os desenhos e escritos, visíveis para além do banheiro, sendo comum também em carteiras, paredes de salas de aulas ou murais, constituem importantes formas de expressão juvenil não convencionais, nomeadas aqui como grafitos ou inscrições sujas, que borram o espaço normativo da escola. Esses elementos refletem as dinâmicas sociais e culturais atravessadas pelas desigualdades de raça, cor, gênero, geração e classe. Factualmente, aprendemos a ser, bem como sentir e estar no mundo a partir de um modelo educacional que reforçou e reforça uma educação de natureza biologizante, que privilegiou as diferenças sexuais, causando as desigualdades que mantêm, até hoje, a sociedade heteropatriarcal/ cisheteronormativa

O conceito de interseccionalidade, proposto por Kimberlé Crenshaw (1989) nos ajudará a compreender como diferentes formas de privilégio e opressão — como racismo, sexismo, homofobia e desigualdades de classe — se combinam, afetando de maneira única determinados indivíduos ou grupos e, mais especificamente, como essas opressões também se revelam nas inscrições juvenis.

Sendo assim, o que proponho é compreender os sentidos e significados que os/as jovens produzem sobre raça, gênero e sexualidade por meio dos grafitos tras(ins)critos nos espaços de uma escola pública de Feira de Santana a partir da análise das imagens dos grafitos, utilizando a cartografia como metodologia de pesquisa. Essa análise será realizada mediante a perspectiva dos jovens da própria instituição de ensino por meio dos grupos de discussão a serem realizados como instrumento metodológico.

No que tange aos sujeitos da pesquisa e sua relação com as discussões de gênero e sexualidade é notório que cotidianamente e em diversos contextos sociais nos deparamos com conceitos pré-concebidos e /ou arraigados a uma visão de que a juventude é efêmera e por isso seus dilemas não são considerados como elementos importantes para sua formação humana. Nesse sentido, podemos dizer que a idade está relacionada a uma fase da vida, a um espaço/tempo cronológico; o gênero, raça, sexualidade, são marcadores sociais importantes para posicioná-los, configurando determinados status e papéis sociais. Como os sujeitos se movem por entre essas estruturas, construindo seus posicionamentos e suas identidades é a abordagem que nos interessa, a dos jovens enquanto sujeitos plenos e agentes na relação com os contextos de socialização e de sociabilidades.

As discussões de juventude, raça, gênero e sexualidade atreladas à produção de grafitos possibilitam olhares e abordagens dinâmicas para (re)pensar a construção de significados estereotipados sobre tais categorias. Por se tratar de uma pesquisa com jovens, sobretudo em contextos educacionais, acreditamos que a incursão no lócus da pesquisa irá apontar para uma

diversidade de experiências juvenis, já que, o sistema educacional ainda “está longe de possibilitar a livre expressão e performatividade da diversidade de gênero entre jovens” como afirma Santos e Iriart (2021, p.17). Por esse motivo, a intenção é de poder capturar o ambiente escolar como um espaço de trocas, de vivências e performances juvenis singulares.

Quanto à relevância social desta pesquisa, consideramos que ela contribuirá para trazer para o centro algo que está à margem, dar vazão a essa gramática considerando os grafitos como forma de linguagem possível de ser lida e interpretada, pondo em discussão o patriarcalismo, a cisheteronormatividade, o machismo, a misoginia, a violência simbólica, sexual e psicológica contra gênero e raça inscritos nas paredes. Além disso, essa pesquisa contribuirá para inaugurar novas formas de pesquisar juventude no campo da educação. Neste contexto, os banheiros serão priorizados, pois situam-se no campo da fuga, da resistência, das vibrações, das inscrições nas paredes como um ato de transgressão, por esse motivo é necessário (re)pensar os banheiros das escolas como espaço de exibição de corpos fragmentados que precisam ser (re)significados. Entretanto, vale salientar que reconhecendo que o banheiro tem se tornado um espaço vigiado e as discussões que neles se fazem presente, por meio dos grafitos, tornam-se urgente e insurgente, faz-se necessário cartografar o espaço escolar de tal maneira que se observe os grafitos para além dos banheiros.

Ao definirmos a escola pública como lócus de pesquisa, entendemos que estudantes produtores desse conteúdo em sua maioria desfrutam do espaço do banheiro como uma forma de se expressar e se comunicar sobretudo em relação às discussões mais latentes que ainda são um tabu para a nossa sociedade. Desse modo, pretendemos analisar os grafitos de banheiros para além de escritos e desenhos soltos, mas compreendendo-os como uma gramática que revela intencionalidades subjetivas que necessitam de problematização e discussão.

Vale salientar que, durante o processo inicial de busca por escolas públicas para realização da pesquisa, alguns enfrentamos foram ocasionados quando a temática da pesquisa foi apresentada a três instituições e negaram-se a ser lócus da pesquisa. Essas informações, nos apresentam dados importantes em relação ao impacto que os grafitos possibilitam por meio de suas mensagens, em sua maioria voltadas para as questões de gênero e sexualidade, revelando o tabu ainda existente quando se refere à gênero e sexualidade na escola e ainda por meio dos escritos de banheiros, que são considerados como vandalismo por parte das escolas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

Compreender os sentidos e significados que os/as jovens produzem sobre gênero e sexualidade por meio dos grafitos tras(ins)critos no espaço escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos:

- Cartografar as inscrições de grafitos no contexto escolar;
- Analisar as concepções dos/as jovens acerca do corpo, sexualidade e dos gêneros, a partir da leitura dos grafitos;
- Analisar de maneira interseccional a linguagem dos grafitos em relação às dinâmicas sociais de opressões.

2 METODOLOGIA

Realizar pesquisa com jovens do século XXI é compreender a existência de alguns desafios metodológicos, desde compreender suas diferentes formas de linguagens, marcada pela revolução tecnológica e digital, às diversidades performativas de gênero, em uma sociedade contraditória e binária, apenas para falar de uma geração que vivenciou rupturas culturais importantes que no mínimo alteram sua relação com o tempo, com o outro e consigo mesmos.

Deparamo-nos diariamente com uma série de preconceitos a respeito da juventude e que interferem na nossa maneira de compreender esses sujeitos. Durante o levantamento bibliográfico, ficou evidente acerca da concepção inicial de juventude propagada no início do século XX, quando as pesquisas com juventude passaram a ser divulgadas e a ganhar visibilidade, sendo uma das mais arraigadas a que considera a juventude em sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, ou seja, a passagem para a vida adulta, tendo no futuro o resultado a partir de suas ações no presente. Sob essa ótica, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, “o que ainda não é” se chegou a ser, negligenciando o presente. Essa concepção permeia o universo escolar ao considerar-se aluno um “vir a ser” cuja existência pode ser traduzida no diploma e nos possíveis projetos futuros deste indivíduo.

Uma outra imagem presente na nossa estrutura social está ligada a uma visão romântica da juventude, produto do crescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo direcionado à juventude e que se traduz em modas, adornos, locais de lazer, músicas, entre outros. Nessa visão a juventude é reduzida e condicionada a um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia está associado à noção de moratória, como um tempo para o ensaio e erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil, surgindo assim uma terceira imagem, sendo está associada ao vandalismo, a rebeldia (Erikson, 1987).

Diante disso, desenvolver uma pesquisa com jovens, requer num primeiro movimento a desconstrução do conjunto de imagens e certezas socialmente elaboradas e que dificultam a apreensão da dinâmica própria através da quais os jovens se apresentaram na cena pública neste início de século. Bem como, levar em consideração o alargamento dos interesses e práticas coletivas juvenis, com ênfase na importância da esfera cultural que fomenta mecanismos de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, principalmente em torno dos diferentes estilos musicais, da arte, da tecnologia, do esporte. Nesse sentido, a música,

a arte e o diálogo serão instrumentos utilizados para a pesquisa, como será apresentado mais adiante acima.

Logo, grafitos, gênero e sexualidade são elementos que dialogam e se apresentam como formas e temas em torno das quais os jovens vieram e vêm se mobilizando e se inserindo na esfera pública, forçando sua visibilidade num contexto adverso que tende a lhes negar a condição de construir a própria identidade, valorizar os próprios interesses e ter direito a sua liberdade de expressão.

2.1 Sobre a pesquisa e seus desdobramentos no campo

A abordagem utilizada no presente trabalho é de natureza qualitativa, uma vez que não busca a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial (Bauer; Gaskell, 2008), mas, sobretudo, objetiva conhecer a maneira como jovens as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano, por meio de discursos e práticas que engendram suas subjetividades.

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. A fim de corroborar com esta afirmação, Denzin e Lincoln (2006), acreditam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa entender que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem em seus cenários sociais.

É possível observar algumas características básicas que identificam os estudos designados “qualitativos”. De acordo com esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor assimilado no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Desse modo, o pesquisador vai a campo buscando construir “captar” o fenômeno em estudo a partir da relação com perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

De acordo com Cintra, Matumoto e Fortuna (2017) A cartografia, como método de investigação, representa uma das abordagens possíveis para o estudo de objetos de natureza mais subjetiva, exigindo que o pesquisador transite por diversos territórios. Essa prática visa a transformação como meio de conhecimento, semelhante à produção de saberes através de pesquisas participativas, como a pesquisa-intervenção. Nesse tipo de investigação, o pesquisador e o objeto de estudo reúnem a mesma experiência, em que o conhecimento é

concebido como um processo criativo e a pesquisa é sempre compreendida como uma forma de intervenção (Romagnoli, 2009). Essa característica distingue os métodos tradicionais, que priorizam a neutralidade e a separação entre o(a) pesquisador(a) e o objeto.

O que se propõe nesta pesquisa, que para além de analisar os grafitos de banheiros e demais espaços escolares, é tecer um diálogo com os(as) jovens estudantes, enquanto sujeitos produtores de discursos e práticas, possibilitando a escuta e ressignificação das suas mensagens.

De acordo com Romagnoli (2009), a cartografia, considera que sujeito e objeto estão juntos na mesma experiência, logo o conhecimento é tido como criação e a pesquisa é compreendida sempre como processo de intervenção, o que a diferencia dos métodos tradicionais existentes, que defendem e propagam a neutralidade na pesquisa e a separação e distanciamento entre pesquisador e objeto.

O referido autor, afirma que pesquisar e intervir pressupõe transformação processual do objeto pesquisado, que lança mão de elementos metodológicos capazes de favorecer a análise das instituições, da complexidade do contexto e das implicações do pesquisador fomentando seu olhar crítico sobre o modo instituído de produção da realidade (Romagnoli, 2014).

Em termos metodológicos, a cartografia envolve “corpos que devem se colocar à espreita dos acontecimentos que emergem. [...] à espreita de acontecimentos que abram o corpo para que possamos exercitar a arte dos encontros” (Lieberman; Lima, 2015, p. 187). Assim, assumir a posição de cartógrafo é entender que pesquisar é caminhar. Logo as configurações dos caminhos alteram-se diariamente, consideramos, também, que a pesquisa pode mudar e ser flexível aos acontecimentos do campo, sempre que necessário fazer ajustes.

2.2 A entrada em campo e a escolha dos participantes

Inserir-se no espaço escolar na condição de pesquisadora requer um processo delicado que exige sensibilidade, ética e uma compreensão profunda da dinâmica educacional.

Desse modo, num primeiro momento, ao adentrar na unidade escolar, a rota se deu a partir do respeito à processualidade da pesquisa. Metas foram traçadas considerando os efeitos do processo, como nos sugere Cintra (2017), uma vez que, como afirma Romagnoli (2009) o protagonismo do pesquisador é fundamental na cartografia, já que o conhecimento é produzido a partir de suas percepções, sensações e afetos compartilhados em campo.

A inserção é o processo pelo qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo social com quem pretende trabalhar. Logo, me aproximei do objeto de estudo observando, sobretudo, o exercício de socialização dos jovens com seus pares nos espaços da

instituição escolar, especialmente buscando registrar os espaços onde os grafitos se inscrevem estabelecendo diálogos com os estudantes.

No que tange à escolha dos participantes da pesquisa, estes são estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, cuja faixa etária varia de 14 a 17 anos, de uma escola pública de Feira de Santana, localizada num bairro periférico, e que apresentava um número significativo de produções de grafitos, além da abertura manifestada pela direção para o meu acesso.

A Escola Ernestina Carneiro está situada no bairro Rua Nova, reconhecido como o maior “quilombo urbano” de Feira de Santana, um território de forte identidade cultural e histórica. Inserida em uma comunidade majoritariamente negra e de perfil socioeconômico de baixa renda, a escola desempenha um papel significativo na valorização das raízes afrodescendentes de seus estudantes e da comunidade local. Dentre os diversos projetos desenvolvidos, destaca-se a Feira Literária Ernestina Carneiro (Flec), que atua no resgate e fortalecimento da cultura afro-brasileira, promovendo o protagonismo estudantil e o envolvimento da comunidade. A participação ativa das famílias e moradores nos projetos reforça a escola como um espaço de acolhimento, troca e construção coletiva do conhecimento.

Vale salientar que no que tange à escolha do lócus da pesquisa, foi levado em consideração a facilitação da escola em relação a minha inserção no campo sem intercorrências. Ademais, essa instituição de ensino é caracterizada por oferecer educação nos níveis de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos. O funcionamento da escola é em tempo integral, com aulas regulares e atividades complementares ao longo do dia.

2.3 Estratégias e instrumentos de coleta de dados

O instrumento metodológico utilizado inicialmente em campo para o desenvolvimento da pesquisa foram os registros fotográficos dos grafitos mapeados no espaço escolar. A escolha dos grafitos a serem registrados se deu com base na identificação de desenhos e escritos que mantém relação com as discussões de gênero e sexualidade, pois estes serviram como dados para análise e como recurso para mediação dos diálogos com os sujeitos da pesquisa, produzidos coletivamente durante os grupos de discussão, a partir dos significados sobre o sentido, o vivido e o observado.

Fez-se necessário a produção de diários de campo, instrumento utilizado para sistematizar as experiências vivenciadas, os relatos coletados, as sensações e emoções, as impressões gerais sobre os modos de interação, ou seja, as minhas observações na condição de pesquisadora, nesse momento inicial de aproximação com os sujeitos da pesquisa.

À medida em que se realizavam os registros fotográficos dos grafitos, eu fui me inserindo no espaço escolar e estive aberta para desfrutar de diálogos informais com os(as) estudantes que habitam o espaço escolar, estabelecendo uma relação de proximidade gradual com os sujeitos da pesquisa. Algumas perguntas foram feitas ao notarem a minha inserção no espaço realizando as fotos dos grafitos. Foi nítida a preocupação estampada nos rostos ao questionarem se eu fazia parte do conselho tutelar, se eu iria descobrir quem “riscava” as paredes, e em alguns casos o porquê que eu estava fazendo fotos “daquilo” e “disso”.

O objetivo na utilização desses instrumentos metodológicos iniciais, no caso dos registros fotográficos dos grafitos presentes no ambiente escolar e do diário de campo, não foi estabelecer um contato direto com os participantes da pesquisa, mas sim me inserir no espaço escolar de maneira informal a fim de visualizar os desenhos e escritos existentes e estabelecer uma relação com os(as) estudantes, a partir dessas produções, como descrito anteriormente.

Após esse primeiro momento, convidamos os(as) estudantes para participar do estudo se deu mediante apresentação do projeto, bem como encaminhamento do Registro de Consentimento Livre Esclarecido (RCLE) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) às turmas em sala de aula, sendo estas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, compostas por 30 estudantes em média, totalizando assim uma estimativa de 60 participantes nessa etapa.

Na condução desta pesquisa, realizada com jovens do Ensino Fundamental II, a aplicação do Registro/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) seguiu rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções 466/12 e CNS nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Os pais ou responsáveis legais dos jovens participantes receberam o RCLE, elaborado em linguagem clara e acessível. Neste documento explicou-os detalhadamente os objetivos, métodos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, bem como os direitos dos participantes, incluindo o direito de retirar o consentimento a qualquer momento sem prejuízo.

Os procedimentos de aplicação se deram da seguinte forma: foi encaminhado pelos jovens participantes da pesquisa, mediante apresentação da pesquisa, explicação e leitura do RCLE aos responsáveis legais.

Posteriormente foi realizada a coleta das assinaturas dos pais ou responsáveis legais no RCLE entregues dentro de um prazo de 08 dias após o encontro. A pesquisadora se colocou à disposição sob mediação da escola para tirar dúvidas dos pais ou responsáveis.

Os jovens do Ensino Fundamental II também receberam o TALE, redigido de forma a ser compreensível para a faixa etária dos participantes. Este termo explica, de forma sucinta, os objetivos da pesquisa, o que será esperado dos participantes, e os direitos que possuem, incluindo o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento. O TALE foi apresentado às turmas junto com a pesquisa nas salas de aulas das respectivas turmas: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, bem como a entrega TALE aos jovens para leitura e assinatura. Após a apresentação, colocamo-nos à disposição para atender os jovens na própria instituição, na biblioteca, espaço este disponibilizado pela direção da escola, onde os participantes puderam fazer perguntas e obter todas as informações necessárias antes de fornecerem seu assentimento por escrito. Posteriormente, foi realizada a coleta das assinaturas dos jovens no TALE entregues dentro de um prazo de 08 dias após o encontro de apresentação do documento e do referido documento.

Mediante realização destes procedimentos, a pesquisadora assegura a conformidade com os padrões éticos e regulatórios, garantindo que a participação dos jovens no estudo seja voluntária e baseada em um entendimento claro e informado de todos os aspectos envolvidos na pesquisa.

Vale salientar que após a coleta das assinaturas dos pais ou responsáveis no RCLE e dos jovens no TALE foi realizado o compartilhamento de um formulário/questionário online (modelo no anexo I), criado no *Google Forms*, de cunho sócioidentitário e socioeconômico. Diante disso, os dados dos questionários foram tabulados para análise dos perfis dos jovens estudantes que participaram da pesquisa.

Desse modo, para identificarmos os(as) jovens da escola investigada, julgamos oportuno proceder ao levantamento de um perfil sociocultural e econômico e do contexto no qual os(a) mesmos(as) estão inseridos(as), tornando-se necessária a aplicação de um questionário com questões fechadas de múltipla escolha para esse fim, questionário solicitou dos participantes informações como idade, gênero/sexo, pertencimento étnico racial, escolaridade do pai e da mãe, local de moradia, espaços culturais que costumam frequentar, lazer preferido, as formas de acesso à internet, bem como os aspectos educacionais, como a ano que está cursando, a relação com a escola e com os professores. Além disso, o questionário buscou sondar as temáticas que consideravam importantes para serem discutidas em sala de aula, o que observavam nas paredes da escola, e quais os significados que atribuíam para caracterizar o que ser jovem na sociedade contemporânea. Ao final, deveriam assinalar se possuíam interesse em participar da próxima etapa da pesquisa que envolvia a realização dos grupos de discussão na escola.

Antes de aplicarmos o questionário, apresentamos a pesquisa para duas turmas do 8º ano que contavam com um total de 40 estudantes e uma turma do 9º ano com 40 estudantes. Demonstraram interesse em participar da pesquisa, respondendo ao questionário, 25 jovens.

Na análise dos dados, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos para enriquecer e contextualizar as narrativas orais dos(as) participantes. As fotografias foram empregadas para registrar os grafitos encontrados no espaço escolar, e serviram como disparadoras da discussão nos grupos de meninos e meninas, como ponto de partida para pensar os sentidos e significados atribuídos a essas produções.

O diário de campo desempenhou um papel fundamental na documentação das observações e reflexões da pesquisadora, permitindo uma visão mais aprofundada das interações e das dinâmicas sociais envolvidas, e ajudando a contextualizar as narrativas orais dos(as) participantes.

As transcrições das entrevistas foram realizadas por meio do *Docs* de forma detalhada, com o cuidado de preservar a fidelidade das falas, incluindo pausas, hesitações e ênfases, o que possibilitou uma análise mais precisa das mensagens e significados expressos pelos (as) participantes. A partir dessas transcrições, foram feitos recortes temáticos, focando em pontos-chave das falas que se relacionam com as questões centrais da pesquisa, como identidade, gênero, sexualidade e grafitos.

Importante ressaltar que a análise não se caracteriza como uma comparação direta entre os grupos de meninos e meninas, mas busca identificar semelhanças, diferenças e recorrências nas suas experiências e percepções, considerando as especificidades de cada grupo sem hierarquizá-los.

2.4 Contexto e sujeitos da pesquisa

No que tange à naturalidade dos participantes, todos são naturais de Feira de Santana, residindo nos bairros da Rua Nova e Feira IX, sendo este primeiro o bairro que está situado a instituição escolar, lócus da pesquisa, e o segundo, um bairro próximo à unidade de ensino. Ambos os bairros são periféricos.

O bairro Rua Nova, onde está localizada a instituição escolar – lócus desta pesquisa –, é conhecido por sua intensa movimentação comercial e cultural, além de apresentar desafios socioeconômicos comuns a áreas periféricas, como a precarização de serviços públicos e altos índices de vulnerabilidade social. Já o bairro Feira IX, situado nas proximidades da escola, compartilha características semelhantes, sendo um espaço majoritariamente residencial,

marcado pela presença de uma população trabalhadora e por desafios urbanos típicos de áreas periféricas. Esses aspectos territoriais influenciam diretamente as experiências escolares e sociais dos participantes da pesquisa, contribuindo para a construção de suas percepções sobre juventude, corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar.

A faixa etária de idade varia entre 14 a 17 anos, sendo estudantes do 8º e 9º ano, séries finais do Ensino Fundamental. Em relação ao aspecto racial, 52% se declaram negros(as), 20% pardos(as) e 8% brancos(as), 12% de origem quilombola e 7% de origem indígena.

O dado apresentado reflete a complexidade e diversidade racial do Brasil, evidenciando a significativa presença de pessoas autodeclaradas negras, pardas e de origem quilombola e indígena. De acordo com a socióloga Sueli Carneiro (2020), a identidade racial no Brasil é marcada por um longo histórico de marginalização e invisibilidade dos povos negros e indígenas, que, mesmo após avanços no reconhecimento de seus direitos, ainda enfrentam desigualdades estruturais. Nesse contexto, a presença de 33,3% de pessoas de origem quilombola e 22,2% de origem indígena reflete um movimento crescente de afirmação de identidade e resistência contra o apagamento histórico imposto pela colonização e pela escravidão.

A antropóloga Débora Santos (2021) complementa essa análise ao destacar que a construção racial no Brasil é multifacetada, e que categorias como “negro”, “pardo” e “branco” são produtos de uma história de mestiçagem e desigualdade, onde a consciência racial tem ganhado força nos últimos anos, especialmente no campo educacional e nas políticas públicas. Assim, a composição racial desse dado não só reflete a realidade demográfica, mas também indica o fortalecimento das lutas sociais por reconhecimento e equidade para esses grupos, cuja identidade e cultura continuam a ser fundamentais na construção de uma sociedade mais justa.

Em relação à escolaridade do pai, 55,6% cursaram até o 3º ano do Ensino Fundamental I, 33,3% cursaram até o 4º ano do Ensino Fundamental I e 11,1% do Ensino Médio completo. Em relação à escolaridade da mãe, 60% cursaram até o 9º ano do Ensino Fundamental II, 30% possuem Ensino Médio completo e 10% possuem Ensino Superior completo.

A diferença na escolaridade entre mães e pais pode ser entendida a partir de um contexto histórico e social que impactou a divisão de responsabilidades familiares e a percepção de gênero no que se refere à educação. Historicamente, os homens sempre tiveram maior acesso à educação formal, enquanto as mulheres foram frequentemente desencorajadas a buscar o ensino superior, sendo vistas principalmente como responsáveis pelo cuidado dos filhos e do lar. No entanto, com as transformações sociais, especialmente a partir da segunda metade do século XX, a escolarização das mulheres cresceu de maneira significativa. Segundo o sociólogo José

de Souza Martins (2017), a mudança nas políticas públicas de educação e a ascensão do movimento feminista contribuíram para uma revalorização do papel educacional das mulheres, aumentando sua presença no ensino superior.

Assim, o maior nível de escolaridade das mães reflete uma combinação de fatores que incluem empoderamento feminino, novas normas familiares e a valorização da educação como ferramenta de transformação social.

Em relação à condição de moradia: 44,4% possuem casa própria, 33,3% mora em casa alugada e 22,2% em casa de parente.

Ao se questionar quais espaços culturais costuma frequentar dentro das seguintes opções: cinema, teatro, bibliotecas, livrarias, shopping center e outras; 66,7 % responderam nenhum desses espaços e 33,3% afirmaram frequentar o shopping center. Em relação ao lazer preferido, as respostas foram variadas: ir para a casa da avó, fumar maconha, usar celular, assistir a doramas, ficar em casa, dormir, treinar boxe, jogar futebol.

A escassez de acesso a espaços culturais como cinema, teatro e bibliotecas, mencionada por 66,7% dos jovens, revela uma grande disparidade no acesso à cultura. A pesquisa demonstrou que a maioria desses jovens não frequenta esses espaços, com 33,3% afirmando frequentar apenas o shopping center, um ambiente de consumo, mas que oferece uma experiência distinta daquela proporcionada por espaços culturais tradicionais. A análise de Pierre Bourdieu (2001) sobre o capital cultural é útil aqui, pois explica como a falta de acesso a espaços culturais e educativos formalizados, como bibliotecas e teatros, reforça a exclusão social e limita a formação de uma identidade cultural diversificada. O capital cultural está diretamente ligado à capacidade dos indivíduos de acessar e se apropriar das formas culturais valorizadas socialmente, algo que, como os dados mostram, é limitado para os jovens da periferia.

No que tange ao acesso à internet e as formas de acesso 100% afirmaram ter acesso via celular, no qual 66,7% possuem Wi-fi e 33,3% possuem o plano pré-pago e Wi-fi. Quando questionados sobre quantas horas passam nas redes sociais diariamente, 44,4% responderam 12 horas por dia, 33,3% afirmaram utilizar 6 horas por dia, 30,33% utilizam 3 horas por dia e 3% acessam 24 horas por dia. E a rede social mais utilizada é o Instagram com um percentual de 55,6%, antecedendo o Tik tok com 44,4%.

O dado de que 100% dos jovens têm acesso à internet via celular e que a maior parte deles passa longas horas nas redes sociais (44,4% relatando até 12 horas diárias) revela como a cultura digital se tornou um espaço fundamental de socialização e de construção de identidade para essa geração. O uso predominante de redes sociais como Instagram e TikTok (55,6% e

44,4%, respectivamente) indica uma forte influência dessas plataformas na maneira como os jovens se relacionam com o mundo e com os outros, criando uma identidade que vai além das fronteiras físicas da escola e do bairro. Manuel Castells (2013), ao estudar a sociedade da informação, destaca que a era digital transformou as redes sociais em espaços centrais para a expressão de identidade, onde os jovens constroem seus significados e suas relações de pertencimento. Nas redes sociais, eles podem tanto reforçar identidades hegemônicas quanto criar espaços alternativos de resistência, como demonstrado nas reações de alguns deles à escola e à sociedade em geral.

No que concerne à relação dos(as) jovens com a escola: 66,7% afirmaram ser muito boa; 11,1% denominaram de ruim e 2,2% sinalizou ser indiferente e a relação destes com os professores: 44,4% muito boa; 33,3% boa e 22,2% indiferente.

No que diz respeito à atribuição de palavras para caracterizar a juventude contemporânea as respostas que mais se repetiram foram: “Não sei o que é isso”; “Falta de entendimento da mente da juventude”; “Dificuldades, alegria, tristezas, separações e comunhão!”; “Muito chata” e “Infelicidade, tristeza e reprovado”.

Ao perguntar o que eles(as) observavam nas paredes, cadeiras e mesas da escola e o que mais chamava a atenção, as respostas que mais se repetiram foram: “Imagens, e palavras indecentes que não deveria haver em escolas”; “Os desenhos aleatórios”; “Desenhos de personagens”; “Os xingamentos e as piadas engraçadas”; Os sinais de facção”.

Em relação ao ambiente escolar, a maioria dos jovens indicou ter uma boa relação com a escola (66,7% “muito boa”), mas também surgiram percepções negativas, como “muito chata” ou “infelicidade”, o que sugere uma tensão no relacionamento com as normas e estruturas escolares. As expressões de resistência à cultura escolar, como “desenhos aleatórios” e “xingamentos” nas paredes da escola, são indicativos de como os jovens, especialmente em contextos periféricos, frequentemente usam a escola como um campo de luta simbólica e resistência às normas dominantes.

Bourdieu (1996), ao discutir a disciplina e as relações de poder nas instituições, argumenta que a escola, ao mesmo tempo em que é um local de formação e de controle social, também é um espaço de resistência e subversão. As inscrições nas paredes da escola e os comportamentos desafiadores são formas de expressão de uma resistência simbólica a um sistema que frequentemente os marginaliza. As referências a “sinais de facção” ou “palavras indecentes” também podem ser vistas como manifestações de um contexto de violência simbólica e exclusão, onde a escola não apenas reproduz desigualdades sociais, mas também é tomada como um espaço de ressignificação e contestação.

Por fim, quando questionados se identificavam alguma temática não discutida em sala de aula considerada relevante e qual: todos responderam que não, exceto um(a) estudante que escreveu “testículos”.

As palavras que os jovens utilizaram para descrever a juventude contemporânea – como “infelicidade”, “tristeza”, “dificuldades” e “muito chata” – revelam sentimentos de incerteza e até desesperança. Esses sentimentos podem ser entendidos à luz de um processo de socialização que, muitas vezes, não oferece perspectivas concretas de ascensão social ou de reconhecimento. Ângela Davis (1981), ao discutir as lutas sociais, aponta como a juventude, especialmente em contextos de opressão, pode desenvolver uma visão crítica e desencantada da sociedade que a margina. No caso desses jovens, a falta de perspectivas claras, aliada à marginalização social e cultural, pode levar à construção de uma identidade em constante tensão, marcada por um sentimento de desconexão e pela falta de um futuro promissor.

A análise dos dados coletados até aqui revela a complexidade da condição juvenil em um contexto de desigualdades socioeconômicas, culturais e raciais, especialmente em um ambiente escolar localizado em uma periferia, possibilitando uma compreensão panorâmica dos diversos fatores que influenciam a formação de suas identidades.

A interseção de diversos fatores – como a classe social, a raça, a escolaridade dos pais, o acesso à cultura e as condições de moradia – configura a identidade dos jovens. Como propõe Tomás Tadeu da Silva (2014), a afirmação de identidade envolve demarcar fronteiras e distinguir o que é e o que não é, considerando que essas fronteiras são muitas vezes fluidas e contraditórias. A ideia de uma identidade “provisória” é fundamental nesse contexto, pois as identidades juvenis são constantemente negociadas e moldadas por múltiplos fatores. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade de Helena Hirata (2014, p. 62) é importante pois ele destaca como os marcadores sociais (raça, classe, gênero, entre outros) se cruzam e formam identidades complexas, fragmentadas e em constante movimento. Para os jovens da pesquisa, a condição de morar em bairros periféricos (Rua Nova e Feira IX), o fato de muitos se declararem negros, pardos ou de origem quilombola e indígena, e a baixa escolaridade dos pais indicam um cenário onde as identidades são diretamente impactadas por esses contextos de exclusão e marginalização social.

Vale salientar, que após envios do RCLE e TALE, 14 pais autorizaram a participação dos estudantes para os grupos de discussão. Durante a coleta desses termos, alguns estudantes justificaram o fato de os pais não aceitarem a participação por conta da temática que envolviam gênero e sexualidade.

Quando realizamos pesquisas com jovens, é necessário inovar ou adaptar-se a situações ou momentos de transformação a qual estão passando. Na busca por encontrar um dispositivo de pesquisa que pudesse ser vivenciado, com o rigor científico necessário, mas que ao mesmo tempo não tornasse o processo rígido e enfadonho, mas acompanhasse a sua processualidade, optei por realizar os grupos de discussão.

Segundo Meinerz (2011, p.488), “o grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos”. A discussão possibilita o diálogo a respeito de conteúdos técnicos, conhecimentos gerais e valores sociais. A partir do diálogo, esse instrumento propicia o desenvolvimento de vários outros objetivos pedagógicos importantes na produção e desenvolvimento da pesquisa mediante socialização entre o pesquisador e os participantes, possibilitando uma maior compreensão e favorecimento da reflexão acerca dos conhecimentos obtidos mediante as leituras ou exposições levantadas pelo pesquisador.

O grupo de discussão é uma atividade sistemática orientada para a compreensão profunda dos fenômenos educacionais e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também a descoberta e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (Esteban, 2003 apud Meinerz, 2011).

Wivian Weller utiliza os grupos de discussão com jovens do Brasil e da Alemanha apoiando-se na a ideia de que:

A utilização de grupos de discussão como método em que os jovens conduzem a entrevista e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, assim como o princípio de análise comparativa constante são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduzem os riscos de interpretações equivocadas (Weller, 2006, p. 252 apud Meinerz, 2011).

Weller (2006), nos propõe compreender o grupo de discussão, referenciado na tradição da sociologia espanhola, como uma importante prática qualitativa de análise social e que favorece de maneira concisa a possibilidade de descoberta acerca dos mecanismos sociais ocultos ou latentes. Esse instrumento de pesquisa aponta para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Saber ouvir não é simplesmente possibilitar uma ação teórica ou metodológica, mas é para além disso uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador.

O grupo de discussão propõe reflexões edificadas a partir das experiencias promovidas na socialização entre os participantes da pesquisa. Com isso quero afirmar que ao planejar os

encontros dos grupos de discussão busco colher as narrativas construídas no encontro entre pesquisadora e participantes mediante as experiências destes últimos na escola. Além disso, propiciar momentos que convergem para as discussões e problematizações sobre gênero e sexualidade e que estão enredados por meio dos grafitos inscritos nos banheiros, nas paredes das salas de aula, nas carteiras e anunciados cotidianamente no ambiente escolar e para além dos seus muros

Os grupos de discussão foram negociados com a gestão escolar, haja vista a importância de compreender e respeitar a dinâmica escolar, sendo esta densa e complexa.

Os grupos de discussão foram realizados na biblioteca da instituição, definido em consenso com a gestão da instituição, com garantia de privacidade, durante 50 minutos. A formação dos grupos levou em conta a divisão de gênero, optando-se nessa pesquisa por realizar grupos composto por meninas e grupos composto por meninos para que possamos observar as recorrências e contrastes nas suas produções discursivas. Logo, a quantidade de encontros foram 2 grupos de discussão com meninas com a participação de 6 meninas e 2 grupos de discussão com a participação de 7 meninos.

Os grupos de discussão foram gravados em áudio com a permissão dos participantes e transcritos a fim de mediante análise, fundamentar as categorias de investigação posteriormente apresentadas, buscando as recorrências e os contrastes na produção discursiva dos jovens e das jovens, em relação ao eixos temáticos: juventude e escola; juventude na contemporaneidade; juventude e os atravessamentos de gênero e sexualidade nos grafitos.

Os grupos foram realizados priorizando os discursos juvenis, por meio de recursos literários e audiovisuais, a fim de sensibilizá-los e acolhê-los na formação dos grupos e no desenvolvimento destes. Os grupos se desenvolveram em três momentos: acolhimento; debates temáticos mediados pelos grafitos e experiências juvenis; fechamento e reflexividade a partir dos significados mais recorrentes e do posicionamento dos participantes, conforme detalhamento a seguir.

1) No primeiro encontro foi estabelecido um contrato de grupo, definindo como pontos importantes o respeito à fala do outro, evitando assim chacotas e linguagens inadequadas. Além disso, esse primeiro encontro foi direcionado pelos seguintes questionamentos: Quem sou eu?; Quais memórias constituem a minha identidade?; Qual a sua relação com a escola em que estuda?; O que a escola significa para você?; O que é ser jovem na atualidade? Em Feira de Santana, na sociedade em que vocês vivem? Qual a relação, enquanto jovem, consigo mesmo, com o outro, com a família? Como o outro me vê? conforme Roteiro de Discussão no Anexo III.

2) E no segundo encontro o objetivo era o de possibilitar uma reflexão sobre os sentidos e significados que são mobilizados por meio dos escritos e desenhos expressos nos registros fotográficos dos grafitos. Espalhamos fotos/imagens e frases dos grafitos fotografados no ambiente escolar na sala que foi destinada para a realização dos grupos de discussão, a biblioteca; utilizamos com recurso audiovisual o vídeo clipe de Rubel: Colégio. Cada participante pôde escolher duas das imagens impressas disponibilizadas na mesa a fim de falar acerca de como a mesma chamou sua atenção, supondo por quem foi produzido o grafito (por um menino ou menina) e o que levou a essa opinião. Por fim, assistiu-se ao videoclipe “Colégio” de Rubel, a fim de dialogarmos sobre os sentimentos e sentidos que o audiovisual provocou, em relação às formas de expressão juvenil no contexto escolar.

Vale salientar que a escolha do videoclipe Colégio, de Rubel, como recurso metodológico para o grupo de discussão no segundo dia da pesquisa, justifica-se pelo seu potencial de mobilizar reflexões sobre corpo, gênero e sexualidade dentro do espaço escolar.

Ao trazer imagens que contrapõem o ambiente disciplinador da escola e a experiência subjetiva dos personagens, o videoclipe evidência a instituição escolar não apenas como um lugar de transmissão de conhecimento, mas também como um território onde normas de gênero e sexualidade são reguladas, contestadas e vivenciadas de diferentes formas.

Além disso, a linguagem audiovisual do clipe favorece a identificação dos participantes, estimulando a memória afetiva e possibilitando leituras críticas das relações de poder no espaço escolar. O videoclipe opera como um disparador de narrativas e experiências que muitas vezes são silenciadas ou invisibilizadas no contexto educacional, permitindo um debate mais profundo sobre as representações e vivências dos corpos no ambiente escolar.

As perguntas mobilizadoras foram: Escolha uma imagem/frase/palavra que chamou atenção e comentem sobre os sentidos gerados a partir dela; Que relação faz com o próprio corpo, gênero e sexualidade?; O que se quer dizer quando se escreve e desenha essas coisas na parede do banheiro, no espaço escolar, com a própria experiência?; Ao visualizar os desenhos e escritos no ambiente escolar quais os sentimentos que te atravessam?

2.5 Aspectos éticos da pesquisa

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisadora se comprometeu a seguir rigorosamente as normas regulatórias éticas estabelecidas pela Resolução 466/12 e pela Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), uma vez que esta pesquisa utiliza metodologia característica da área de Ciências Humanas e Sociais, a cartografia como

apresentado anteriormente. Todos os procedimentos envolvendo seres humanos foram conduzidos de acordo com os princípios éticos de respeito à dignidade, privacidade e autonomia dos participantes. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) antes do início da coleta de dados, e qualquer modificação no protocolo de pesquisa será previamente comunicada e aprovada pelo CEP.

Para garantir a conformidade ética e regulatória desta pesquisa, a pesquisadora seguiu as diretrizes estabelecidas pela Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, especialmente o item 3.4.1.11. Este item especifica que todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos devem assegurar que a documentação do consentimento livre e esclarecido seja obtida e mantida de forma apropriada. Os participantes e, no caso de menores de idade, seus responsáveis legais, serão informados sobre todos os aspectos relevantes da pesquisa através de um processo de consentimento detalhado e acessível. A documentação será arquivada em local seguro, garantindo a privacidade e a confidencialidade das informações pessoais. A qualquer momento, os participantes terão a liberdade de retirar seu consentimento, sem prejuízo, conforme estabelecido na referida norma. A adesão a esses procedimentos assegura que os direitos e a dignidade dos participantes sejam respeitados, alinhando-se com as melhores práticas éticas em pesquisa.

A aplicação do item 3.4.1.12 da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, bem como os requisitos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012, especificamente nos itens III.2.i e IV.3.e. serão também observados e seguidos rigorosamente seguida pela pesquisadora. Estes itens estabelecem que devem ser realizadas sessões de esclarecimento com os participantes ou seus representantes legais, garantindo que todos compreendam completamente as informações fornecidas no Registro/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Durante essas sessões, serão discutidos de maneira clara e acessível os objetivos, métodos, benefícios esperados, potenciais riscos e demais aspectos relevantes da pesquisa. Serão utilizados recursos visuais e materiais de apoio adequados para facilitar o entendimento, assegurando que a decisão de participar seja informada e voluntária.

Na metodologia desta pesquisa, os riscos e benefícios foram cuidadosamente avaliados e descritos com base em sua gradação, visando assegurar a proteção integral dos participantes. Os potenciais riscos podem envolver os seguintes desconfortos ou riscos de origem psicológica: constrangimento ao responder alguma pergunta; cansaço em participar dos encontros no contraturno escolar; desconforto com a opinião de colegas. Para minimizar esses riscos, serão adotadas medidas rigorosas, como o uso de procedimentos seguros, a garantia de confidencialidade das informações coletadas e estabelecimento do contrato de grupo.

Em contrapartida, os benefícios esperados da pesquisa podem ser tanto diretos quanto indiretos. Diretamente, os participantes podem se beneficiar de novos conhecimentos, e indiretamente, a sociedade pode se beneficiar do avanço do conhecimento científico.

Além disso, conforme o item IV.3.e, todos os procedimentos adotados durante a pesquisa foram planejados e executados de modo a garantir a segurança e o bem-estar dos participantes. Medidas serão implementadas para minimizar quaisquer riscos potenciais, incluindo a adoção de protocolos de segurança rigorosos como é a provisão de cuidados adequados caso ocorram danos aos participantes.

Ademais, vale salientar que o desenho metodológico foi cuidadosamente adaptado às diretrizes estabelecidas pela Carta Circular 001 de 2021, Norma Operacional CNS nº 001 de 2013 (item 3.4) e Resolução CNS nº 510 de 2016 (seções II e III), uma vez que uma das etapas da pesquisa é o compartilhamento de um formulário/questionário online (modelo no anexo I), criado no *Google Forms*, de cunho sócioidentitário e socioeconômico.

Para cumprir com a Carta Circular 001 de 2021, que trata especificamente de pesquisas online, foram adotadas medidas para garantir a segurança cibernética dos dados coletados, utilizando plataformas seguras e conformes com as normas de proteção de dados. Isso inclui a implementação de protocolos de segurança robustos para proteger a privacidade dos participantes durante a coleta, armazenamento e análise dos dados.

A Resolução CNS nº 510 de 2016, nas seções II e III, orientou a proteção dos direitos e da dignidade dos participantes ao longo de todo o estudo virtual. Serão implementadas práticas para assegurar que os benefícios da pesquisa superam quaisquer riscos potenciais, além de garantir a transparência na divulgação dos resultados e na gestão ética das informações coletadas.

Essas adaptações no desenho metodológico visaram não apenas atender aos requisitos legais e éticos estabelecidos, mas também garantir a integridade científica da pesquisa e o bem-estar dos participantes, promovendo a confiança na condução ética e responsável do estudo em ambiente virtual.

Essas práticas asseguraram e asseguram a pesquisa, conduzida de acordo com os mais altos padrões éticos e legais, protegendo os direitos e o bem-estar dos participantes enquanto contribui para o avanço do conhecimento científico de forma ética e responsável.

3 ENTRE RABISCOS E RESISTÊNCIAS: TECENDO AS BASES TEÓRICAS

Neste capítulo irei situar as dimensões que configuram o objeto de estudo da pesquisa. Trarei para o centro do debate a correlação entre juventude, sexualidade e gênero, para entender os grafitos como inscrições que permitem acessar as experiências juvenis no contexto escolar.

A temática da juventude é desafiadora, por tratar-se de um fenômeno histórico e social desigual e diverso, por tanto é necessário incorporar uma perspectiva interseccional e plural para compreendê-lo. De acordo, com Santos e Iriart (2021), é importante levarmos em consideração que a juventude se constitui a partir dos diversos espaços formativos. Esses espaços, sobretudo a escola, para além de reproduzirem os padrões hegemônicos de uma cultura colonizadora, reforçam padrões sociais, sexuais e de gênero, como irei descortinar ao longo deste capítulo.

3.1 Jovem(s), Juventude(s), Culturas Juvenis

A juventude ainda tem sido explicada de forma subjetivista, pelos olhos de quem a tutela, homogeneizando experiências que são singulares. Outra visão já superada é a visão biologizante, que reduz essa etapa da vida somente em função das inquietações e mudanças decorrentes da puberdade.

Segundo Catani e Gilioli (2008) a ampla percepção da juventude como categoria social distinta é própria da segunda metade do século XX. Logo, a urbanização fez dos jovens um alvo de preocupação do Estado e de vários setores sociais, destacando-se temas como a educação, a delinquência e o trabalho. Igualmente, a juventude adquiriu relevo na esfera do consumo e da indústria cultural, em que o avanço técnico e a expansão dos meios de comunicação contribuíram para incorporar os jovens como protagonistas nos mercados da moda, da música e do esporte, entre outros.

A partir da análise dos autores supracitados, nos questionamos acerca de qual juventude eles se referem. Logo, somos levados a compreender que dentro do cenário político deste período, a preocupação apresentada na época contempla, sobretudo, os jovens de classe média e/ou alta, dos centros urbanos. É interessante compreendermos a demarcação dos privilégios de classe, quando contemplamos a juventude negra e periférica. Diante do contexto político, social e cultural, esses se mantiveram sempre à margem.

Nesse sentido, a categoria 'juventude' pode ser compreendida de pelo menos duas formas. Primeiro, os sujeitos ou grupos sociais podem ser considerados jovens com base na sua

faixa etária ou por compartilharem elementos de uma cultura juvenil. Em segundo lugar, a juventude pode ser uma identidade atribuída por outros segmentos da sociedade, como o Estado, a família e diversas organizações, que definem certos traços como essenciais para caracterizar essa fase da vida.

Segundo Catani e Gilioli (2008, p. 12), pode-se dizer que,

Para a sociedade, o desafio é definir o jovem, enquanto para o jovem é definir-se diante de si próprio, de seus pares e perante a sociedade. Ambas as formas de identificação costumam aparecer juntas na prática, mas sua distinção é útil é útil para delimitar os contornos que uma juventude pode tomar em diferentes contextos sociais, políticos e históricos.

Diante disso, o primeiro passo para se compreender a juventude(s) e sua(s) cultura(s) é compreendê-las de forma contextualizada. Marília Sposito (1997) destaca que a "juventude" enquanto categoria é conceitualmente imprecisa, pois abarca situações e contextos com poucos elementos comuns entre si. Sendo assim, para discutir o que vem a ser a juventude é necessário começar a desmistificá-la como categoria apenas natural e biológica, quando na verdade ela é, sobretudo, uma construção social que varia de acordo com as diferentes culturas.

Logo, Catani e Gilioli (2008, p.13) destacam, assim, algumas definições possíveis para delimitar a juventude: a) faixa etária, com limites variando de 10 a 35 anos conforme o propósito de classificação; b) determinação da maturidade/imaturidade dos indivíduos mediante, por exemplo, o uso de variáveis biológicas e psicológicas; c) definição de critérios socioeconômicos para estabelecer os limites da juventude - renda, escolarização, casamento, paternidade ou maternidade, ambiente rural ou urbano e independência econômica; d) estado de espírito, estilo de vida ou setor da cultura (valorizados positiva ou negativamente).

Vale salientar que antes da tradição sociológica de reflexão sobre a "juventude", tal categoria já era estudada pela psicologia. De acordo com Catani e Gilioli (2008), em 1904, Stanley Hall (1844-1924), utilizou o termo adolescência como a primeira etapa da juventude, referindo este conceito ao período de amadurecimento biológico caracterizado por comportamentos oscilantes e contraditórios, entretanto o autor recebeu críticas da maioria dos psicólogos da época, porque essa concepção ignorava as influências da cultura no desenvolvimento do ser humano.

Erik Erikson (1987) também realizou estudos sobre a adolescência como etapa de conflitos próprios ao crescimento e que correspondem a uma crise de identidade, concepção criada pelo autor. Entretanto, ele não perdeu de vista o entendimento da adolescência como construção social. Deve-se destacar também que a preocupação de Karl Mannheim (1893-1947)

acerca da adolescência não é a crise de identidade e o desenvolvimento psicológico, mas o potencial de mudança social da juventude de que a juventude é o pioneiro predestinado à mudança da sociedade.

A partir dessas considerações, essas perspectivas tendem a considerar a juventude (no singular) como categoria homogênea, diferente da noção de juventudes, que se refere às suas multiplicidades.

Apesar de ser útil compreender a juventude no singular uma vez que se uniformizou os aspectos sociais, políticos e econômicos voltados para esse segmento, é perigoso rotular de maneira generalizante as expressões e condições juvenis, como afirma Pierre Bourdieu (1983). Isso porque para o referido autor a juventude é apenas uma palavra, quando haveria pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, com diferenças significativas entre si, por esse motivo torna-se necessário falar em juventudes e em culturas juvenis.

Este conceito, de acordo com Santos, Santos, Schneider (2020), visa afastar-se de noções como “juventude” e “jovem”, historicamente elaboradas em estudos e investigações de caráter sociológico, a partir da década de 1920, no século passado, como apresentado no início deste capítulo, para descrever comportamentos juvenis associados à delinquência social ou para realçar a relevância de uma separação geracional que indicaria uma transformação na trajetória de vida do “indivíduo jovem” e sua entrada no mundo adulto, sendo marcante nesse tipo de análise a presença de critérios biológicos.

No que tange ao conceito de Culturas Juvenis, Pais (2012, p. 7) enfatiza que “as culturas juvenis são notoriamente performativas porque, de fato, os jovens nem sempre se ajustam às culturas normativas que a sociedade lhes impõe”. Logo, ao evidenciar o conceito de “culturas juvenis”, busca-se situar o processo de geração de significados em torno de uma ideia, neste caso, o âmbito da produção sociocultural juvenil. Antes disso, é necessário salientar a concepção de cultura que, fundamentada no pensamento de Geertz (1989), compreende a condição de existência dos seres humanos e atua como produto das ações em um processo contínuo de mudanças. Para ele, a cultura é uma rede de significados que orienta a existência humana, formada por sistemas de símbolos criados e utilizados pelos atores sociais em interações mútuas.

Nesse contexto, cultura é a mediação das relações humanas envolvendo símbolos, linguagens e códigos que vão sendo organizados com o passar do tempo. É com base nessa concepção que se destaca a ideia de culturas juvenis, como fruto de um processo de mediação que ocorre em um dado momento histórico, sendo moldado por transformações, desvios, rupturas e construções. Ademais, entende-se a juventude como uma representação sociocultural

e uma condição social. Para Groppo (2000, p. 8), a juventude é “uma concepção, representação ou criação simbólica, elaboradas pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos identificados como jovens”.

De acordo com Velho e Dias (2010), a categoria juvenil reflete uma complexidade e heterogeneidade, impossibilitando tratar da juventude de forma singular, mas sim de performances juvenis que não podem ser examinadas por meio de simplificações, tampouco separadas de outros fenômenos que as influenciam. Com base na interpretação do autor, o uso da expressão culturas juvenis, em vez de cultura juvenil, abrange um conjunto de vivências, performances, gestos comuns à diversidade de comportamentos que não podem ser reduzidos ou analisados de maneira unilateral e simplista.

O artigo “Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades”, das autoras Schwertner e Fischer (2012) possibilita perceber a juventude para além de um “pré-projeto” de futuro e/ou como alguém que seria levado em consideração somente a partir de um “vir a ser”; mas ao contrário disso potencializar o que os jovens já trazem de suas experiências de vida como nos apresenta Carrano e Dayrell (2002) e não resumir o protagonismo jovem a uma expressão mágica, de salvação, muitas vezes associada a populações mais pobres, e que tem sido foco de atenção de políticas públicas ou ONGs.

Essa argumentação nos permite olhar para os sujeitos da presente pesquisa, os jovens, com um olhar de sensibilidade, desmistificando conceitos pré-concebidos e que resumia e associava tal categoria a uma visão estereotipada: como se esta fosse sinônimo de rebeldia. Tratar sobre a juventude, é reconhecer a multiplicidade de diferentes sujeitos e contextos, reconhecendo a importância de entender a sua pluralidade.

Para além de tais percepções, Schwertner e Fischer (2012) contribuíram para perceber a importância de contextualizar a época e o cenário em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, logo pensar em juventudes e no cenário atual é não perder de vista o avanço da tecnologia. Em nossos tempos pós-industriais, observamos o advento de sofisticadas tecnologias de comunicação e informação, logo vivemos em uma geração “multitarefa” que segundo Rideout (2005) trata-se de um grupo que utiliza vários meios de comunicação e informação, simultaneamente, quase como necessidade de preencher todos os espaços e tempos, todos os vazios de sentidos da vida cotidiana. Desse modo, passa-se a pensar os jovens num mundo interconectado e hiper conectado.

Rideout (2005) ao afirmar que a geração “multitarefa” apresenta como necessidade o preenchimento dos tempos e espaços, bem como todos os vazios de sentidos da vida cotidiana,

nos faz ampliar a discussão, percebendo que tais vazios enfrentados pelas juventudes são externalizados para além das redes sociais e devido a inúmeros motivos.

Como manifestação do presente, pode-se destacar a imersão, interação e convivência dos jovens com dispositivos digitais, alterando dimensões do convívio em grupo, como a formação de conexões por interesses comuns, de natureza afetiva, emocional e imagética, estabelecidas no contexto de uma interação com elementos da cultura digital, influenciando de forma subjetiva e objetiva. Santos, Santos e Schneider (2020) identificam o surgimento de diversas manifestações juvenis, como, por exemplo, jovens criadores de mídias alternativas, escritores, youtubers, designers de jogos digitais, empreendedores em startups e gestores de plataformas digitais.

Santos, Santos e Schneider (2019, p. 614) apontam o aparecimento de experiências comunicacionais no dia a dia das vivências de formação sociocultural, como a formação de coletivos em rede que expressam, por meio de suas práticas, “[...] novas formas de organização, outras lógicas de sensibilidade e participação, sendo estas ‘ambiências de fluxo e cruzamento do desejo que misturam a vontade de compartilhar símbolos, gestos, imagens e conteúdo, contribuindo para criar um tecido cultural próprio das gerações juvenis nas últimas décadas’”.

Nesse contexto de mudanças, as experiências performáticas dos jovens de acordo com Santos, Santos e Schneider (2020) resultam em práticas e interações completamente distintas das gerações que antecederam a atual. A comunicação transformou-se em um fator fundamental para a convivência em grupo, a construção de histórias e a elaboração de narrativas. Dinâmicas cada vez mais participativas e inovadoras, são desenvolvidas em contextos de interação coletiva através de dispositivos digitais, que desvendam um universo de oportunidades em constante metamorfose pelos jovens. À vista disso, é impossível pensarmos em culturas juvenis sem traçar relações destas com a cultura digital hoje tão presente na construção das relações sociais.

A partir desta discussão, Santos, Santos e Schneider (2020) pontuam que o papel dos espaços virtuais de interação juvenil, enquanto formadores de redes de convivência baseadas em interesses e aproximação, contribui para revelar novas formas de solidariedade dentro dos contextos das culturas digitais. A ampliação dos limites espaciais, o fluxo de dados e informações, a capacidade de se reunir ou propor ações comunicativas em plataformas digitais e redes sociais, a exploração de imagens, e a divulgação de conteúdos sobre temas relevantes ou não” (Maffesoli, 2019 apud Santos, Santos Schneider 2020).

Além disso, o desenvolvimento de uma empatia social e o afastamento de padrões associados a cor, raça, orientação sexual ou identidade de gênero são alguns dos exemplos de mudanças observadas por meio do papel dos ambientes virtuais de interação entre jovens. Para

Maffesoli (2019), os jovens se apresentam culturalmente mais dispostos a quebrar os conceitos das gerações passadas, participando ativamente de práticas de comunicação que os conectam com aquilo que, à primeira vista, pode parecer "estranho", permitindo-se viver experiências coletivas além das fronteiras territoriais.

Mediante tais experiências, tribos contemporâneas surgem no século XX, termo cunhado por Maffesoli (1988 apud Santos, Santos Schneider 2020), constituindo-se em verdadeiras redes de solidariedade, formadas no hibridismo com os dispositivos digitais se mesclam com experiências presenciais de engajamento juvenil e acenam para a criação de movimentos coletivos de engajamento, dando visibilidade a temas relacionados aos direitos humanos, política, gênero, sexualidade. Não se trata apenas de uma imagem; percebemos que esses jovens, além de construir ambientes de comunicação, se conectam por meio de experiências de proximidade (tanto virtuais quanto presenciais), formando um universo de envolvimento e ação em rede.

Com o avanço da internet e das redes sociais, os grupos sociais tornaram-se mais fluidos e menos dependentes de condições financeiras para se estabelecerem. Hoje, há uma migração para comunidades digitais, onde pessoas com interesses comuns interagem sem a necessidade de um ambiente presencial.

Além disso, a globalização e a fusão de culturas diluíram algumas tribos tradicionais, dando origem a novas subculturas mais híbridas e dinâmicas. Em vez de haver uma diminuição total, houve uma transformação na forma como essas tribos se estruturaram e interagem.

A partir desta contextualização, entendemos a relação das culturas juvenis com a cultura digital, uma vez que hoje a esta última agrega-se a construção das identidades dos jovens no século atual.

Por fim, uma outra categoria que emerge da pesquisa é a juventude periférica haja vista que os(as) participantes residem em bairros periféricos, assim como a escola a qual foi realizada a pesquisa também está inserida dentro deste contexto. Essa categoria tem sido amplamente discutida nas ciências sociais, especialmente no contexto brasileiro, onde as desigualdades sociais e territoriais são marcantes. A categoria juventude periférica não se refere apenas a uma faixa etária, mas a um grupo social específico que vive em condições de marginalização, exclusão e precariedade, muitas vezes associadas às periferias urbanas.

É imprescindível mais uma vez ressaltar que a juventude não é um conceito universal, mas uma construção social e histórica que varia de acordo com o contexto cultural, econômico e político. Como aponta Bourdieu (1983), "a juventude é apenas uma palavra", ou seja, ela não existe como uma categoria natural, mas é definida pelas relações de poder e pelas expectativas

sociais. No caso da juventude periférica, essa construção é marcada por estereótipos e estigmas que associam os jovens das periferias à violência, ao crime e à falta de oportunidades (Dayrell, 2007).

Um outro aspecto para traçarmos relação com esta categoria é o território sendo este um elemento central para o processo de compreensão acerca da juventude periférica. As periferias urbanas são espaços marcados pela falta de infraestrutura, serviços públicos e oportunidades, mas também são lugares de resistência, criatividade e construção de identidades. Como destaca Caldeira (2000), "a cidade é um espaço de segregação, mas também de reinvenção". Para os jovens periféricos, o território é tanto uma limitação quanto um espaço de pertencimento e afirmação. Eles criam formas próprias de ocupar e significar esses espaços, seja por meio da música, do grafite, do esporte ou de outras práticas culturais (Herschmann, 2000).

Ademais, a juventude periférica frequentemente é alvo de estereótipos negativos que a associam à violência e à criminalidade. Esses estigmas são reforçados pela mídia e pelo discurso político, que tendem a criminalizar os jovens das periferias. Como argumenta Wacquant (2001), "a marginalidade urbana é construída socialmente, e os jovens pobres são vistos como uma ameaça à ordem social". Essa criminalização tem impactos concretos na vida desses jovens, limitando suas oportunidades e reforçando ciclos de exclusão (Pais, 2003).

Apesar das condições adversas, a juventude periférica é protagonista de diversas formas de resistência e expressão cultural. O hip-hop, o funk, o grafite e outras manifestações artísticas são exemplos de como os jovens das periferias constroem narrativas próprias e contestam os estigmas que lhes são atribuídos. Como observa Souza (2009), "a cultura periférica é um espaço de luta e afirmação, onde os jovens reivindicam seu lugar na sociedade". Essas práticas culturais não apenas expressam as vivências desses jovens, mas também criam redes de solidariedade e pertencimento (Abramo, 1994).

A juventude periférica enfrenta desafios estruturais, como a falta de acesso à educação de qualidade, ao emprego e à saúde. Essas condições limitam suas possibilidades de mobilidade social e reforçam ciclos de pobreza. No entanto, como destacam Spósito e Carrano (2002), "os jovens das periferias não são apenas vítimas das desigualdades, mas também agentes de transformação". Eles desenvolvem estratégias de sobrevivência e resistência que desafiam as lógicas de exclusão e apontam para novas formas de existência e luta.

No livro "Circuitos Culturais Juvenis em Feira de Santana, Bahia" Iriart, Laranjeira, Luedy e Faria (2017) reforçam essa ideia do potencial criativo das culturas juvenis nas periferias, invertendo a geografia, ao pensar a periferia como centro, que gera ressonâncias por meio da arte. Os artistas de rua entrevistados ao longo do livro, afirmam que apesar da

discriminação da periferia, apostam no poder que vem das margens, como uma “cultura produtiva da periferia” (Léo, EZ, 2017, p.77). Ou ainda como afirma Kbeça (nome artístico de um grafiteiro) (2017) sobre a realidade dos jovens de periferia que vivem assediados pelo tráfico: “o fato de ser morador de periferia não torna ele menor” (p. 62).

As políticas públicas voltadas para a juventude periférica muitas vezes são insuficientes ou inadequadas, focando mais no controle e na repressão do que na promoção de direitos e oportunidades. Como argumenta Castro (2012), “é necessário pensar políticas que reconheçam os jovens das periferias como sujeitos de direitos, e não como problemas a serem resolvidos”. A participação desses jovens na construção e implementação de políticas é fundamental para garantir que suas necessidades e demandas sejam atendidas (Novaes, 2006).

A categoria Juventude Periférica é essencial para compreendermos as dinâmicas sociais, culturais e políticas das periferias urbanas. Ela revela as contradições de uma sociedade marcada por desigualdades profundas, mas também as potencialidades de um grupo que, apesar das adversidades, resiste e reinventa formas de existir e lutar. A literatura demonstra que a juventude periférica não pode ser reduzida a estereótipos ou estigmas; ela é plural, diversa e protagonista de suas próprias histórias. Estudar essa categoria, portanto, é também uma forma de desafiar as lógicas de exclusão e ampliar as vozes daqueles que, muitas vezes, são silenciados.

3.2 Gênero, Identidade e Performatividade: A construção Social e as Expressões no Espaço Escolar

A discussão sobre gênero que trago aqui embasa-se nos estudos de Butler (2003), cuja melhor definição é a de um ‘ato performático’, como um efeito produzido ou gerado. Essa definição resgata a noção de processo e de construção singular de cada sujeito, dentro de um campo situado de possibilidades que é reafirmado ou renegociado através de sucessivas “performances” (atos, práticas concretas) por meio das quais os sujeitos se constituem. Desse modo, pode-se afirmar que as identidades de gênero são construídas de maneira dinâmica, isto é, em qualquer lugar, a qualquer tempo, e não seria diferente no ambiente escolar.

Para Louro (2014), é conveniente relembrar que gênero se refere à condição social pela qual podemos nos identificar como homens ou mulheres. Nesse sentido, o conceito de gênero veio contrapor-se ao conceito de sexo. Se este último se refere às diferenças biológicas entre homens e mulheres, o primeiro diz respeito à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino, ou seja, às características e atitudes atribuídas a cada um deles em cada

sociedade. Butler (2003) explica que o conceito de gênero foi forjado como oposição ao determinismo biológico existente na ideia de sexo, que implica na biologia como um destino. Essa determinação biológica serve à naturalização da desigualdade entre homens e mulheres. O conceito de gênero surge, então, para afirmar que as diferenças sexuais não são por si só determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas são significadas e valorizadas pela cultura, de forma a produzir diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais.

A agressividade demarcada pelos homens, de acordo com Butler em sua obra “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade” (2003), está relacionada ao fato de o gênero ser uma construção social que é “performada” por meio de ações e comportamentos repetidos ao longo do tempo, e não algo determinado biologicamente. Para ela, a agressividade masculina (e as normas de gênero em geral) é um produto de construções sociais e culturais, e não uma manifestação de uma “natureza” intrínseca. De acordo com Louro (2003), a distinção biológica, isto é, a distinção sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social. Sendo assim, as formas como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou que se pensa sobre elas, é o que vai constituir o que é feminino e masculino.

Connell (1995, p. 189) afirma que “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”. A partir de tal afirmação, reconhecemos que o conceito de gênero pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, “como são trazidas à prática social e tornadas parte do processo histórico”. Vale salientar que esse debate se materializa no campo social, onde acontecem as relações desiguais entre os sujeitos. Essas desigualdades se estabelecem não na diferença biológica, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação. Observa-se também que as concepções de gênero diferem no interior de uma dada sociedade, ao se considerar diversos grupos – étnicos, religiosos, raciais, entre outros.

Ao tratarmos sobre gênero e considerarmos esse conceito como constituinte da identidade dos sujeitos, não podemos deixar de fora o conceito de identidade, uma vez que pensar em tal conceito nos leva a pensar na maneira como nos apresentamos e como nos identificamos. Sendo assim, no que tange o conceito de identidade, no livro *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade (Butler, 2003), originalmente publicado em 1990, a filósofa coloca em questão a identidade como fundamento da ação política do feminismo. Segundo Butler (2003, p. 37), “[...] as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero”. Por esse motivo, ela afirma que a discussão sobre a identidade não pode anteceder a discussão sobre

a identidade de gênero. Se as pessoas precisam ser reconhecidas como homens ou mulheres para “ter” uma identidade de gênero, e consequentemente uma identidade inteligível, e essas categorias (homem e mulher) dizem respeito a uma produção discursiva, pensa-se que a própria identidade é uma produção discursiva, um resultado do discurso. Sendo assim, o sujeito não é anterior ao que ele expressa, mas é justamente um efeito do que ele expressa.

Stuart Hall (2006) afirma que as identidades são construídas dentro e fora do discurso e que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior das formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. É em concordância com essa afirmação feita por Hall (2006) que Louro (2003) define identidade como um processo, como dimensão humana em constante construção. Desse modo, a identidade de gênero está relacionada à identificação de uma pessoa com o gênero masculino ou feminino. Algumas pessoas se identificam com um gênero diferente do que é imposto a elas em função de seu sexo biológico. Nesse sentido, a identidade de gênero independe do sexo, das características biológicas. Sendo assim, Butler (2000; 2003) reconhece que tanto as identidades de gênero, quanto as identidades sexuais não possuem nada de exclusivamente natural: tudo nesse terreno é construído socialmente e interpretado a partir da cultura.

Para além disso, na produção de uma compreensibilidade marcada pela produção da normatividade de gênero, ainda existe a necessidade de também se destacar a interseccionalidade, sendo essa a sobreposição de fatores sociais que definem a identidade de uma pessoa e a forma como isso irá impactar sua relação com a sociedade e seu acesso a direitos. De acordo com Akotirene (2019), a interseccionalidade é um “sistema de opressão interligado”, no qual os marcadores sociais de identidade e diferença são estruturados de maneira a garantir a perpetuação dos ideais regulatórios estabelecidos.

A idade e/ou o marcador geracional é, assim como raça, etnia, território é um dos pontos de apoio fundamentais na combinação corpo → gênero → sexualidade, como suposto da coerência entre esses elementos, mas sobretudo, quando se supõe o seu embaralhamento, remetendo a uma concepção não binária, discutida por Butler (2000). Essa abordagem considera as diversas possibilidades de combinações entre as performances de sexualidade e gênero, específicas de cada idade ou fase da vida, sem desconsiderar as interseções com classe, raça e etnia.

Logo, esta pesquisa, ao atrelar a discussão sobre juventude, gênero e sexualidade aos grafitos produzidos no espaço escolar, identifica os escritos e desenhos como linguagem utilizada para manifestar expressões, quase sempre silenciadas nesse espaço. A escola, como

instituição social, desempenha um papel crucial na reprodução ou na contestação das normas de gênero. Por meio de suas práticas cotidianas, como a divisão de tarefas, a organização das salas de aula e até mesmo a linguagem utilizada pelos professores, a escola pode tanto reforçar estereótipos de gênero, quanto abrir espaço para a diversidade e a inclusão. Nesse sentido, os grafitos e outras formas de expressão artísticas surgem como ferramentas poderosas para que os jovens questionem e redefinam as normas de gênero, criando novas possibilidades de ser e existir.

3.3 Banheiro, Porta, Mesa, Cadeira, Parede: Superfícies de Inscrição na Escola

O papel das escolas no reforço da estigmatização da juventude como sinônimo de problema, rebeldia e delinquência, definindo-a como fruto das mudanças decorrentes da puberdade é uma das discussões que surge mediante as leituras realizadas dos trabalhos de Catani e Gilioli (2008), levando em consideração todos os dilemas que perpassam a juventude.

Durante essa fase, esses indivíduos passam pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio e início da Graduação. Estas etapas escolares seguem modelos de ensino padronizados e na maioria das vezes são colocadas em prática por meio de alienação e dominação do estudante.

Diante disso, observa-se que a escola reforça a estigmatização atribuída à juventude, uma vez que desconsidera este corpo capaz de pensar, criar e modificar, e que este carrega consigo uma bagagem que não o torna dois corpos diferentes: estudante e ser humano. Como forma de controlar, se propõe uma educação bancária, a fim de que este corpo não apresente dúvidas, questionamentos gerando “mais trabalho”.

Catani e Gilioli (2008, p.55) nos levam a entender que é preciso pensar em mudanças institucionais de modo que a escolarização não se restrinja a tentar moldar o jovem, mas também ouça suas preocupações. É nesse sentido que Juarez Dayrell (2007) propõe “uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca”. Trata-se da ideia de que a escola deve se tornar um espaço capaz de abrigar os diferentes estilos, culturas e sentimentos juvenis em seu cotidiano como experiências legítimas e importantes para a sociedade.

O que proponho na minha pesquisa é basicamente perceber o que os grafitos comunicam diante dos vazios e silenciamentos ou como eles podem revelar algo sobre a representação do corpo e suas performances sexuais e de gênero. Apesar de ser tema presente na nossa sociedade,

ainda é possível perceber os silenciamentos sobre sexualidade e gênero, sobretudo, pela maneira como tal assunto ainda é considerado um tabu para a família e para a escola.

Para, além disso, observa-se como os escritos e desenhos produzidos no ambiente escolar ainda são lidos e analisados por parte da sociedade e consequentemente da estrutura escolar como um ato de vandalismo, logo esses escritos e desenhos são taxados como elementos que trazem uma visibilidade negativa para escola, uma vez que fomos condicionados a pensar educação como espaço para se cultivar a formalidade, os elementos tidos como “cultos”, a sofisticação, e padronização, concepção esta pautada nos ideais europeus e que propaga uma educação que desconsidera as múltiplas identidades, os diferentes recursos fruto da liberdade de expressão, como é possível observar por meio dos grafitos.

De acordo, com Barbosa (1984, p.25):

Vistos de fora, os grafitos parecem configurar uma transgressão suja, que representa perigo: perturbadores, anárquicos, desafiam a ordem, tramam contra a normalidade. Ou no mínimo, zombam do poder, são expressões de marginalidade e contestação.

Diante disso, um outro fator importante a ser analisado refere-se às frequentes reformas que as escolas públicas têm realizado nos banheiros, optando pela implantação de azulejos em toda estrutura. Uma das análises que fazemos a partir de tal observação é que tal ação tem sido tomada como forma de apagamento dos grafitos, uma vez que se torna uma “ameaça” por conta das mensagens por meio dos escritos e desenhos, que desafiam diretamente as normas impostas pelos aparelhos ideológicos do estado, sobretudo, a escola.

Entretanto, esta ação não tem sido um fator controlador para a existências dos grafitos, e sim tem potencializado os grafitos que hoje passam a ganhar vida em espaços diferentes para além dos banheiros, como em cadeiras, mesas, azulejos, entre outros, uma vez que espaço que era tido pelos estudantes como um lugar secreto, seguro, passa a ser para a instituição escolar uma ameaça, logo tem tornando-se um espaço vigiado. Além disso, as discussões sobre gênero e sexualidade não ocupam espaços formais na escola, possibilitando, sobretudo aos jovens, a discussão sobre tais assuntos de maneira formativa e educacional.

Os banheiros, por se tratarem de espaços destinados à excreção, são lugares “à margem” da organização. Logo, os grafitos relacionados a gênero e sexualidade produzidos nos banheiros escolares além de estarem situados em um espaço “à margem”, também apresentam significados e conceitos caracterizados como conteúdos “marginais”.

Segundo Couy (2005), o banheiro moderno é frequentemente associado à solidão e à intimidação, mas essa nem sempre foi sua característica predominante. Os primeiros banheiros públicos datam da Antiguidade e eram espaços destinados à higiene pessoal, não apenas à eliminação corporal como é comum hoje em dia. Na Roma Antiga, para além de servirem como áreas para a limpeza, os banheiros também desempenhavam o papel dos centros sociais, muitas vezes incluindo restaurantes, perfumarias, barbearias, tabernas e salas de reunião. Eram, dessa forma, verdadeiros locais multifacetados, conforme a perspectiva de Augè (1994). Com a ascensão do Cristianismo, esses espaços foram gradualmente banidos, em parte devido à associação com atividades consideradas impróprias, como a prostituição.

Atualmente, de acordo com Couy (2005), os banheiros representam espaços de isolamento, onde o indivíduo se encontra sozinho, separado do restante dos ambientes organizacionais e dos controles aos quais estava sujeito. Ao contrário dos espaços formais dentro da organização, nos quais os indivíduos são identificados e desempenham papéis sociais predefinidos, no banheiro, o sujeito encontra o respaldo do anonimato e da solidão (Barbosa, 1984).

Dentro da cabine de um banheiro público, as pessoas podem se sentir mais à vontade para realizar atividades que não fariam em outros locais. Essa sensação de liberdade é derivada do fato de que o banheiro é considerado um "não-lugar" organizacional, conforme descrito por Augé (1994). Por não possuírem características relacionais, identitárias ou históricas distintas, os indivíduos experimentam um momento de desconexão dos laços sociais que normalmente os ligam ao grupo. Isso pode ser parcialmente explicado pela associação do banheiro com a eliminação de fluidos corporais e, conseqüentemente, sua marginalização (Couy, 2005).

Os excrementos segundo Freud (1978 apud Barbosa, 1984) estão intrinsecamente ligados às questões sexuais, de modo que o local de excreção também é associado ao sexo. Barbosa (1984) afirma que devido ao tabu em torno do assunto sexual, qualquer lembrança ao homem civilizado de sua natureza corporal deve ser reprimida, como uma medida para preservar a ordem social.

Diante disso, os grafitos nos banheiros representam uma forma não convencional de utilização desse espaço. Essa é uma das facetas transgressoras dos grafites de banheiro: seus autores não são apenas usuários passivos e, assim, desafiam as normas de utilização do espaço, mesmo que ele seja um local não reivindicado por ninguém.

Durante o contato com algumas instituições escolares na etapa de identificação do contexto de pesquisa, notamos a dificuldade em encontrar as produções de grafitos nos banheiros devido às reformas recentes que as escolas públicas de Feira de Santana vêm

passando. Mediante essas reformas os grafitos estão sendo apagados pelas inserções de azulejos e/ou novas pinturas. Também notamos por meio dos olhares aflitos, o receio dos gestores e equipe escolar em acolher uma pesquisa cujo tema traz à tona alguns tabus, além do receio em apresentar o banheiro, que na concepção destes apresentavam-se “sujos” por conta desses conteúdos marginalizados. Algumas instituições inclusive se negaram a aceitar a visita pelo espaço afirmando não ter estes tipos de produções.

A reflexão que fazemos diante disso é que os banheiros têm se tornado espaço vigiado, enquanto os grafitos tomam outras superfícies dada a urgência e insurgência dos discursos sobre gênero e sexualidade.

Os temas que os grafitos em sua maioria apresentam são proibidos dentro das organizações escolares. De acordo com Couy (2005, p. 75),

guardião de pretensos desejos e dejetos, é no banheiro (...) que se aloja toda uma produção latrinária – e por que não literária – realizada dentro da própria instituição. Lugar que pretende discutir e produzir o saber, propondo a divulgação de ideias, o debate e a busca do conhecimento, a instituição, ao mesmo tempo, renega, exclui e apaga uma extensa produção que faz falar suas estudantes, que faz falar, sobretudo, o corpo, a sexualidade, o gozo...

Teixeira e Otta (1998) observam que os grafitos são reflexos das questões sociais contemporâneas, variando em conteúdo conforme as diferentes comunidades, influenciadas pelas condições socioeconômicas e níveis de escolaridade de seus autores. Essa perspectiva insinua uma ligação da produção dos inscritos e desenhos com grupos menos privilegiados. Essa correlação entre grafitos e marginalidade é também destacada por Bachiler (2009).

Entretanto, essa interpretação é parcial. Ao vincular a produção de grafitos com características socioeconômicas, ignora-se que seu conteúdo é marginal, mas não necessariamente seus criadores (Barbosa, 1984). O indivíduo que os elabora fica à margem durante o processo de criação porque é impedido de expressar aquela mensagem nos espaços que frequenta. Sendo assim, o conteúdo dos grafitos está mais relacionado ao que é considerado tabu naquela comunidade do que ao nível educacional e classe socioeconômica de seus autores.

A partir da obra "Discussões Feministas sobre Pornografia", organizada por Léa Menezes de Santana, Luana Souza e Thaís Faria Castro (2022), também é possível estabelecer um diálogo profícuo com o tema desta pesquisa. O livro, ao abordar as complexas relações entre pornografia, gênero e sexualidade sob uma perspectiva feminista, oferece ferramentas teóricas para analisar como os grafitos podem ser entendidos como expressões que revelam, mas

também ocultam, dinâmicas de poder, identidades e conflitos relacionados ao gênero e à sexualidade no ambiente escolar.

Os grafitos, enquanto manifestações visuais e textuais, podem ser interpretados como uma forma de comunicação não oficial que permite aos jovens explorar e expressar suas identidades de gênero e sexualidades. No contexto escolar, onde normas e expectativas sociais são frequentemente reforçadas, os grafitos podem servir como um espaço de resistência e transgressão. Como destacam Santana, Souza e Castro (2022), "a pornografia, enquanto produção cultural, pode tanto reforçar estereótipos de gênero quanto subvertê-los, dependendo do contexto e da intencionalidade" (p. 45). De modo semelhante, os grafitos podem reproduzir discursos hegemônicos sobre gênero e sexualidade — como a objetificação de corpos femininos ou a homofobia —, mas também podem desafiar essas normas, apresentando narrativas alternativas e questionadoras.

A análise dos grafitos no espaço escolar revela uma tensão entre o que é explicitamente mostrado e o que permanece implícito. Segundo as discussões apresentadas no livro, "a pornografia muitas vezes oculta as estruturas de poder que sustentam suas representações, naturalizando desigualdades de gênero e sexualidade" (Santana, Souza e Castro, 2022, p. 78). Da mesma forma, os grafitos podem esconder, sob uma aparente espontaneidade, dinâmicas de opressão e exclusão. Por exemplo, grafitos com conteúdo misógino ou homofóbico podem refletir a internalização de normas sociais discriminatórias, ao mesmo tempo em que silenciam as vozes daqueles que não se encaixam nesses padrões. Por outro lado, grafitos que celebram a diversidade de gênero e sexualidade podem revelar uma contestação dessas normas, ainda que de forma sutil ou marginalizada.

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central na regulação dos corpos e das sexualidades dos jovens. Como apontam Santana, Souza e Castro (2022), "as representações de gênero e sexualidade são frequentemente controladas e disciplinadas em diversos contextos culturais, incluindo o espaço escolar" (p. 112). No ambiente escolar, os grafitos podem ser vistos como uma forma de resistência a esse controle, permitindo que os jovens expressem suas identidades e desejos de maneira autônoma. No entanto, essa expressão não está livre de contradições. Assim como a pornografia pode ser tanto um instrumento de empoderamento quanto de opressão, os grafitos podem simultaneamente desafiar e reproduzir as normas de gênero e sexualidade vigentes.

Uma das contribuições centrais do livro é a ideia de que "as representações de gênero e sexualidade são sempre políticas, carregadas de significados que vão além do aparente" (Santana, Souza e Castro, 2022, p. 93). Essa perspectiva é fundamental para analisar os grafitos

no espaço escolar. Se a pornografia é frequentemente criticada por reduzir corpos a objetos de desejo, os grafitos podem ser lidos como uma forma de reivindicar a visibilidade e a agência desses mesmos corpos. No entanto, essa visibilidade não é neutra: ela está sujeita a interpretações que podem tanto reforçar quanto questionar as hierarquias de gênero e sexualidade. Por exemplo, grafitos que retratam corpos femininos podem ser interpretados como uma forma de empoderamento, mas também como uma reprodução de padrões de objetificação.

Assim como a pornografia, os grafitos são um campo de disputa onde se revelam e se ocultam dinâmicas de poder, identidades e resistências. A escola, como espaço de socialização e controle, é um palco privilegiado para observar essas tensões, que refletem tanto as contradições da sociedade mais ampla quanto as experiências específicas dos jovens. Ao explorar essas conexões, a pesquisa pode contribuir para uma compreensão mais profunda de como gênero e sexualidade são negociados, contestados e reproduzidos no cotidiano escolar, oferecendo insights valiosos para a promoção de um ambiente mais inclusivo e equitativo.

A análise dos grafitos no espaço escolar, à luz das discussões trazidas Santana, Souza e Castro (2022), revela a complexidade das expressões de gênero e sexualidade presentes nessa forma de comunicação visual e textual. Os grafitos emergem como um campo ambíguo, onde se entrelaçam revelações e ocultamentos, resistências e reproduções de normas sociais. Por um lado, eles podem servir como veículos de transgressão, permitindo que jovens expressem identidades e desejos que desafiam padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Por outro, também podem reforçar estereótipos e desigualdades, reproduzindo discursos misóginos, homofóbicos ou excludentes.

Portanto, os grafitos no espaço escolar não podem ser reduzidos a uma única interpretação. Eles são, simultaneamente, reveladores das dinâmicas de gênero e sexualidade, tanto como expressão de resistência, mas também como reprodutores de estereótipos sobre como as masculinidade e feminilidades performam. Essa ambivalência convida a uma reflexão mais aprofundada sobre como as identidades e os corpos são negociados e representados no cotidiano, destacando a importância de olhar para os grafitos não apenas como atos de vandalismo ou arte, mas como textos visuais que carregam em si múltiplas camadas de significado e disputa.

4 JUVENTUDE: ENTRE IDENTIDADE, ESCOLA E POSSIBILIDADES

Na penumbra silenciosa da biblioteca, onde livros sussurram histórias esquecidas, um grupo de vozes se entrelaça em murmúrios hesitantes. O ar quente pesa sobre os ombros, movido apenas pela dança preguiçosa de um único ventilador, que gira como se contasse segredos ao vento. Lá fora, a vida pulsa em ruídos dispersos – gargalhadas nos corredores, conversas paralelas, cantorias que acompanham o ritmo das batidas da caixa de som – invadindo o espaço como intrusos invisíveis. Atrás da janela de vidro, olhares curiosos atravessam o ambiente, julgando, questionando, tentando decifrar os mistérios desenhados nos rostos à mesa. Entre sorrisos trêmulos, fruto do nervosismo que habita os cantos da sala, as palavras encontram coragem para se soltar, como pássaros antes presos na garganta. E quando finalmente voam, transformam-se em desabafos, em lágrimas contidas por muito tempo, regando o chão com histórias que marcam a sua existência. E foi nesse ambiente que os grupos de discussão ganharam sentido gerando um contexto discursivo, onde essa pesquisa se tece.

4.1 Fragmentos de Nós: Memórias que Tecem as Identidades

No primeiro grupo de discussão, foi estabelecido um contrato para o bom funcionamento com ambos os grupos de discussão, de meninas e meninos, bem como a solicitação da autorização para gravar. As perguntas iniciais realizadas para mobilizar a discussão foram: Quem sou eu? Quais memórias constituem a minha identidade?

Ao definirmos tais perguntas para serem realizadas inicialmente entendemos que ambos os grupos implicados na pesquisa são mais do que um conjunto de pessoas reunidas. Conhecer os(as) jovens participantes, é essencial para compreender como gênero, etnia, classe social, cultura e experiências pessoais influenciam suas percepções e respostas, garantindo que a pesquisa respeite e valorize suas individualidades. Munanga, ao falar sobre identidade, afirma que:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio (Munanga, 1994, p. 177).

A identidade, nesse contexto, torna-se uma percepção de como agir e se posicionar perante as construções, tanto no âmbito grupal, quanto intergrupal, sendo um elemento presente

em todas as interações. Isso implica a seleção de determinados aspectos para a identificação, que atuam como marcadores de distinção. Dessa forma, o conceito de identidade é compreendido como um conjunto de características individuais e coletivas que definem um indivíduo ou um grupo específico, moldado a partir das interações sociais.

Logo, reconhecer a identidade dos participantes permite uma abordagem mais sensível e inclusiva, evitando estereótipos e generalizações que possam distorcer os resultados, garantindo que as vozes dos jovens sejam representadas de forma significativa.

No primeiro momento as primeiras respostas obtidas para o questionamento quem sou eu, no grupo de discussão das meninas, foram: *“Meu nome é P1, tenho 17 anos, sou do sexo feminino, sou do 9º ano, moro na Rua Nova, não tenho religião.”*; *“Eu me chamo P2, eu tenho 15 anos, tenho 3 irmãos e sou do sexo feminino, sou do 9º ano, moro na Rua Nova, sou cristã.”*; *“Sou P3, tenho 16 anos, sou do 9º ano, moro no Feira IX, não tenho religião, sou do sexo feminino.”*; *“ Me chamo P4, tenho 16 anos, sou do 9º ano, moro na Rua Nova, sou evangélica.”*; *“Boa tarde, meu nome é P5. Eu tenho 16 anos e sou heterossexual, sou do 9º ano, moro na Rua Nova, não tenho religião.”*; *“Meu nome é P6, tenho 15 anos, sou do 9º ano, moro no Feira IX, não tenho religião, sou do sexo feminino.”*

No grupo de discussão dos meninos, obtivemos as seguintes respostas: *“Sou P7, tenho 14 anos, sou cristão, moro na Rua Nova, sou heterossexual.”*; *“Sou P8 Eu tenho 14 anos, moro na Rua Nova, não tenho religião.”*; *“Meu nome é P9 e eu tenho 15 anos. Eu nasci aqui, na Rua Nova. Minha família é normal, não tem conflito discussões. Eles não são protetores ao ponto de serem abusivos.”*; *“Meu nome é P10, tenho 17 anos, sou da Rua Nova, sou heterossexual.”*; *“Meu nome é P11 e eu tenho duas irmãs, tenho 16 anos, sou da Rua Nova, sou heterossexual.”*; *“Meu nome é P12, sou mais na minha de boa, tá ligado? Sou da Rua Nova, sou heterossexual.”*; *“Meu nome é P13, tenho 16 anos, sou heterossexual. Eu nasci em Salvador, mas aí eu vim pra cá muito cedo (Feira de Santana), moro na Rua Nova.”*; *“Meu nome é P14. Eu tenho 15 anos, sou heterossexual, moro na Rua Nova. O que eu mais gosto de fazer na minha vida é jogar bola.”*

Nota-se que no preenchimento do formulário de identificação dos(as) jovens interessados(as) em participar da pesquisa, quando se questiona acerca da raça obtivemos um percentual maior de estudantes que se declaram negros (55,6%) comparados aos que se declaram pardos (33,3%).

As respostas de autodeclaração no formulário evidenciam um avanço, entretanto a autodeclaração não se torna visível no discurso identitário das participantes da pesquisa durante os grupos de discussão. Logo, é importante ressaltar que a identidade racial vai além de

simplesmente ter uma cor de pele específica; ela envolve a capacidade de ressignificar, revisar historicamente a própria condição e, principalmente, de construir narrativas reflexivas a partir de novas posições subjetivas (Gomes, 1996).

Nesse contexto, as identidades tendem a ser continuamente transformadas ao longo das interações sociais, tornando-se dinâmicas, mutáveis e muitas vezes contraditórias. Elas são, portanto, “geradas em contextos históricos e institucionais específicos, dentro de formações e práticas discursivas particulares, por meio de estratégias e ações determinadas” (Hall, 2012, p. 109). As identidades são construções ligadas a discursos, práticas e posições dos indivíduos, que se relacionam com sistemas históricos de poder e resistência dentro de processos sociais de formação de hegemonias, os quais “passam a ser vistos como expressão da realidade social” (Louro, 2000, p. 9). Por esse motivo a escola deve potencializar e corroborar com a configuração identitária desses jovens, os conectando com aos aspectos de sua ancestralidade, corpo e território.

No primeiro encontro dos grupos de discussão também foi questionada inicialmente acerca do gênero dos participantes, o que revelou o silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade.

Quando fiz a pergunta acerca da como eles e elas se identificavam notei que os estudantes se entreolharam e questionaram se era o mesmo do sexo masculino ou feminino. Alguns inclusive demonstraram não entender. E mais uma vez questionei de maneira mais simples sobre o sexo a que pertenciam (Anotações da pesquisadora, dezembro, 2024, grifos da pesquisadora).

Logo as meninas se identificarem com o “sexo feminino”, exceto a participante P4 não se posicionou em relação a essa categoria e a participante P5 afirmou ser heterossexual. Enquanto os meninos afirmaram ser heterossexual, apenas o sujeito P8 não se posicionou em relação a essa categoria. Quando questionados(as) sobre a identidade de gênero e orientação sexual e como se reconhecem eles(as) olhavam assustados(as) e logo diziam: “é pra dizer se é sapatão ou viado?” E, em sua maioria, responderam ser heterossexuais, exceto a participante P4 e o participante P8 que optaram por não responder.

Tal situação revela certo (des)conhecimento e dúvidas dos(as) estudantes quanto ao sentido e aplicabilidade dos conceitos de sexo, sexualidade, gênero, orientação sexual, pois essa demarcação da própria identidade em relação ao sexo foi compreendida por alguns dos(as) participantes associando-se à sua orientação sexual (heterossexual), dificultando assim a própria auto-identificação.

A reação de desconforto diante de questões sobre identidade de gênero e orientação sexual pode ser compreendida por meio do conceito de heteronormatividade, conforme abordado por Michael Warner (1993). A heteronormatividade estabelece a heterossexualidade como a norma social e marginaliza outras expressões sexuais, o que pode gerar mal-estar ou estranhamento quando os indivíduos são levados a se posicionar fora desse padrão. As respostas dos participantes, predominantemente heterossexuais e aqueles que evitaram responder, evidenciam como a heterossexualidade ainda é considerada a orientação “natural” e dominante, e como questionar outras identidades pode ser desconfortável em um ambiente onde essa norma é amplamente aceita. A recusa de alguns participantes em responder ou a surpresa diante das perguntas destacam o fato da ausência de conhecimento acerca desta identificação. Em contrapartida, Judith Butler (2003), em *Gender Trouble*, defende que as identidades de gênero e sexualidade são fluidas e performativas, sugerindo que a reação de desconforto pode surgir da dificuldade de se encaixar em categorias rígidas que não refletem a complexidade das experiências individuais. Nesse contexto, a resistência a termos como “sapatão” e “viado” pode ser uma resposta à imposição de rótulos que não correspondem à identidade de quem os recebe, indicando uma rejeição às categorias fixas.

Por fim, a escolha por não responder, como nos casos de P4 e P8, pode ser interpretada como uma afirmação de autodeterminação e privacidade. Optar por não responder pode, portanto, ser uma forma de resistir a essa pressão social, preservando o direito de manter a privacidade e a liberdade de definir a própria identidade.

Lopes (1997), afirma que a orientação sexual está relacionada à atração que uma pessoa sente por outras, seja essa atração de ordem afetiva, emocional ou sexual. Ela reconhece que a orientação sexual é uma experiência íntima e pode variar amplamente, englobando diversas possibilidades além das categorias tradicionais de heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade. Lopes, assim, entende que a orientação sexual é um aspecto da diversidade humana que deve ser reconhecido e respeitado, e que os indivíduos têm o direito de viver suas orientações sem serem estigmatizados. Por outro lado, considera que a identidade de gênero é uma construção social que está relacionada à maneira como uma pessoa se percebe e se identifica com relação ao seu gênero. Ela explica que, enquanto a orientação sexual é sobre "quem a pessoa se sente atraída", a identidade de gênero é sobre "quem a pessoa é", em relação ao seu gênero, ou seja, se a pessoa se identifica com o gênero masculino, feminino, ou com outras identidades fora do binário tradicional, como o gênero não binário.

4.2 Corpos-Arquivo: Memórias que a Escola não Registra

Quando questionados se sabiam o que significava gênero e sexualidade, as meninas afirmaram não saberem explicar os conceitos, já durante o grupo de discussão dos meninos, o participante P13 respondeu que: “Eu acho que gênero esse negócio de gay, sexo masculino” e o participante P9 completou afirmando que:

Sexualidade é orientação sexual, heterossexualidade, homossexualidade. Acho que esse tema é importante discutir porque muitos jovens têm dificuldade e vergonha de expor se não for hétero. Se não for hétero, têm dificuldade de expor sexualidade. Grande parte dessa dificuldade é do cristianismo porque eles têm um mandamento de não aceitar outras orientações sexuais, a não ser a heterossexualidade. Só que quem segue essa religião não aceita que o outro tenha uma orientação sexual diferente. Eles não entendem que esse mandamento é só deles. Então eles sempre tentam julgar, doutrinar. Essa cultura já foi formada. Muitos jovens tentam se esconder porque quando mostra, já está infiltrado na nossa cultura o julgamento. Então ele é sempre excluído, levado para a igreja para tentar curar esse demônio que não existe. Na verdade, o cristianismo eu acho que ele não condena a homossexualidade e o Deus em si. Acho que isso é só algo colocado por pessoas preconceituosas porque é a religião mais influente. Foi traduzido quatrocentos mil vezes, foi traduzido, alterado. Acho que esse fundamento veio por parte das pessoas, e não de Deus em si. (P9, 2024)

Quando trazemos as discussões de gênero e sexualidade à tona, o corpo ao ser associado a tais categorias passa a ser visto com um objeto e toda uma trama política conservadora presente no Brasil, passa a ser disputada com base no conceito de “ideologia de gênero”, muito difundido no território educacional. E através da ausência de repertório acerca do que significa gênero e sexualidade sinalizado no grupo de discussão das meninas notamos que este é um tema envolto em tabus e silenciamentos.

O participante P9 faz contribuições significativas, trazendo também para o debate a religião, afirmando que as pessoas utilizam da religião do cristianismo para propagar o preconceito e estabelecer “padrões”.

Quando questionado acerca de quais memórias constituem a identidade, visualizamos o quanto as discussões de gênero estão entrelaçadas nas memórias por meio das experiências de vida das participantes.

De mim, assim, o momento que marcou muito na minha vida foi quando eu e minha mãe saímos de casa, deixamos de morar com meu pai, porque minha mãe se separou com ele, porque não era uma coisa saudável, né? Que não fazia bem nem para mim, nem para minha mãe, nem para as minhas irmãs. [...] Meu

pai batia na minha mãe e aí eu e meus irmãos segurávamos meu pai. A gente segurava o meu pai para ele não machucar a minha mãe. Mas teve um tempo que minha mãe decidiu terminar e também ele ganhou o mundo dele. (P2, 2024).

Eu moro com a minha tia há três anos. Porque a minha vida não foi muito fácil. Deus sabe. Ele preparou minha tia para me criar, porque meus pais, logo se separarem, eles brigaram muito. Discutia na nossa frente, nós tudo pequenos. Eu vivia à toa. Minha mãe praticamente não ligava, meu pai bebia, batia nela. Ela sofreu também muito. Aí, teve um dia que acabou, foi quando fui pra casa de minha avó. [...] Minha mãe, realmente, não soube 100% me criar nem criar meus irmãos. Meus irmãos também, foi à toa. Eu fui rejeitada por eles também. Tenho sete irmãos. Eu sou a caçula da família. Aí, tudo o que eles faziam, a culpa caía sobre mim, eu apanhava mais que eles. Eu tenho uma irmã por parte de mãe apenas que me rejeitou desde bebê. Ela me detesta até hoje (P4, 2024).

Eu odeio o meu pai. Eu nunca tive um pai presente na minha vida. Eu vim conhecer o meu pai quando eu tinha 12 anos. Sempre foi eu, a minha mãe e a minha irmã. E é por isso que eu o odeio. E é muito estranho agora ele querer saber da gente. [...] Eu tenho ansiedade e depressão, mas muito por causa das coisas que o meu pai já fez. E o relacionamento com ele, eu não aceito bem. Ele nunca me tocou, nada. Mas tipo, as coisas que ele já me falou foi tipo um abuso (P6, 2024).

A partir dos relatos, faz-se imprescindível trazer à tona a discussão sobre sexismo, violência doméstica e violência de gênero, temas que revelam as estruturas profundas de desigualdade e opressão que permeiam as relações sociais. Heleieth Saffioti (2004), uma das principais teóricas feministas brasileiras, reforça que o sexismo – entendido como a discriminação baseada no gênero – está intrinsecamente ligado à divisão sexual do trabalho, um mecanismo social que atribui papéis e funções específicas a homens e mulheres, muitas vezes relegando estas últimas a espaços de menor prestígio e remuneração. Além disso, a autora destaca que o sexismo se manifesta em situações sociais que sistematicamente desfavorecem as mulheres, como a naturalização da violência doméstica, a culpabilização das vítimas de agressão e a perpetuação de estereótipos de gênero que limitam a autonomia feminina. Essas dinâmicas não apenas perpetuam a desigualdade entre os gêneros, mas também criam um ambiente propício para a violência de gênero, que se expressa tanto no espaço privado (como no caso da violência doméstica) quanto no espaço público (como o assédio e a discriminação no trabalho).

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem (Saffioti, 2004, p.37).

O sexismo constitui-se, portanto, em uma forma de violência contra as mulheres. A expressão violência de gênero acaba sendo empregada para identificar a violência doméstica. A supracitada autora faz uma crítica a respeito do conceito “violência de gênero”, pois ao tratar das relações de poder a expressão pode deixar em aberto a direção da relação de poder, ou seja, “deixa aberta a possibilidade do vetor da dominação-exploração” (Saffioti, 2004, p. 74). A violência de gênero pode se tratar de uma relação homem-homem ou de uma relação mulher-mulher, contudo, “o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher [...]” (Saffioti, 2004, p. 75).

Já a violência doméstica, para a autora, perpassa por uma questão de domínio territorial simbólico, em que esse poder geralmente é exercido pelo homem.

A violência doméstica tem lugar, predominantemente, no interior do domicílio. Nada impede o homem, contudo, de esperar sua companheira à porta de seu trabalho e surrá-la exemplarmente, diante de todos os seus colegas, por se sentir ultrajado com sua atividade extraluar, como pode ocorrer de a mulher queimar com ferro de passar a camisa preferida de seu companheiro, porque descobriu que ele tem uma amante ou tomou conhecimento de que a peça do vestuário foi presente “da outra” (Saffioti, 2004, p. 76).

Da mesma forma que a expressão “violência de gênero”, a expressão “violência doméstica” não deixa claro a direção da relação de poder. Ao abordar o tema da violência, Saffioti (2004) chama a atenção para a importância do uso da nomenclatura “violência contra as mulheres” em detrimento das expressões, violência de gênero, violência doméstica e ainda violência intrafamiliar. Para a autora, embora os homens sejam em sua maioria os agressores, “ocorre que a sociedade não é apenas androcêntrica, mas também adultocêntrica” (Saffioti, 2004, p.134). A violência doméstica, ou mesmo a de gênero, pode ocorrer também com crianças e jovens, como acontece com as participantes em questão, até mesmo partindo das mães que, dentro da lógica patriarcal, cometem violência contra seus filhos, a exemplo disso temos o relato da participante P4.

Outro aspecto também contido na fala das participantes acerca das memórias que constituem a identidade, é a violência sexual sofrida por elas. As participantes, em sua maioria, apresentam em seus discursos a questão do abuso e assédio como elementos presentes na memória e que marcam a construção identitária.

Eu, assim, tipo, amo meu pai. Agora eu tenho até medo de ver ele. Não deixa sair daqui nada nunca falei disso com ninguém, só com minha mãe e irmã. Depois que minha mãe separou dele, a gente ia ver meu pai. Aí nesse São João eu fui visitar ele; estava eu e ele sozinha e ele estava bêbado e tentou mexer em mim, entendeu? Aí, tipo, o meu mundo caiu. Eu fiquei muito mal por isso. Depois, no outro dia que ele ligou, ele falou que era porque estava bêbado. Ele não lembra mais, mas eu lembro até hoje. E depois disso, nunca mais. Minha mãe também nunca mais deixou eu o ver. Eu tenho medo. Minha irmã fica mandando eu parar de ter medo dele. Mas isso aconteceu comigo e não com ela. E eu não consigo mais ver ele, nem se minha irmã estiver comigo. Faz meses que eu não o vejo. Eu amo muito o meu pai. Eu tenho muita saudade dele, eu quero ver ele, mas ao mesmo tempo eu tenho medo, muito, muito. Minha mãe procurou a polícia e denunciou o meu pai, ela também sofreu isso com o meu pai todo dia. Ficamos seis meses de medida protetiva. Recentemente ele estava já até passando na frente de casa, chamando a gente. Minha mãe falou, que se ele continuar e bater na minha porta, ela vai denunciar de novo (P2, 2024).

Eu sou muito de observar. Eu tenho pavor de padastro. Não é que eu tenho medo. Eu tenho pavor. No segundo relacionamento de minha mãe, o namorado dela observava muito eu e a minha irmã que tinha 15 anos, e eu tinha 10 anos. Nós alertamos mainha, dizendo que ele observava demais nós duas, mas ela dizia que a gente queria acabar com a vida dela e que ela escolhia o que ela queria para a vida dela. Até que um certo dia, ele foi lá em casa e no momento que observava a gente, disse que só estava com mainha porque estava de olho em nós duas, em mim e na minha irmã. Falamos com os nossos irmãos na mesma hora e com nossa mãe também, mas ela não acreditou e bateu na minha irmã. Dizendo que a gente estava inventando coisas. Foi quando saímos de casa e nunca mais voltamos (P4, 2024).

Já aconteceu uma vez comigo; o meu bisavô, veio me abraçar, aí acabou que ele me tocou de um jeito que eu me senti incomodada, eu não gostei. Falei com a minha avó só que ela começou a brigar comigo, dizendo que eu estava mentindo, que era mentira. E depois disso que eu falei para ela, eu nunca mais falei nada para ninguém. Eu nunca mais falei para ninguém, porque eu fiquei com medo de ninguém acreditar. Meu namorado acreditou, mas a minha avó não. Essa situação com o meu bisavô já aconteceu outras vezes e com minha prima também. Eu não frequento mais a casa da minha avó e ela continua achando que era mentira (P3, 2024).

Eu já sofri abuso, assédio, tudo isso por conta da roupa que eu estava vestida. Eu estava vestida de vestido normal. Já me chamaram de puta por causa disso, já chegaram a me tocar e isso me dói muito. [...] Já me chamaram de puta e me esculhambaram na rua porque tentavam me tocar e não cedi. (P6, 2024).

A caracterização do perfil da violência sexual apontando, de acordo com Ferraz, Veloso, Xavier (2021) que meninas são suas maiores vítimas com vulnerabilidade expressiva na faixa etária em que se evidencia o processo de puberdade. Durante esta fase, meninas possuem uma noção mais ou menos definida sobre seu próprio gênero, visto que seu comportamento já se orienta pelas diferenças biológicas e culturais endossadas por uma socialização pautada na

feminilidade e aprendida por modelos parentais encontrados nas famílias e demais espaços de convivência.

Para adequar-se aos padrões de feminilidade, meninas, sobretudo durante a juventude, encontram, como normas características de docilidade e passividade, visto que estão em processo de preparação para se tornarem esposas e mães (Saffioti, 2001 apud Ferraz; Veloso; Xavier, 2021). Dessa forma, a ideia de que as meninas “amadurecem mais cedo” está diretamente ligada à normatização de seus comportamentos, que serve para reforçar valores sociais e políticos problemáticos. Essa concepção não apenas justifica a objetificação do corpo feminino, como também naturaliza comportamentos masculinos abusivos, perpetuando desigualdades de gênero. Como destacam Libório e Castro (2010, citados por Ferraz, Veloso e Xavier, 2021), essa expectativa de amadurecimento precoce das meninas reflete uma cultura que impõe responsabilidades e padrões desproporcionais a elas, enquanto tolera e até normaliza atitudes prejudiciais por parte dos meninos e homens.

Também vale salientar que quanto ao suposto agressor foi identificado que esses correspondem majoritariamente a homens adultos tanto para meninas quanto para meninos, sendo sujeitos conhecidos da vítima ou de sua família (Ferraz; Veloso; Xavier, 2021).

As participantes P4 e P2 revelam em seu discurso que ao sinalizar sobre o abuso para sua mãe e respectivamente sua avó estas não acreditaram. Diante disso, parece existir uma tendência ao descrédito de jovens ao relatarem um abuso sexual cometido por agressores conhecidos, visto que socialmente é o desconhecido que se enquadra melhor na condição de estuprador (Machado, 1998; Engels, 2017 apud Ferraz; Veloso; Xavier, 2021). Isso ocorre de tal forma que emergem questionamentos relativos ao consentimento da vítima a roupa que estava usando no momento do abuso e/ou assédio, possíveis atitudes de provocação, entre outros fatores que atribuem a responsabilidade da violência para vítimas abrindo espaço para o imaginário social em que meninas que estão fora do espaço de sociabilidade considerado “respeitável” não são vistas como merecedoras de proteção.

A própria participante P6 revela o fato do assédio e do abuso já sofrido ter sido justificado pela roupa em que estava vestida e o local em que estava inserida.

Mediante esse posicionamento da estudante P6, as demais participantes da pesquisa apresentam-se indignadas com esse relato se referindo aos abusadores e estupradores como: “Ridículo, horrível, nojento” (P1, 2024); “Eles não se tocam no que eles falam, no que eles fazem” (P4, 2024). Ademais, a participante P2 complementa:

Tem uma coisa que ela (P6) falou aí, que eu acho errado porque o homem não tem que querer tocar na gente e colocar a culpa na gente. Utilizando como justificativa a nossa roupa. Eles estão errados e querem jogar a culpa em cima da gente pelo que a gente está usando e não reconhece o seu próprio erro (P2,2024).

Diante do exposto, vale salientar que o assédio sexual, especialmente quando justificado pela maneira como as mulheres se vestem, é uma manifestação de uma cultura de objetificação e de desigualdade de gênero profundamente enraizada. Essa justificativa está diretamente ligada a normas sociais e a uma mentalidade patriarcal, que busca controlar o comportamento das mulheres, incluindo suas escolhas sobre como se vestir, como uma forma de exercer poder sobre elas.

A noção de que a roupa das mulheres justifica ou incita o assédio remete à crença de “culpa da vítima”, onde as mulheres são responsabilizadas por comportamentos agressivos ou violentos de outros, desconsiderando a responsabilidade dos agressores. Butler (2003) argumenta que as normas de gênero são internalizadas socialmente, levando os homens a acreditarem que possuem uma certa licença para agir sobre o corpo das mulheres com base em expectativas e padrões que eles mesmos impõem.

Um outro comportamento apontado pelas meninas a respeito da socialização dos meninos entre si é o fato da exibição da genitália masculina, seja ela desenhada nas paredes e cadeiras, ou mencionadas pelos estudantes em seus diálogos. “Porque tipo, cada um tem o seu corpo, o homem tem esse negócio e fica se exibindo, mas por que ficar se exibindo? O que passa pela cabeça deles, ainda mais na escola?” diz a participante P1; “Exibem por meio dos desenhos nas paredes e cadeiras, tem as falas também” complementa a participante P2; “Isso é uma baixaria. Uma ousadia” também pontua a participante P6.

Tais falas refletem uma crítica e um desconforto em relação ao comportamento de objetificação e sexualização dos corpos no ambiente escolar, particularmente por meio de atitudes de exibição masculina e a inscrição de falas e desenhos de conotação sexual nas paredes. Esse tipo de atitude pode ser analisado à luz da ideia de violência simbólica discutida por Sueli Carneiro (2003), que aponta como as relações de gênero no Brasil são profundamente marcadas por mecanismos de dominação que objetificam as mulheres, naturalizando a violência e o desrespeito. As meninas, ao expressarem indignação com essas atitudes e classificá-las como “baixaria” ou “ousadia”, sinalizam não apenas um desconforto com a sexualização imposta, mas também uma resistência crescente à normalização desse comportamento no espaço escolar. Dessa forma, suas reações revelam um processo de conscientização e

resistência, no qual as jovens começam a questionar as normas de gênero e a lutar por um ambiente mais seguro e respeitoso.

A participante P5 compartilha o seguinte episódio acontecido em outra instituição de ensino:

Quando eu estudava no Feira VII, tinha um menino da minha sala que já bateu na minha cara, tocou no meu corpo e minha mãe foi na escola resolver, porque ela sempre foi pela gente (P6, 2024).

E a participante P2, também sinaliza que:

Já teve uma situação onde um menino deu um tapa na cara dela (P4) só porque ela não quis ficar com ele. Ela só me contou, ela não fez nada. Ela só me falou do lado de fora da escola, ela não ia fazer nada. Se ela me falasse lá dentro, eu ia dar um pau na cara dele.

As falas de P5 e P2 destacam episódios de violência e assédio vivenciados por meninas no ambiente escolar, revelando a persistência de comportamentos agressivos masculinos e as reações de resistência e proteção adotadas pelas mulheres. P5 relata que um colega a agrediu fisicamente e tocou seu corpo, levando sua mãe a intervir na escola, o que evidencia a violência cotidiana enfrentada por meninas e a falta de ações institucionais efetivas para prevenir ou punir tais atos. Já P2 descreve uma agressão física ocorrida após uma garota recusar um envolvimento com um menino, expressando desejo de retaliação, mas também destacando a inação da vítima, possivelmente por medo ou internalização de normas que minimizam a voz feminina. Esses relatos mostram a violência de gênero como uma extensão das dinâmicas patriarcais (Hooks, 2000) e a internalização de normas que limitam a reação das mulheres (Butler, 2003). Além disso, evidenciam a falta de mecanismos eficazes de proteção e a necessidade de respostas institucionais mais assertivas para combater essas agressões no cotidiano escolar.

E acaba que... Eu não falo só dos meninos, porque às vezes eles ficam falando sobre meninas também, não defendem as mulheres, mas às vezes nem as próprias meninas se colocam no seu lugar. Elas acabam também falando delas e das outras e dando ousadia para eles também falarem (P2, 2024).

A fala da participante P2 revela uma dinâmica complexa de relações de gênero, onde as próprias mulheres, ao reproduzirem estereótipos e comportamentos prejudiciais, acabam contribuindo para a perpetuação da objetificação e desvalorização feminina. Ao “falar delas e das outras”, as meninas não apenas reforçam padrões de comportamento que objetificam as

mulheres, mas também alimentam uma cultura que permite que os meninos se sintam autorizados a agir de maneira desrespeitosa.

De acordo com Albuquerque (2019), a "culpabilização da vítima" é uma dinâmica social que responsabiliza as mulheres por comportamentos masculinos inadequados, como assédio ou agressão, justificando a violência com base em suas ações ou aparência. Essa lógica reforça estereótipos de gênero que as mulheres internalizam, levando à "autocensura" e à conformidade com normas sociais que limitam sua liberdade. Um exemplo disso é o relato das participantes sobre um menino que agredia sua ex-namorada e, ao ver que ela tolerava as agressões, passou a acreditar que outras mulheres também permitiriam tal comportamento. As participantes P2, P5 e P3 destacam que a tolerância à violência muitas vezes está ligada à dependência emocional, à crença de que "o amor suporta tudo" e ao medo de perder o parceiro. Essa dependência, segundo Santos e Camargo (2024), pode levar à aceitação de relacionamentos abusivos, pois a vítima teme a solidão ou acredita não merecer algo melhor. Essas falas evidenciam como a normalização da violência e a dependência emocional perpetuam ciclos de abuso, reforçando a necessidade de romper com essas dinâmicas opressivas.

Essas dinâmicas são preocupantes, pois perpetuam ciclos de abuso e dificultam a busca por relacionamentos saudáveis. É fundamental que as vítimas reconheçam os sinais de um relacionamento abusivo e busquem apoio para romper esse ciclo.

Ainda sobre a discussão de gênero e sexualidade, quando questiono o motivo pelo qual decidiram participar da pesquisa é que a participante P3 apresenta a seguinte narrativa:

Eu decidi mais porque eu também já tive muito problema com a minha sexualidade. É porque eu fiquei meio que tendo uma crise de identidade, eu não sabia meio que quem eu era. Não sabia se eu era de um jeito, se eu ficava de outro, se... Porque uma época eu já me sentia atraída por meninas, aí depois eu me sentia atraída por meninos, aí eu ficava confusa. Eu não sabia, tipo, se eu gostava ou não de menino ou menina. Ficava com medo assim, porque minha família não liga muito para isso. É mais minha avó. Minha avó e minha tia, a do meio, ela é muito implicada com isso, as duas. Aí eu ficava com medo, tipo, de falar e elas acharem alguma coisa aí eu ficava, tipo, não falava nada e foi lá para acho que em 2020, aí eu fiquei uma pessoa muito fechada, eu nunca fui uma pessoa muito fechada, mas depois disso aí que aconteceu, eu fiquei muito fechada. Eu não falava, não conseguia falar mais nada para ninguém. Eu já passei da fase da crise de identidade, a grande questão é a dificuldade de me abrir, as duas pessoas que eu consigo me abrir, assim, é minha melhor amiga e o meu namorado (P3, 2024).

A fala da participante P3 revela uma experiência comum entre jovens que enfrentam uma crise de identidade relacionada à sexualidade. Durante a juventude, é natural que os jovens

explorem e questionem sua orientação sexual, o que pode gerar sentimentos de confusão e insegurança. A participante menciona períodos em que se sentia atraída tanto por meninas quanto por meninos, refletindo essa fase de exploração e autodescoberta.

A influência familiar desempenha um papel crucial nesse processo. A participante destaca que sua família, especialmente sua avó e tia, não são receptivas a discussões sobre sexualidade, o que a levou a se sentir temerosa de compartilhar seus sentimentos e experiências. A falta de aceitação ou compreensão por parte da família pode intensificar a crise de identidade e dificultar a aceitação de si mesmo. A aceitação familiar está diretamente relacionada ao bem-estar psicológico de adolescentes que questionam sua orientação sexual.

Além disso, a participante menciona que, após um evento ocorrido em 2020, tornou-se uma pessoa mais fechada, dificultando a comunicação com os outros. E a participante P6 compactua do mesmo sentimento quando afirma que: “Eu não sou de abrir para ninguém e eu não me sinto confortável para me abrir para ninguém. Tudo que acontece eu guardo para mim, porque a maioria das coisas, ninguém acredita” (P6, 2024). Neste cenário é importante destacar que eventos traumáticos ou experiências negativas podem agravar sentimento de insegurança e isolamento, tornando o processo de autodescoberta ainda mais desafiador.

É importante reconhecer a fase de transição e autodescoberta enfrentada pela juventude, quando os indivíduos estão formando sua identidade sexual e de gênero. A falta de apoio e compreensão durante esse período pode levar a dificuldades emocionais significativas.

4.3 Identidades em Disputa: O Peso dos Rótulos

Mediante fala da participante P3, a participante P4 que no início do grupo de discussão não se posicionou em relação ao seu gênero afirma que:

O povo também, tipo assim, julga o meu andar, o meu vestir. Fala que eu pareço masculino. Minha vó mesmo só pela graça as vezes fala: “vai ver essas meninas e esses meninos que a P4 anda, viu? Principalmente menina.” Ai julga e julga sempre me questionando se eu não estou gostando de alguém (P4, 2024).

E demais participantes acrescentam:

Algumas pessoas da escola diziam e ainda dizem que nossa colega (P4) parece uma sapatona. Ela é mais atingida, o povo julga: “aquela menina, eu sei, deve pegar uma mulher (P2, 2024).

Eu mesma já julguei ela (P4) também. De primeira, eu pensei que ela era toda errada (P5, 2024).

O modo de vestir da participante P4 e ser caracterizado como “sapatona” está intimamente ligado aos estereótipos de gênero e sexualidade impostos pela sociedade. O termo “sapatona” é utilizado para descrever mulheres que, por sua escolha de vestuário ou comportamento, se afastam dos padrões convencionais de feminilidade. Este estereótipo relaciona um estilo mais “andrógino ou masculino”, com a orientação sexual lésbica, associando características como roupas mais largas, cortes de cabelo curtos ou o uso de roupas tipicamente vistas como masculinas a uma identidade lésbica. No entanto, como Butler (2003) argumenta que, o gênero é uma construção performativa, ou seja, as identidades de gênero não são pré-existentes, mas são construídas e expressas por meio de ações e comportamentos que, no caso, incluem o vestuário. Isso significa que as roupas não determinam, de forma rígida, a identidade de gênero ou a orientação sexual, mas, na sociedade, são usadas como sinais visíveis para classificar e rotular as pessoas.

A ideia de que o modo de vestir de algumas mulheres as torna “sapatonas” pode ser contextualizada dentro do conceito de heteronormatividade, discutido por Warner (1993), que aponta como a sociedade impõe a heterossexualidade como a norma dominante e marginaliza outras formas de sexualidade e gênero. A lógica heteronormativa pressupõe que a feminilidade está associada à atração por homens, e qualquer expressão de feminilidade que se distancie desse padrão é frequentemente interpretada como uma manifestação de uma sexualidade não-heterossexual. Nesse sentido, quando mulheres se vestem de forma que desafiem as expectativas convencionais de feminilidade, elas são rapidamente rotuladas e associadas a um estereótipo de sexualidade, como o da mulher lésbica.

Assim, o termo “sapatona” não apenas faz referência ao estilo de vestuário, mas também à tentativa de classificar e reduzir a complexidade da identidade de uma pessoa, negligenciando a diversidade das experiências de gênero e orientação sexual.

Portanto, a associação entre o modo de vestir de algumas garotas e a ideia de “sapatona” ilustra como a sociedade impõe normas rígidas de gênero e sexualidade, utilizando o vestuário e os comportamentos como marcadores que buscam classificar e controlar as identidades. Isso também revela a necessidade de desconstrução dessas categorias rígidas, como sugerido por Butler (2003), a fim de permitir uma maior fluidez na expressão de gênero e sexualidade, sem a imposição de estereótipos simplistas.

4.4 Virgindade e Vigilância: O Controle dos Corpos Juvenis

Quando questionadas sobre o que é ser jovem, obtivemos algumas respostas como:

O povo, a minha família pensa assim que a maioria de jovens, estão tudo está se perdendo no mundo, né? As meninas, os meninos... Eu também acredito nisso. A maioria quer fazer o que não é para fazer, porque quer imitar o outro para ser aceito dentro de um grupo ou por conta de um status. (P4, 2024).

A maioria age em defesa de amigos e de amizades. Estou vendo minha amiga indo por aquele caminho, eu também vou ir. Aí tem gente até que fala, como levar o jovem para o mundo cristão, né? Que eu sou cristã aí escuto que jovem cristão não se diverte. Eu me divirto muito, porque a diversão deles é uma coisa, a minha é outra. Para eles a diversão está no mundo aí, pegando qualquer um, bebendo, e o outro dia está lá cheio de dor, de doença, porque não sabe nem o que aconteceu. Enquanto a minha felicidade ali, eu vou para shows cristãos, normal. Na minha casa, assim, minha mãe, né? Ela me libera. Porque ela mesmo sabe, ela fala, “ah, vocês são jovens, vão lá se divertir, agora tem horário de chegar em casa”. Então eu me divirto, como acho que todos os jovens deveriam se divertir. Porque ser jovem, assim, é tipo diversão, é sair... Jovem é mais para aproveitar, né? Uma coisa que, tipo, na vida adulta, não tem motivação (P2, 2024).

As falas apresentadas refletem as complexas dinâmicas de identidade, socialização e busca por pertencimento que caracterizam a juventude. O discurso da participante P4 associa a juventude a comportamentos considerados desviantes ou problemáticos, como a busca por aceitação em grupos ou a imitação de atitudes inadequadas. Indica também uma percepção de que a juventude está sujeita a pressões sociais que podem levar a comportamentos de risco ou à perda de valores individuais, carregando um tom de julgamento moral, sugerindo que os jovens estão fazendo "o que não é para fazer". Isso revela uma visão normativa sobre como os jovens deveriam se comportar, contrastando com as escolhas que ela observa ao seu redor.

Já a fala de P2, que destaca a importância de valores familiares e cristãos na sua definição de diversão. Essas perspectivas ilustram como estas estão inseridas em um contexto de tensões entre expectativas sociais, familiares e a construção de uma identidade autêntica, refletindo as complexas relações de poder e autonomia na juventude.

As falas de P4 e P2 revelam visões distintas sobre a juventude, influenciadas por seus contextos sociais, familiares e valores pessoais. Enquanto P4 adota uma postura mais crítica e normativa em relação aos jovens, P2 constrói uma narrativa que valoriza a diversão dentro de limites éticos e religiosos. Ambas as perspectivas refletem tensões comuns na experiência juvenil, como a busca por identidade, a pressão dos pares e o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade.

Quando questionados sobre o que o jovem faz, responderam que:

Estuda, trabalha. Sim. Mas o jovem de hoje não pode mais brincar. Porque se brincar, a gente vai ser acusado, chamado de criança. Ah, não tem noção do que está fazendo. Eu mesma não tive muita infância. Eu ainda brinco com todas as crianças e elas não saem do meu pé. Ontem mesmo, tinha um menininho que não queria ir embora. Ele disse que queria ficar a tarde toda comigo. Eu fiquei a tarde toda com o menininho na rua, nem o conhecia direito.

Eu tenho seis filhas, minhas bonecas. Ela tem certidão de nascimento, eu mesma faço. Eu fui brincar de boneca. Minha avó chegou, as irmãs dela fofoqueiras e entraram no meu quarto e viu as bonecas e perguntou de quem era, quando minha vó disse que eram minhas elas falaram: “P4 ainda brinca de boneca? P4 já grande, já jovem, prestes a se tornar uma adulta.” Minha vó disse na maldade que eu também brincava com boneco para fazer menino, e isso me deixou constrangida. A minha tia sempre fala para mim não se debater com ela porque ela já é de idade então eu tenho que engolir tudo calada (P4, 2024).

Teve uma mulher que me viu brincando e me perguntou se eu ainda brincava. Aí eu falei que brincava, aí perguntou se eu era ainda virgem. Perguntei a ela como ela tinha coragem de perguntar aquilo a mim (P4, 2024).

A ideia do povo agora é: não pode chegar aos 15 anos sendo mais virgem (P1, 2024).

Hoje em dia, se você é virgem, ainda com 15, 16 anos, você é mal visto pelos outros jovens (P3, 2024).

As falas apresentadas revelam as tensões entre as expectativas sociais e a vivência da juventude, abordando as construções de identidade, sexualidade e normas de comportamento. A fala de P4, que compartilha a crítica sobre seu comportamento de brincar de boneca na juventude, ilustra a pressão social para que os jovens abandonem os comportamentos infantis à medida que avançam para a vida adulta.

A pressão sobre as normas de comportamento sexual e a construção da virgindade também são temas centrais nas falas de P1, P3 e P4. Assim, as falas de P1 e P3 refletem como a sociedade continua a valorizar a “pureza” da juventude feminina, enquanto a sexualidade se torna um campo de controle e julgamento, reforçando as normas sociais que regem o comportamento das jovens mulheres.

As falas que associam a brincadeira de P4 com questões de virgindade e sexualidade revelam como as jovens são constantemente avaliadas e categorizadas com base em suas performances de gênero e sexualidade. Butler (2003), argumenta que o gênero não é uma essência, mas uma série de ações repetidas, e essas ações são frequentemente moldadas por expectativas sociais rígidas. Assim, o comportamento de P4, que tenta manter a infância viva

em sua juventude, e as críticas que ela recebe, refletem as pressões que as jovens enfrentam para se conformar a um modelo de feminilidade associado à pureza e ao comportamento “adequado”.

A participante P3, pontuou sobre ser malvista pelos jovens caso seja virgem com 15 e 16 anos, e questionamos quem determina isso, obtendo como resposta: “*Os próprios jovens e mais os meninos*” (P1, 2024); “*São os próprios jovens*” (P3, 2024); “*Os meninos e as meninas*” (P2, 2024).

As falas das participantes P1, P3 e P2 sobre a pressão social em relação à virgindade revelam como as normas de gênero e sexualidade são construídas e reforçadas pelos próprios jovens, especialmente no ambiente escolar. A participante P3 destacou que ser virgem aos 15 ou 16 anos é “*mal visto*”, e ao questionarmos quem determina essa norma, as respostas foram unânimes: “*os próprios jovens*” (P3, 2024), com destaque para o papel dos meninos (P1, 2024) e também das meninas (P2, 2024). Essas respostas evidenciam uma experiência geracional que valoriza a vivência sexual como um marcador de status e maturidade, criando uma hierarquia onde a virgindade é desvalorizada e associada à imaturidade ou inadequação.

Essa pressão, no entanto, não é imposta apenas por um gênero, mas é perpetuada coletivamente, tanto por meninos quanto por meninas, refletindo como as normas sociais são internalizadas e reproduzidas no grupo. Essa dinâmica revela a complexidade das relações de gênero e sexualidade entre os jovens, onde a sexualidade é frequentemente instrumentalizada como uma forma de validação social, ao mesmo tempo em que expõe as vulnerabilidades e inseguranças inerentes a essa fase da vida.

4.5 Palavras que Curam? Entre Silêncios e Resistências

Quando perguntado às participantes sobre o motivo pelo qual optaram por participar da pesquisa, responderam: “*Porque não é uma coisa que se vê muito falar*” (P2, 2024); “*Eu acho importante, mas os meninos lá da sala já acharam que era baixaria*” (P4, 2024); “*Porque aqui, parece uma mine terapia. Todo mundo reunido, desabafando, e eu vejo mais em terapia isso. A nossa escola só nos ouve quando não estamos aguentando mais, chorando muito*” (P1, 2024); “*Ainda mais se é uma menina. Nunca. Tem quatro anos que eu estou na escola e nunca vi isso*”. (P2, 2024).

As respostas das participantes sobre o motivo de terem optado por participar da pesquisa revelam a importância de espaços de diálogo e escuta no ambiente escolar, especialmente sobre temas que são frequentemente silenciados ou estigmatizados. P2 justificou sua participação

destacando a raridade de oportunidades para discutir questões relacionadas a corpo, gênero e sexualidade de forma aberta e respeitosa. Já P4 mencionou que, embora considere o tema importante, enfrentou resistência de colegas que associaram a pesquisa a "*baixaria*" (P4, 2024), o que evidencia o preconceito e a desvalorização de discussões necessárias sobre sexualidade e identidade.

P1 comparou o grupo de discussão a uma "*mini terapia*", onde os participantes puderam se reunir e desabafar, algo que a escola só proporciona "*quando não estamos aguentando mais, chorando muito*" (P1, 2024). Essa fala ressalta a falta de espaços regulares de acolhimento e escuta na instituição, que só intervém em situações de crise, em vez de promover um diálogo preventivo e contínuo.

Por fim, P2 reforçou essa crítica ao afirmar que, em quatro anos na escola, nunca viu um espaço de escuta dedicado às meninas (P2, 2024), o que aponta para uma lacuna específica no atendimento às demandas de gênero. Juntas, essas falas destacam a necessidade de a escola se tornar um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde temas sensíveis e fundamentais para o desenvolvimento dos jovens possam ser discutidos sem tabus ou julgamentos, promovendo uma cultura de respeito e cuidado.

Quando questionado aos meninos sobre sua história de vida, foi uníssono ouvir respostas como: "*Na minha história não tem nada de interessante, é tudo normal*" (P7, 2024); "*E a minha história não tem nada de especial, porque todos os dias eu acordo, como, tomo banho, vou para escola, volto, como e vou dormir*" (P8, 2024); "*Na minha história não tem nada de interessante, não*" (P10, 2024).

A ideia de "normalidade" apresentada na narrativa é considerada um constructo social que serve para estabelecer padrões e excluir o que é considerado "diferente". A normalização é um mecanismo de controle social que define o que é aceitável e desejável. No contexto das masculinidades, Connell (1995), argumenta que "a masculinidade hegemônica é construída como a norma, excluindo e marginalizando outras formas de expressão masculina."

As falas dos meninos ("*é tudo normal*", "*não tem nada de especial*") podem também ser interpretadas como uma internalização da ideia de normalidade. Ao descrever suas vidas como "normais", eles podem estar reforçando a noção de que suas experiências devem se encaixar em um padrão socialmente aceito, evitando expressar singularidades ou vulnerabilidades que possam desafiar essa norma. Ademais, ao descrever suas vidas como uma rotina, os meninos podem estar internalizando a ideia de que suas experiências cotidianas não têm valor ou singularidade. Isso pode naturalizar os valores da masculinidade hegemônica e reduzir as expressões da diversidade e das singularidades, sobretudo quando apagam as desigualdades.

Podemos também associar esta discussão às subjetividades masculinas e como estas se formam. De acordo com Connell (1995), a masculinidade não é uma essência fixa, mas uma construção social que varia conforme o contexto histórico e cultural. Desde a infância, os meninos são socializados dentro de normas que definem o que significa "*ser homem*", influenciados pela família, escola, classe média e grupos de pares. Essa socialização inclui valores e comportamentos que reforçam certas formas de masculinidade, muitas vezes associadas à força, competitividade e racionalidade.

Historicamente, a masculinidade esteve ligada ao poder e à dominação, mas essas concepções evoluíram com as transformações sociais e feministas, permitindo novas formas de expressão do masculino. Pierre Bourdieu (2002) argumenta que a masculinidade é um *habitus*, ou seja, um conjunto de disposições incorporadas que orientam práticas e percepções, reforçando assim estruturas de poder que mantêm desigualdades de gênero. Assim, as normas de masculinidade não são apenas individuais, mas estruturais, sustentando relações sociais e culturais de dominação.

A construção da identidade masculina também passa por um processo individual, no qual experiências pessoais e relações interpessoais influenciam a maneira como os homens lidam com emoções e desafios. No entanto, com a globalização e as redes sociais, essas masculinidades tornam-se cada vez mais diversificadas e fluidas. Connell (1995) fala em "masculinidades plurais", reconhecendo que não há um único modelo de ser homem. Esse conceito abre espaço para masculinidades mais diversas, onde expressões de vulnerabilidade, afeto e sensibilidade podem coexistir com outras características tradicionalmente associadas ao masculino.

No contexto atual, movimentos sociais como o feminismo e a luta contra a masculinidade tóxica desempenham um papel fundamental na desconstrução de estereótipos, promovendo um espaço onde os homens possam redefinir os seus papéis sem as amarras de padrões rígidos. Butler (2003), ao abordar a teoria da performatividade de gênero, também contribui para essa discussão, argumentando que as identidades de gênero são construídas através de práticas reiterativas e que podem ser ressignificadas. Dessa forma, a masculinidade não é um destino fixo, mas um processo em constante transformação, adaptando-se às mudanças culturais e sociais do tempo presente.

Quando questionados acerca do que a escola significava para eles, observamos duas respostas com significados opostos e que chamaram atenção:

A escola, para mim, é muito importante, é um meio de aprendizagem. A cada dia que eu venho mais, eu vou aprendendo algo (P10, 2024).

Eu gosto de vir a escola quando tem aula prática de Educação Física, assim eu jogo bola ou vôlei (P13, 2024).

A fala de P10 (2024), que define a escola como "*um meio de aprendizagem*" onde "a cada dia que eu venho mais, eu vou aprendendo algo" e a fala de P13 (2024) "*Eu gosto de vir a escola quando tem aula prática de Educação Física, assim eu jogo bola ou vôlei*" ganha destaque quando relacionada aos dados sobre a falta de acesso a espaços culturais e de lazer na periferia. A escola, nesse contexto, assume um papel central não apenas como ambiente de ensino formal, mas também como espaço de encontro, socialização e sociabilidade, especialmente em locais periféricos onde a infraestrutura cultural é precária ou inexistente.

Os dados coletados via formulário *Google Meet* apresentado anteriormente revelam que 66,7% dos jovens não frequentam espaços culturais como cinema, teatro ou bibliotecas, e apenas 33,3% mencionam o shopping center como local de visitação, um ambiente mais voltado ao consumo do que   experiência cultural ou educativa. Essa escassez de opções culturais e de lazer na periferia faz com que a escola se torne um dos poucos espaços disponíveis para socializa o, aprendizado e constru o de identidades. Para muitos jovens, como P10, a escola   um local onde podem ampliar seus conhecimentos e interagir com outras pessoas, preenchendo uma lacuna deixada pela falta de acesso a outros espaços públicos.

Além disso, as respostas sobre o lazer preferido, que incluem atividades como "ficar em casa", "usar celular" ou "jogar futebol", reforçam a ideia de que muitos jovens têm poucas oportunidades de vivenciar experiências culturais e sociais fora do ambiente escolar. Nesse sentido, a escola não só cumpre sua fun o educativa, mas também se torna um espaço essencial para a constru o de relações sociais e a forma o de identidades, especialmente em contextos em que outras opções são limitadas.

A escola pra mim   uma perca de tempo. Porque não está ensinando nada do que eu já não saiba. A escola seria mais interessante e importante se fosse direta, porque a vida não   fácil, como a escola mostra que  . Se ela ensinasse sobreviver de verdade... (P12, 2024).

Ao perguntar ao participante P12 o que significa sobreviver de verdade e quais são as dificuldades que ele acredita que existem na vida e que a escola poderia abordar de forma diferente e não aborda, ele responde:

Falar sobre esse negócio racial, questões sociais. A escola mostra que é muito simples, muito limitado. Vivendo lá fora é bem pior. Já perdi as contas de quantas vezes me jogaram no camburão e me espancaram, já sofri racismo. Outra vez a polícia invadiu a minha casa, sendo que não tinha nada. A escola não fala sobre isso. (P12, 2024)

As respostas dos participantes P10 e P12 revelam visões contrastantes sobre o papel da escola: enquanto P10 a vê como um *"meio de aprendizagem"* (P10, 2024), ideia tradicional da escola como instituição transmissora de conhecimento, P12 critica a instituição por ser uma *"perda de tempo"* e não abordar questões como racismo e violência policial, afirmando que *"a escola mostra que é muito simples, muito limitado"* (P12, 2024). A fala de P12 também aponta para a necessidade de uma educação mais crítica e engajada, que prepare os estudantes para enfrentar as adversidades da vida real, conforme defendem Gomes (2017).

A fala de P12 (2024) também revela a desconexão entre o ambiente escolar e as vivências reais dos jovens periféricos, especialmente no que diz respeito às questões raciais e sociais. Essa crítica aponta para a invisibilização das violências estruturais que marcam a vida de jovens negros e pobres, como o racismo, a violência policial e a criminalização de suas existências. Como destaca Almeida (2018), o racismo estrutural opera de forma sistêmica, permeando instituições como a polícia e a escola, que muitas vezes reproduzem práticas excludentes e violentas.

Além disso, a fala de P12 evidencia a interseccionalidade das opressões ao mostrar como raça, classe e território se entrelaçam para produzir experiências de marginalização e violência. A violência policial, por exemplo, não é apenas uma questão racial, mas também de classe, já que jovens negros, pobres e periféricos são os principais alvos dessas práticas.

Ademais, o participante P9 complementa:

Acho que deveria incluir mais aulas de sociologia, literatura. Esse tipo de aula. A gente só tem acesso a essas disciplinas no Ensino Médio. E é bem raso. E quando tem, é bem fácil de ter negligências porque essas disciplinas ajudam a desenvolver a sociedade, e justamente os políticos não querem que a gente desenvolva, que é o senso crítico e o julgamento. Porque a gente vai criticar e julgar eles, dificultando-os de ficarem no poder. Até que eles sejam demitidos (P9, 2024).

A fala do participante P9 sobre a necessidade de incluir mais aulas de sociologia e literatura, revela uma crítica contundente à negligência das disciplinas humanas como estratégia para evitar a formação crítica dos estudantes. Por fim, a ideia de que o desenvolvimento do

senso crítico pode levar à desmistificação do poder, aponta para a necessidade de uma educação crítica e engajada, capaz de desafiar as estruturas de poder e promover a justiça social.

No que tange à relação dos participantes com a escola,

Acho que a comunidade está muito crua. A escola é chata. Não somos estimulados a resolver problemas. É tipo dá um livro ao aluno, manda ele ler, depois coloca as questões para responder. É só isso a maioria (P7, 2024).

Eu gosto e não gosto na mesma medida. Eu gosto do intuito, que é aprender. Mas não gosto da bagunça, do barulho, da falta de tecnologia. A forma de se aprender é chata (P9, 2024).

Não gosto da forma como é organizada a estrutura, as aulas, o ensino. Eu acho que é uma armadilha. A linguagem é chata. A forma de se aprender eu acho que é chata, porque só coloca a matéria assim no quadro, explica e a gente faz atividade. Mas eu acho que poderia incluir mais coisas divertidas (P12, 2024).

As falas dos participantes P7, P9 e P12 sobre sua relação com a escola revelam uma insatisfação generalizada com a metodologia tradicional de ensino, descrita como "*chata*" e limitada a "*dar um livro ao aluno, mandar ler e depois colocar questões para responder*" (P7, 2024), além da falta de estímulo à resolução de problemas e a ausência de práticas pedagógicas mais dinâmicas e engajadoras, como destacado por P9 e P12. Essas críticas podem ser relacionadas às ideias de Freire (1968), que critica o modelo bancário de educação, e que defende uma educação ativa e prática. Além disso, a demanda por metodologias mais interativas e tecnológicas e a necessidade de práticas pedagógicas mais divertidas e significativas apontam para a urgência de repensar a escola como um espaço de aprendizagem significativa, crítica e conectada com os interesses dos estudantes.

É fundamental trazer para a discussão as dimensões de classe e raça, que influenciam diretamente as experiências desses jovens no ambiente escolar. Como destacam Almeida (2018) e Gomes (2017), as desigualdades raciais e de classe se entrelaçam, criando barreiras adicionais para jovens negros e de classes populares. Muitos dos participantes, especialmente os jovens negros, enfrentam desafios como a falta de recursos materiais, a discriminação racial e a precariedade das condições de ensino. Essas desigualdades estruturais impactam não apenas o acesso à educação, mas também a forma como esses jovens se relaciona com a escola e constroem suas identidades. Para muitos, a escola é um espaço de resistência e luta, onde buscam superar as barreiras impostas por uma sociedade marcada pelo racismo e pela exclusão social.

Dessa forma, a escola, enquanto espaço de encontro e sociabilidade, reflete as contradições e desafios enfrentados pelos jovens das periferias. Por um lado, ela é um local de oportunidades, onde é possível aprender, construir relações e projetar futuros; por outro, ainda carrega as marcas das desigualdades de classe e raça que limitam seu potencial transformador. Como afirma Freire (1996), a educação deve ser um instrumento de libertação, mas, para isso, é necessário reconhecer e combater as estruturas opressivas que perpetuam as desigualdades. Essa análise reforça a necessidade de políticas públicas que não apenas melhorem a infraestrutura das escolas, mas também promovam a equidade e a inclusão, garantindo que todos os jovens, independentemente de sua origem social ou racial, tenham acesso a uma educação de qualidade e a espaços de convivência que valorizem suas identidades e potencialidades.

Um outro questionamento realizado durante o primeiro encontro do grupo de discussão foi o que é ser jovem e os participantes P9, P7, P13 responderam:

Ser jovem, na minha expectativa, seria ter experiências, novas aprendizagens. Seria se aventurar. Conhecendo novas culinárias, novas culturas, novas religiões. Conhecer novas raças, diversidades, lugares. Ler muitos livros. Eu só não leio muito por conta da minha condição financeira. Também não tenho esse hábito porque isso não foi ensinado para mim. Conhecer a diversidade no mundo mesmo. Acho que isso é apropriado para um jovem. Mas condição financeira, desigualdade social, dificulta bastante isso. Então, hoje em dia, ser jovem, a realidade é estudar, trabalhar, ser sedentário. Acho que o que eu falei na expectativa é só para os jovens ricos. No caso do esporte, por exemplo, o jovem pobre não explora o mundo. Ele só fica mais lá no futebol mesmo, e é no meio da rua. Às vezes com bolas improvisadas. Eu acho que o jovem deveria até ficar longe da tecnologia. O jovem deveria ficar longe da tecnologia porque ela contamina muito os pensamentos, a mente. Estraga o aprendizado, a disciplina, a responsabilidade, na maioria dos casos. Acho que a tecnologia ajuda, só que muito jovem não sabe usar. Além disso tem o caso da pedofilia, da pornografia, vídeos mais 18, acesso a realidade muito rápido. Quebra da inocência também. [...] Acho que uma boa forma de aprender na juventude é errando, mas muitos adultos não reconhecem isso. Aham que o adolescente não tem que errar. Ele só tem que entender que a gente está desenvolvendo ainda. E é com os erros que se aprende. Mas a maioria acha que a gente tem que aprender assim como se a gente já nascesse sabendo. Eu acho que a gente tem que errar e não focar apenas no certo (P9, 2024).

Acho que ser jovem seria melhorar o corpo mentalmente, fisicamente e também socialmente. Aprender a conversar e também aprender sobre tecnologia do século. Para não ficar muito atrasado (P7, 2024).

Se divertir, aproveitar enquanto é jovem. E depois não adianta chorar para um leite derramado (P13, 2024).

Eu nunca tive infância, então não ser o que é ser jovem. Nunca tive essa fase de brincar. Eu tinha o objetivo de ganhar dinheiro porque o ambiente em que

eu convivi e convivo sempre exigiu maturidade. Sempre foi diferente. A minha juventude é diferente por conta das pessoas que eu convivi, o que eu vi na minha volta, o que eu fiz (P12, 2024).

As falas dos participantes P9, P7, P13 e P12 sobre o que é ser jovem revelam uma tensão entre expectativas, ideais e realidades concretas, marcadas por desigualdades sociais, econômicas e culturais. P9, por exemplo, descreve uma juventude idealizada como um período de exploração, aprendizagem e contato com a diversidade, mas reconhece que essa vivência é privilégio de jovens ricos, enquanto a realidade da maioria é limitada por condições financeiras e sociais precárias. Essa crítica evidencia como as desigualdades de classe e raça moldam as experiências juvenis, criando diferentes oportunidades e barreiras para os jovens. Como destaca Crenshaw (1989), "a interseccionalidade revela como sistemas de opressão como o racismo e o classismo se sobrepõem, criando experiências únicas de marginalização para grupos que estão na intersecção dessas categorias" (p. 140). Para muitos jovens negros e periféricos, a juventude não é um período de liberdade e descobertas, mas sim de enfrentamento de desafios como a falta de acesso à educação de qualidade, ao lazer e a oportunidades de desenvolvimento.

A crítica feita por P9 à tecnologia, vista como uma ferramenta que pode "*contaminar os pensamentos*" e acelerar a perda da inocência, reflete uma preocupação com os impactos negativos do acesso precoce a conteúdos inadequados e a falta de orientação para o uso consciente dessas ferramentas. Essa preocupação ganha ainda mais relevância ao retomar os dados coletados no formulário, que mostram que 100% dos jovens têm acesso à internet via celular, sendo que 66,7% possuem Wi-fi e 33,3% utilizam plano pré-pago e Wi-fi. Além disso, 44,4% dos jovens passam 12 horas por dia nas redes sociais, enquanto 33,3% utilizam 6 horas diárias e 30,33% acessam por 3 horas. Esses dados evidenciam a centralidade da tecnologia e das redes sociais na vida dos jovens, corroborando a crítica de P9 sobre o impacto dessas ferramentas em suas experiências e desenvolvimento.

A alta exposição às redes sociais, especialmente em plataformas como Instagram (55,6%) e TikTok (44,4%), pode contribuir para a aceleração da perda da inocência e a exposição precoce a conteúdos inadequados, como destacado por P9. Essas plataformas, que frequentemente reproduzem padrões de beleza, comportamentos sexualizados e discursos violentos, podem "*contaminar os pensamentos*" dos jovens, influenciando suas percepções sobre si mesmos e sobre o mundo. Como argumenta Louro (2003), "a mídia e as redes sociais desempenham um papel crucial na construção das identidades juvenis, muitas vezes reforçando estereótipos de gênero e desigualdades sociais" (p. 102). Essa influência é ainda mais

significativa em um contexto em que a maioria dos jovens passa grande parte do dia conectada, sem o devido suporte para refletir criticamente sobre os conteúdos consumidos.

Além disso, a desigualdade no acesso à internet — evidenciada pela divisão entre Wi-fi e plano pré-pago — reflete as desigualdades sociais e econômicas que permeiam as vivências dos jovens. Enquanto alguns têm acesso ilimitado à internet, outros dependem de planos pré-pagos, que limitam o tempo e a qualidade do acesso. Essa disparidade pode ampliar as diferenças no desenvolvimento educacional e cultural dos jovens, reforçando as críticas de P9 sobre a juventude idealizada ser um privilégio de poucos.

P9 também destaca a importância do erro como parte do processo de aprendizagem, criticando a pressão dos adultos para que os jovens ajam como se já nascessem sabendo, o que revela uma demanda por maior compreensão e espaço para o desenvolvimento gradual.

Já P7 enfatiza a necessidade de melhorar o corpo "*mentalmente, fisicamente e socialmente*", além de se atualizar tecnologicamente para não ficar "*atrasado*", indicando uma visão pragmática da juventude como um período de preparação para o futuro. P13, por sua vez, traz uma perspectiva mais hedonista, associando a juventude ao divertimento e ao aproveitamento do momento, mas sua fala também carrega um tom de resignação, como se a juventude fosse um período fugaz que, uma vez perdido, não pode ser recuperado.

Por fim, P12 oferece uma visão profundamente marcada pela privação, ao afirmar que nunca teve infância e que sua juventude foi precocemente interrompida pela necessidade de trabalhar e assumir responsabilidades. Sua fala evidencia como as condições socioeconômicas e familiares podem roubar a vivência plena da juventude, impondo uma maturidade forçada que limita o direito de errar, brincar e explorar. Juntas, essas narrativas mostram que a juventude é um conceito plural e desigual, moldado por fatores como gênero, classe social, acesso a recursos e contextos culturais, e que a experiência de ser jovem está longe de ser universal, variando drasticamente de acordo com as oportunidades e desafios enfrentados por cada indivíduo.

Quando questionado sobre a relação com as meninas, obtivemos respostas como: "*Só canjanga. Só foveras, barraqueiras. As meninas trocam socos. Não tem como ter um diálogo com isso aí. Não é uma mulher, parece uma criança*" (P12, 2024); "*Eu acho que é porque aí é tudo presa em casa. Aí quando vem pra escola, se soltar*" (P11, 2024).

As falas dos participantes P12 e P11 sobre sua relação com as meninas revelam estereótipos de gênero e uma visão reducionista do comportamento feminino, que reflete as dinâmicas de poder e as expectativas sociais enraizadas no ambiente escolar. P12 descreve as meninas como "*canjanga*", "*foveras*" e "*barraqueiras*", utilizando termos pejorativos que associam o comportamento feminino à infantilidade e à falta de diálogo. Essa narrativa não

apenas reforça estereótipos negativos sobre as mulheres, mas também desqualifica suas expressões emocionais e conflitos, reduzindo-as a uma caricatura de "criança" que não merece ser levada a sério. Já P11 atribui o comportamento das meninas ao fato de serem "presas em casa" e, ao chegarem à escola, "se soltarem", sugerindo que a escola é um espaço de liberação de energias reprimidas. Essa perspectiva, embora aparentemente explicativa, também reforça uma visão estereotipada de que as meninas são naturalmente contidas e que sua expressão mais intensa no espaço escolar é um desvio de comportamento, e não uma forma legítima de interação ou resistência às normas de gênero.

Ambas as falas evidenciam uma falta de compreensão e empatia em relação às experiências das meninas, além de refletirem uma cultura escolar que ainda não consegue lidar de forma equitativa com as expressões de gênero e as dinâmicas de poder entre os estudantes. Essas narrativas destacam a necessidade de uma educação que promova o diálogo e a reflexão crítica sobre as relações de gênero, desconstruindo estereótipos e incentivando uma convivência mais respeitosa e igualitária.

A análise do primeiro encontro do grupo de discussão evidenciou como as temáticas mobilizadoras – identidade, relação com a escola e juventude – se entrelaçam nas experiências dos participantes, revelando percepções marcadas por construções sociais, expectativas institucionais e vivências subjetivas.

Em relação à identidade, o grupo discutiu como os jovens percebem a construção de sua identidade tanto individual quanto coletivamente. Foi observado que a identidade dos participantes é um processo dinâmico e multifacetado, influenciado por fatores internos, como a autopercepção, e externos, como as expectativas sociais e culturais. A tensão entre a identidade pessoal e as pressões sociais, especialmente em relação ao corpo, gênero e comportamento, foi um ponto central da discussão, revelando os desafios enfrentados pelos jovens para afirmar suas identidades em um ambiente que muitas vezes impõe normas rígidas.

Quanto à relação com a escola, o encontro evidenciou um cenário de ambivalência. Por um lado, a escola é vista como um espaço de aprendizado e interação, mas, por outro, muitos participantes expressaram a sensação de exclusão ou desconexão com o ambiente escolar. A percepção de que o cotidiano e a prática escolar não dialogam com as realidades dos jovens, especialmente em relação às questões de gênero e sexualidade, foi amplamente discutida. A escola, frequentemente vista como um espaço normativo, foi identificada como limitadora da expressão da identidade dos estudantes, especialmente em relação à diversidade de corpos e sexualidades. Muitos jovens relataram a sensação de que suas vivências e necessidades não

eram atendidas pelas práticas educacionais, o que gerou a necessidade de uma educação mais plural e voltada para as questões contemporâneas.

Em relação à juventude, o encontro com ambos os grupos de discussão destacou que este período da vida é marcado por intensas transformações, tanto pessoais quanto sociais. A busca por autonomia foi um tema central, com os participantes refletindo sobre o desejo de se afirmar de maneira livre, muitas vezes desafiando as normas tradicionais de gênero e comportamento. A pressão para se conformar aos padrões sociais, familiares e culturais também foi um aspecto que gerou debates intensos, revelando o conflito constante entre o que é esperado da juventude e o desejo de expressão individual. Apesar dessas pressões, a juventude foi reconhecida como uma fase de grande potencial transformador, com a capacidade de questionar e desafiar normas estabelecidas, especialmente nas questões de gênero e sexualidade.

Os principais resultados desse encontro mostraram uma clara insatisfação com o sistema educacional tradicional, que não atende adequadamente às necessidades dos jovens, especialmente no que tange às questões de identidade e gênero. A escola foi vista como um espaço de normatização, onde os jovens se veem muitas vezes forçados a se conformar a padrões preexistentes, ao invés de serem incentivados a explorar e afirmar suas próprias identidades. Por outro lado, a juventude foi entendida como um agente de mudança, com uma capacidade notável de desafiar as convenções e propor novas formas de pensar e viver as questões de gênero e sexualidade. A troca de experiências entre os participantes foi fundamental para ampliar a compreensão sobre as dinâmicas de poder, resistência e conformidade no contexto escolar, e como essas questões configuram a formação das identidades dos jovens.

Ao analisar os grupos de discussão com meninos e meninas, observamos que as diferenças e desigualdades de gênero se manifestam de forma marcante nas falas e percepções dos participantes. Enquanto as meninas frequentemente relataram preocupações relacionadas à objetificação de seus corpos, à pressão para se adequarem a padrões de beleza e ao medo de assédio ou violência, os meninos demonstraram uma maior liberdade para ocupar o espaço escolar e expressar suas opiniões, muitas vezes reforçando estereótipos de masculinidade ligados à força, competitividade e dominação. Essa disparidade reflete como as normas de gênero influenciam não apenas as interações sociais, mas também a produção de grafitos no ambiente escolar: enquanto as meninas tendem a usar os grafitos como forma de resistência e denúncia de opressões, os meninos frequentemente os utilizam para reafirmar sua presença e poder no espaço. Essas diferenças evidenciam como a construção social do gênero configura as experiências juvenis, perpetuando desigualdades que se refletem tanto nas relações cotidianas quanto nas expressões artísticas dos jovens, como serão analisadas a seguir.

5 TRAÇOS E VOZES: DIÁLOGOS SOBRE GRAFITOS, GÊNERO E SEXUALIDADE

No segundo encontro, as paredes da escola ganharam voz. Fotografias de desenhos, rabiscos e frases foram espalhadas como fragmentos de histórias não contadas, esperando serem decifradas. O clipe *Colégio*, de Rubel, ecoou como uma trilha sonora para as memórias e inquietações que habitam os corredores e banheiros. Cada imagem, cada traço, cada palavra escolhida pelos participantes tornaram-se um espelho, refletindo não apenas o que está inscrito nas paredes, mas também o que pulsa dentro de cada um: corpos, gêneros, sexualidades, dúvidas e desejos. O que extrapola e o que pode ser dito por meio desses desenhos e escritos? O que querem dizer aqueles que os deixaram ali? E ao olhar para essas marcas, que sentimentos nos atravessam? Nesse diálogo, os grafitos deixaram de ser apenas rabiscos e se transformaram em pontes, conectando histórias individuais e coletivas, ou não, sendo apenas uma mensagem solta sem destinatário, revelando que, nas paredes da escola, não há apenas tinta, mas também gritos, silêncios e transgressão.

O segundo encontro se deu a partir da disponibilização dos grafitos fotografados no próprio ambiente escolar no grupo de discussão, no qual cada participante observava e escolhia imagens que lhe chamaram atenção.

À medida em que a escolha das fotos foi sendo realizada, a participante P4 demonstrou-se espantada com os registros fotográficos, sobretudo com o grafito da genitália masculina, apresentando a seguinte fala:

Os meninos estão tudo atribulados. Vou escolher essa aqui não porque eu gostei, mas porque é gravíssimo isso aqui. Gostar de um troço desse aqui, eu vou morrer. [...] Vou escolher essa por falta de opção. Misericórdia. Esses inimigos... Porque eles fazem isso na parede, eles acham que o povo vai achar isso bonito (P4, 2024).

A imagem do grafito, que representa um pênis, pode ser analisada a partir das teorias de gênero como uma expressão das dinâmicas de poder e das normas de masculinidade hegemônica que permeiam o espaço escolar. Esse tipo de grafito, embora aparentemente banal ou provocativo, reflete a performatividade de gênero discutida por Judith Butler (2003), em que a exibição da sexualidade masculina é uma forma de afirmar poder e dominância no ambiente escolar. A reação da participante P4 não apenas denuncia a inadequação do desenho, mas também revela como a sexualidade masculina é performada de forma agressiva e pública, enquanto expressões de gênero e sexualidade são silenciadas ou marginalizadas. A fala de P4

sugere que esse tipo de expressão é percebido como uma violação do espaço coletivo, evidenciando a tensão entre a liberdade de expressão e a necessidade do respeito à coletividade.

A fala de P4 também revela as relações de gênero e poder que permeiam as expressões dos jovens no ambiente escolar. Kellermann (2003) destaca que os grafitos e outras práticas clandestinas muitas vezes reproduzem as normas de gênero hegemônicas, que associam a masculinidade à agressividade e à sexualização do corpo feminino. P4, ao criticar os grafitos que sexualizam o ambiente escolar, apresenta um discurso pautado na moralidade cristã. Essa reflexão ressalta a importância de uma abordagem interseccional, que considere como gênero, raça e classe se entrelaçam nas experiências dos(as) jovens.

No que tange à reação dos meninos ao visualizarem as fotografias, o primeiro comentário foi do participante P10 que disse: *“Isso aqui é destruição de propriedade pública. Fica riscando as cadeiras com nomes e nomes. O máximo que eu já fiz foi um coração que some com a borracha”* (P10, 2024).

O comentário do participante revela uma crítica à prática de grafitos como forma de dano ao patrimônio público. Essa perspectiva pode ser interpretada a partir de uma lógica que valoriza a ordem e a preservação do espaço coletivo, em contraste com a expressão individual ou grupal que os desenhos e escritos representam. No entanto, ao comparar suas próprias ações (*“um coração que some com a borracha”*) com os grafitos mais permanentes, P10 estabelece uma hierarquia de aceitabilidade, onde algumas formas de expressão são toleradas, enquanto outras são categorizadas como *“destruição”*. Essa fala também reflete uma tensão entre a visão dos grafitos como vandalismo e sua potencialidade como forma de comunicação e resistência, especialmente quando abordam temas como corpo, gênero e sexualidade.

À medida em que os(as) participantes escolhiam as imagens foi perguntado aos mesmos quem eles imaginariam que tivessem produzido esses escritos e desenhos. As meninas responderam em uníssono que meninos e meninas, e a participante P4 enfatizou que, *“Mas essas putarias são produzidas por meninos”* e P2 (2024) após fala retrucou afirmando que, *“Mas não é só menino, porque hoje a menina também fala e faz putaria. Eu já vi algumas escrevendo e fazendo. Mas os meninos produzem mais”*. Os meninos também apresentam um repertório similar de respostas: *“A maioria homens”* (P9, 2024); *“Para mim, é o público em geral. Meninos e meninas”* (P10, 2024); *“Meninos e meninas”* (P12, 2024); *“Meninos e meninas. Um pouco de cada”* (P11, 2024).

As respostas das participantes sobre quem produz os grafitos com conteúdo sexual ou considerado *“putaria”* revelam uma discussão interessante sobre as dinâmicas de gênero e a divisão de papéis na expressão da sexualidade no ambiente escolar. Enquanto as meninas

concordaram que tanto meninos quanto meninas produzem esses escritos e desenhos, a participante P4 sugere uma associação mais forte entre a sexualidade explícita e a masculinidade. No entanto, P2 contestou essa visão, reconhecendo que as meninas também participam dessas expressões, embora em menor escala. Essa troca de ideias evidencia como as normas de gênero influenciam a percepção sobre quem pode ou deve expressar a sexualidade de forma explícita. A fala de P2 também reflete uma mudança nas dinâmicas de gênero, em que as meninas estão cada vez mais assumindo um papel ativo na expressão de sua sexualidade, desafiando estereótipos tradicionais que associam a sexualidade explícita predominantemente aos meninos. No entanto, a observação de que "os meninos produzem mais" sugere que, apesar dessa mudança, a sexualidade masculina ainda é mais visível, enquanto a sexualidade feminina continua a ser mais controlada e julgada.

As respostas dos meninos sobre quem produz os grafitos no espaço escolar revelam uma visão mais plural e inclusiva em relação à autoria dessas expressões. Enquanto P9 afirmou que "*a maioria [dos grafitos] são feitos por homens*", sugerindo uma associação mais forte entre a prática e a masculinidade, os demais participantes, como P10, P12, e P11, reconheceram que tanto meninos quanto meninas estão envolvidos na produção desses escritos e desenhos.

Essa pluralidade de respostas sugere que, embora os meninos ainda sejam vistos como os principais produtores de grafitos, especialmente aqueles com conteúdo sexual ou provocativo, há um reconhecimento crescente de que as meninas também participam ativamente dessas expressões. Essa mudança de perspectiva pode refletir uma transformação nas dinâmicas de gênero no ambiente escolar, onde as meninas estão cada vez mais assumindo um papel ativo na expressão de suas identidades e sexualidades. No entanto, a observação de P9 sobre a predominância masculina ainda aponta para uma desigualdade na visibilidade e na tolerância social em relação às expressões de gênero, onde a sexualidade masculina continua a ser mais explícita e menos julgada.

Seguem abaixo as duas primeiras imagens escolhidas e comentadas pela participante P4 que ao observá-las pontuou:

Registro fotográfico 1 - Parede da sala de aula do 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

Registro fotográfico 2 - Parede da sala de aula do 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

O que chamou a minha atenção foi essa imagem aqui, atribulada e diabólica. Tipo assim, eles querem mostrar as coisas, as nudezes na parede. É bom, é atribulado. Mas tipo assim, isso aqui é porque as meninas dão ousadia e as diretoras têm que... Tinha que fazer alguma coisa, porque já falou aqui mais de não sei quantas vezes. Disse que ia botar câmera nas salas e até hoje nada. [...] Aqui na imagem tem outra palavrinha: “vagabunda”. Eles xingam as meninas porque as meninas dão ousadia. Não corta, dá risada quando eles chamam, aí dá nisso. Brincam de bater com as meninas porque as meninas dão ousadia (P4, 2024).

A participante P4, ao comentar as duas primeiras imagens escolhidas — uma representando uma genitália masculina e outra com a palavra "vagabunda" — revela uma crítica contundente ao conteúdo dos grafitos, que ela descreve como "atribulado e diabólico", essa fala evidencia um conteúdo moralista e de cunho religioso, sugerindo que essas expressões devem ser reprimidas, por um lado, e por outro reflete uma cultura que banaliza a sexualidade e a objetificação das mulheres. P4 relaciona a produção desses grafitos à "ousadia" das meninas, argumentando que elas "dão ousadia" ao não reagirem de forma enérgica aos xingamentos ou às brincadeiras dos meninos, como quando são chamadas de "vagabundas", o que reforça uma visão machista, pois atribui às meninas a responsabilidade pela forma desrespeitosa de serem chamadas de vagabundas.

5.1 Dinâmicas de Poder e Desigualdade

A terceira e quarta imagem foram escolhidas pela participante P1, que ao analisar fez o seguinte comentário:

Registro fotográfico 3 - Parede da sala de aula do 8º ano A.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

Registro fotográfico 4 - Parede da sala de aula do 8º ano B.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

Na imagem que eu escolhi tem o @ do Instagram de uma menina (PS_03) e ao lado colocou o nome “puta”. É um desrespeito com a pessoa, porque tem o @ da menina, aí os curiosos vão no Instagram pesquisar e ver quem é a meninas (P1, 2024).

A terceira e quarta imagem, escolhidas pela participante P1, revelam uma prática preocupante de exposição e desrespeito no ambiente escolar. A imagem que contém o @ do Instagram de uma menina acompanhada da palavra "puta" foi analisada por P1 como um ato de violência simbólica, que não apenas ofende a pessoa em questão, mas também a expõe a um julgamento público e à curiosidade mal-intencionada de outros estudantes. Sua fala destaca como os grafitos podem ser usados como ferramentas de humilhação e assédio, ampliando o impacto negativo para além do espaço físico da escola, alcançando as redes sociais e a vida pessoal da vítima. Essa prática reflete uma cultura de objetificação e violência de gênero, onde as meninas são frequentemente alvo de xingamentos e exposições que reforçam estereótipos machistas. A fala de P1 também evidencia a falta de mecanismos eficazes para combater esse tipo de comportamento, que não só prejudica a vítima, mas também contribui para um ambiente escolar hostil e desrespeitoso.

O comentário da participante P6, "*Aí depois ainda compartilha o perfil da menina, aí pega logo fama da boca de todo mundo*" (P6), complementa a análise de P1 ao destacar o efeito multiplicador da exposição e do assédio no ambiente escolar. Essa fala evidencia como a humilhação pública, iniciada com o grafito que expõe o @ do Instagram de uma menina

acompanhado da palavra "*puta*", pode se espalhar rapidamente, ganhando proporções ainda maiores através da divulgação nas redes sociais e do compartilhamento entre os estudantes. A "fama" mencionada por P6 não é positiva, mas sim uma forma de estigmatização que pode ter consequências devastadoras para a autoestima e o bem-estar da vítima, além de perpetuar uma cultura de violência de gênero e objetificação. Essa prática reflete a facilidade com que a tecnologia e as redes sociais podem ser usadas como ferramentas de amplificação de comportamentos nocivos, transformando um ato localizado de desrespeito em um fenômeno que afeta a vida da vítima de forma ampla e duradoura.

A quinta imagem escolhida, foi analisada pela participante P6, que pontuou o seguinte:

Registro fotográfico 5 - Corredor de salas de aulas do 8º e 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

A imagem que eu peguei tem a frase: “vai tomar no cu”. Isso é um desrespeito. Ai uma família de fora vem conhecer a escola pergunta logo que escola é essa e não querer botar a filha num lugar desse. O povo já tem mania de chamar essa escola de brega (P6, 2024).

A quinta imagem escolhida, que contém a frase "vai tomar no cu", foi analisada pela participante P6, que expressou uma visão crítica sobre o impacto dessas expressões no ambiente escolar. Sua fala revela uma preocupação com a imagem da instituição e com a percepção que a comunidade externa pode ter ao se deparar com esse tipo de linguagem. P6 enxerga a frase como um ato de desrespeito que reflete negativamente na reputação da escola, podendo afastar famílias que buscam um ambiente educacional adequado para seus filhos. Essa crítica também

aponta para uma tensão entre a liberdade de expressão dos estudantes e a necessidade de manter um espaço escolar respeitoso e acolhedor. A menção à escola ser chamada de "brega" sugere que a presença de grafitos com linguagem ofensiva ou vulgar contribui para uma imagem negativa da instituição, reforçando preconceitos.

Dando continuidade à reflexão realizada por P6, as participantes P2, P4 e P5, corroboram afirmando que:

Às vezes, esses desenhos nem se resumem a vandalismo. Às vezes os alunos estão querendo chamar atenção. Falar alguma coisa através daquilo. Às vezes ele se perdeu em si mesmo está precisando se reencontrar e não confia em ninguém para desabar, aí se expressa escrevendo na parede já que não tem ajuda (P2, 2024).

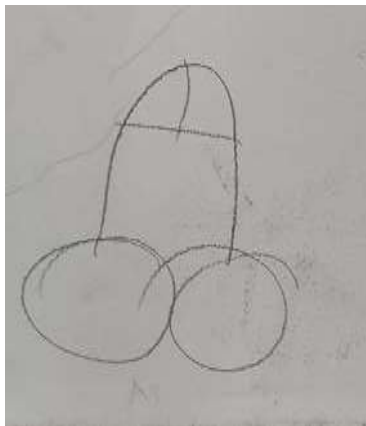
Concordo em partes com isso. Porque se eles quiserem desabafar, tem a secretaria (P4, 2024).

Mas como você vai chegar em uma pessoa que você nem conhece direito, só tem o hábito de desejar um bom dia, uma boa tarde. Como você vai se abrir com ela sobre algo que é pessoal (P5, 2024).

As reflexões das participantes P2, P4 e P5 sobre os grafitos no ambiente escolar revelam uma compreensão mais profunda das motivações por trás dessas expressões, indo além da simples categorização como vandalismo. P2 sugere que os grafitos podem ser uma forma de os alunos "*chamar atenção*" ou "*falar alguma coisa através daquilo*", indicando que essas manifestações podem ser um grito de socorro de jovens que estão "*perdidos em si mesmos*" e não encontram espaços seguros para desabafar. Essa perspectiva humaniza os autores dos grafitos, reconhecendo que suas ações podem ser motivadas por necessidades emocionais e psicológicas não atendidas.

No entanto, P4 questiona essa visão, argumentando que, se os alunos precisam desabafar, poderiam procurar a secretaria da escola. Essa fala reflete uma expectativa institucional de que os estudantes busquem ajuda formal, mas ignora as barreiras emocionais e sociais que podem impedir essa busca. P5 (2024) amplia essa crítica ao destacar a dificuldade de se abrir com alguém que não se conhece bem.

As imagens disponibilizadas dos grafitos coletados e evidenciados no grupo de discussão, trazem à tona algumas reflexões e desconfortos, sobretudo em relação à predominância da exposição de desenhos da genitália masculina.

Registro fotográfico 6 - Sala de aula do 9º ano.

Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

O que me chamou atenção é que o povo usa as paredes para expor o próprio corpo, para vandalizar mesmo (P2, 2024).

Os meninos quando fazem esses desenhos querem chamar a atenção. Como ele diz que é homem, que gera essa pose de macho alfa (P4, 2024).

Eu acho que eles querem se fazer de bonzão (P3, 2024).

Como eles querem ter mais autoridade, têm direito de xingar a mulher. Querem fama... Agora do mesmo jeito que o homem escreve xingando a mulher, vem uma própria mulher xingando outra mulher. Se fosse para mostrar o corpo andaríamos nu e não vestidos. Determinadas roupas já me deixam envergonhada só de olhar. Isso é muito vergonhoso (P2, 2024).

P2 descreve esses desenhos como uma forma de "vandalizar" e "expor o próprio corpo", sugerindo que essa prática é uma expressão de dominação e degradação do espaço coletivo escolar. Já P4 e P3 associam a produção desses grafitos a uma performance de masculinidade, onde os meninos buscam "chamar a atenção" e se afirmar como "macho alfa" ou "bonzão". Essa análise aponta para a construção da masculinidade hegemônica, que valoriza a exibição da sexualidade como forma de afirmar poder e status, conforme discutido por autores como Connell (1995).

Os desenhos da genitália masculina nos grafitos também revelam a reprodução de estereótipos de gênero, que associam a masculinidade à exibição do corpo e à dominação sexual. Sperling (2011) identifica nos grafitos uma reprodução de normas de gênero que reforçam a desigualdade entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que pressionam os meninos a se adequarem a padrões de virilidade e força. Essa prática está alinhada com a ideia de que os homens devem demonstrar sua superioridade através de performances que exaltam a agressividade e a sexualização do corpo feminino. No entanto, como aponta a autora, essa

expressão também pode ser vista como uma forma de compensação para inseguranças e dúvidas em relação à própria identidade masculina.

P2 amplia a crítica ao destacar que essa exibição não se limita à sexualidade masculina, mas também se estende à objetificação e ao xingamento das mulheres, tanto por parte dos homens quanto das próprias mulheres. Sua fala, "se fosse para mostrar o corpo andaríamos nu e não vestidos", questiona a imagem do pênis como símbolo fálico exposto de forma agressiva e pública, reforçando que essa prática é "vergonhosa" e desrespeitosa. Essa discussão evidencia como os grafitos refletem e reproduzem normas de gênero que privilegiam a sexualidade masculina enquanto marginalizam e violentam as mulheres. Além disso, a menção ao fato de que mulheres também participam dessa cultura de xingamentos e exposições sugere uma internalização das normas patriarcais, onde a violência de gênero é perpetuada mesmo entre as próprias vítimas.

As participantes P4, P6 e P2 trazem suas contribuições dando continuidade à discussão afirmando que:

Agora algumas meninas também produzem por descaração. Quando vejo essas imagens me dá uma vergonha tão grande. Eu acho isso uma falta de respeito (P4, 2024).

Esses desenhos é porque eles tão querendo praticar, fazer (sexo). Por isso que eles botam na escola (P6, 2024).

Agora, eu acho que porque não falam muito sobre esses assuntos. Não trazem essas discussões. Então o banheiro, que era um local mais comum desses desenhos, ficou pequeno e eles foram escrever em outros lugares porque não falam muito sobre isso (P2, 2024).

Destacando diferentes perspectivas sobre suas motivações e impactos, a participante P4 expressa uma visão crítica ao afirmar que algumas meninas também produzem esses desenhos "*por descaração*", sendo mais uma vez aplicada a perspectiva moral e de cunho religioso acerca de como as mulheres não devem agir. Além disso, ela reconhece que essas imagens lhe causam "*vergonha*" e são uma "*falta de respeito*". Essa fala reflete o conflito entre a liberdade de expressão e a necessidade de manter um ambiente escolar respeitoso, além de evidenciar como as normas de gênero influenciam a percepção dessas práticas. Já P6 sugere que os desenhos são uma forma de os jovens expressarem seus desejos sexuais, afirmando que "*eles botam na escola porque querem praticar, fazer (sexo)*". Essa interpretação aponta para a falta de espaços seguros e abertos para discutir sexualidade, levando os estudantes a recorrerem aos grafitos como uma forma de externalizar suas curiosidades e anseios. Por fim, P2 relaciona a expansão desses

desenhos para além dos banheiros à ausência de discussões sobre sexualidade na escola, argumentando que *"o banheiro, que era um local mais comum desses desenhos, ficou pequeno e eles foram escrever em outros lugares porque não falam muito sobre isso"*.

5.2 Masculinidades em Silêncio

No que tange às imagens analisadas pelos meninos, vale salientar que os meninos demonstraram uma postura mais tímida, com falas mais diretas e objetivas, possivelmente refletindo um certo desconforto ou vergonha ao abordar esses temas. Diferente das meninas, que exploraram as interpretações com maior detalhamento e envolvimento, os meninos pareceram recorrer a respostas curtas e menos elaboradas, o que pode estar associado a construções sociais que desencorajam a exposição de vulnerabilidades e reflexões mais aprofundadas sobre gênero e sexualidade no universo masculino. Essa dinâmica sugere que, para eles, esses temas podem estar cercados por barreiras discursivas que dificultam uma abordagem mais aberta e crítica.

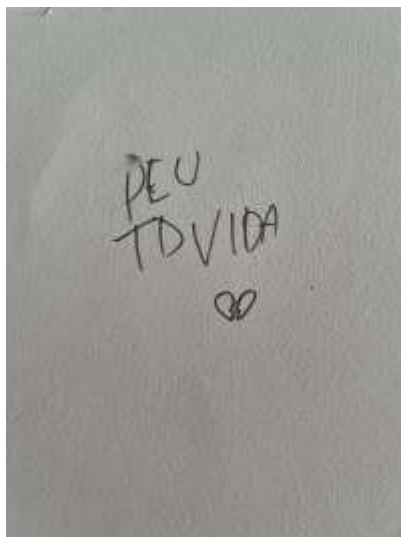
O primeiro participante a escolher a imagem e discuti-la foi o participante P12 escolheu três imagens, umas das escolhidas foi o registro fotográfico 5 apresentado acima, escolhido também no grupo de discussão das meninas, onde tem escrito “vai toma no cu”. E as demais imagens serão apresentadas abaixo:

Registro fotográfico 7 - Porta da sala do 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

Registro fotográfico 8 - Corredor de salas de aula do 8º e 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

Nessa imagem tem o vulgo dos caras que eu conheço da sala de aula e das meninas. Tem mandando tomar no “cu”, chamando as meninas de vagabunda. Escolhi também essa porque está escrito apesar da ausência da letra “S”: Deus toda vida. Só que o analfabeto está em dia (P12, 2024).

As imagens analisadas pelo participante P12, que incluem frases como "vai toma no cu" e "Deu toda vida", revelam uma mistura de linguagem ofensiva, expressões de descontentamento e até tentativas de reflexão ou provocação. A escolha de P12 por essas imagens, especialmente a que contém a frase "vai toma no cu", já comentada no grupo de discussão das meninas, indica que esse tipo de grafito é recorrente e chama a atenção tanto pela agressividade quanto pela banalização da linguagem vulgar no ambiente escolar. P12 também destacou a presença de "*vulgo dos caras*" e meninas sendo chamadas de "*vagabundas*", o que evidencia uma cultura de xingamentos e objetificação que permeia as relações entre os estudantes.

Além disso, a observação de P12 sobre a frase "Deu toda vida" — onde ele brinca sinalizando a existência de um erro ortográfico ("*o analfabeto está em dia*") — sugere uma crítica implícita à falta de cuidado e reflexão por trás dessas expressões. Essa análise ressalta como os grafitos podem ser tanto uma forma de desabafo ou provocação, quanto um jogo de palavras que revela e esconde, já que “deu toda a vida”, também pode significar “dar”, como ato sexual. A presença de xingamentos dirigidos às meninas, como "vagabunda", reforça a necessidade de a escola abordar de forma crítica as dinâmicas de poder e as normas de gênero que perpetuam a violência simbólica e a objetificação das mulheres. Ao mesmo tempo, a mistura de linguagem ofensiva com tentativas de reflexão (mesmo que mal elaboradas) aponta

para a complexidade das motivações por trás dessas expressões, que vão desde a busca por visibilidade até a falta de espaços adequados para o diálogo e a expressão emocional.

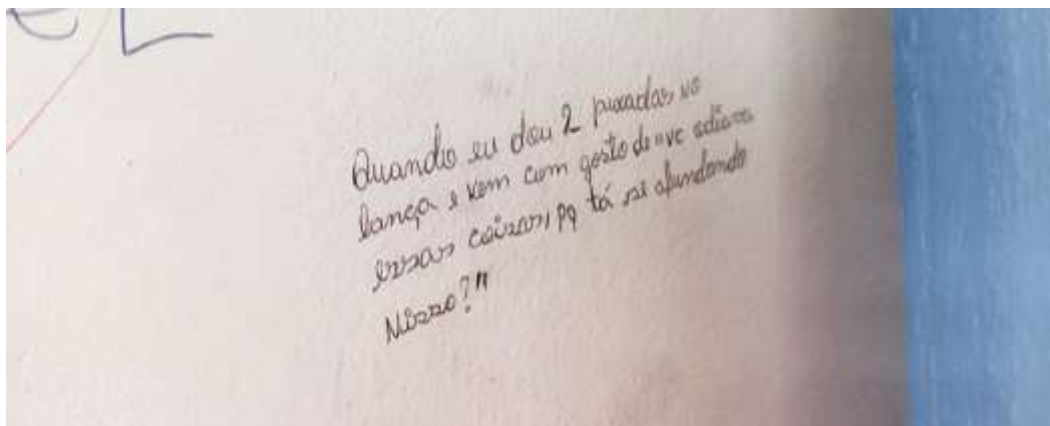
O participante P9, escolheu as imagens abaixo, fazendo a seguinte análise:

Registro fotográfico 9 - Sala de aula do 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

Registro fotográfico 10 - Corredor de salas de aulas do 8º e 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora (2024).

Nessa imagem que escolhi está desenhada a parte íntima do homem desenhada bem grande na sala (P9, 2024).

Todos os participantes riem nesse momento. (ANOTAÇÕES DA PESQUISA, dezembro, 2024, grifos da pesquisadora).

Eu acho que é uma exposição e um consumo excessivo de pornografia. E essa outra coisa que me chamou a atenção foi ler um poema aqui. Não, ler esse poema. “Quando eu dou duas puxadas no lança e com gosto, você odiava essas coisas. Por que você está se afundando nisso?” Alguém provavelmente disse que dava duas puxadas e alguém respondeu dizendo assim, por que você se perdeu nisso? Eu entendi dessa forma (P9, 2024).

P9 interpreta o desenho - que retrata a parte íntima masculina desenhada em grande escala na sala de aula - como uma "*exposição e um consumo excessivo de pornografia*", sugerindo que a prática de grafitos com conteúdo sexual pode estar ligada à influência da cultura pornográfica e à busca por afirmar uma masculinidade hegemônica, que valoriza a exibição do corpo como forma de poder. Essa observação aponta para a necessidade de discutir como a sexualidade é representada e performada no espaço escolar, muitas vezes de forma agressiva e desrespeitosa. Como destaca Louro (2003), "a sexualidade é construída socialmente e está profundamente marcada pelas relações de poder, que definem o que é considerado normal ou desviante, desejável ou repulsivo" (p. 78). Essa análise ressalta como as representações de sexualidade nos grafitos refletem normas sociais que privilegiam a exibição do corpo masculino como símbolo de poder e dominação, ao mesmo tempo em que objetificam e marginalizam outros corpos. Além disso, a reação dos participantes, que riem ao ver a imagem, indica uma normalização desse tipo de conteúdo, o que pode dificultar a reflexão crítica sobre seus impactos negativos, especialmente em relação à objetificação e ao assédio. Essa normalização reflete a internalização de normas opressivas, que precisam ser problematizadas e desconstruídas através de uma educação sexual crítica e inclusiva.

A segunda parte da análise de P9, que se refere à frase escrita seguida de resposta na parede — "Quando eu dou duas puxadas no lança e com gosto: você odiava essas coisas. Por que você está se afundando nisso?" —, sugere uma tentativa de diálogo ou crítica entre os autores do grafito. P9 interpreta a frase como uma mensagem de alguém que questiona o comportamento de outro, talvez em relação ao uso de substâncias ou a mudanças de atitude. Essa leitura revela que os grafitos podem ser tanto uma forma de expressão individual quanto um espaço de interação e debate entre os estudantes, ainda que de forma cifrada e informal. No entanto, a coexistência de um desenho sexualmente explícito e uma frase que parece refletir sobre escolhas pessoais evidencia a complexidade das motivações por trás dessas expressões, que vão desde a provocação e a exibição até a busca por reflexão e diálogo.

5.3 Grafitos: entre Vandalismo e Resistência

O participante P10 também escolhe duas imagens e corrobora fazendo a seguinte reflexão.

Registro fotográfico 11 - Sala de aula do 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora.

Registro fotográfico 12 - Cadeira da sala de aula do 9º ano.



Fonte: Registros fotográficos produzidos pela pesquisadora.

Eu escolhi essa daqui porque ela contém muitas imagens e as pessoas da escola acabaram sujando as paredes com nomes de facções, xingamentos, como Cauane puta. E essa daqui na cadeira tem umas frases: “no final é você por você”. Tem frases mais românticas (P10, 2024).

A reflexão do participante P10 sobre as duas imagens escolhidas revela uma dualidade presente nos grafitos do ambiente escolar: de um lado, a violência simbólica e a degradação do espaço coletivo; de outro, expressões mais reflexivas e até românticas. P10 destaca que uma

das imagens contém "*nomes de facções, xingamentos, como Cauane puta*", o que evidencia uma cultura de violência verbal e objetificação das mulheres, onde xingamentos e ofensas são usados como forma de humilhação pública. Essa prática não apenas desrespeita a vítima, mas também contribui para um ambiente escolar hostil e desgastante, onde a convivência é prejudicada pela falta de respeito e empatia. Por outro lado, P10 também chama a atenção para a presença de frases mais reflexivas, como "*no final é você por você*", que sugerem uma busca por autoconhecimento e resiliência, além de expressões românticas que contrastam com a agressividade dos xingamentos.

Essa dualidade nos grafitos reflete a complexidade das vivências juvenis, em que os estudantes oscilam entre a reprodução de comportamentos nocivos — como a violência de gênero e a exaltação de facções — e a busca por expressões mais introspectivas e profundas. Como destacam estudiosos como Akotirene (2019) e Almeida (2018), as desigualdades raciais e de classe constituem as experiências dos estudantes, especialmente aqueles que vivem em contextos periféricos. Para muitos jovens negros e de classes populares, os grafitos podem ser uma forma de resistência e afirmação de identidade em um ambiente que frequentemente os marginaliza. No entanto, a falta de acesso a recursos culturais e educacionais também pode levar à reprodução de comportamentos que reforçam violências simbólicas e estruturais, como a exaltação de facções e a objetificação do corpo feminino.

A fala de P10 ressalta a importância de a escola reconhecer e valorizar essas diferentes dimensões da expressão juvenil, promovendo um diálogo crítico sobre as práticas que degradam o ambiente escolar, ao mesmo tempo em que cria espaços para que os estudantes possam expressar suas angústias, desejos e reflexões de forma mais construtiva. Essa abordagem pode ajudar a transformar os grafitos de meros atos de vandalismo em ferramentas de comunicação e reflexão, contribuindo para um ambiente escolar mais respeitoso e inclusivo.

Quando questionado aos participantes o motivo pelo qual eles acreditam que os jovens produzem grafitos como esses, os participantes P12 e P10 responderam o seguinte: “Uns para se amostrar e outros provavelmente para riscar mesmo, para dar uma fama na escola” (P12); “*Expor o pensamento porque não são ouvidas*” (P10). P12 sugere que os grafitos são uma forma de “*se amostrar*” e “*dar uma fama na escola*”, indicando que muitos jovens utilizam essas expressões como uma maneira de ganhar visibilidade e status dentro do grupo. Essa motivação está alinhada com a ideia de que a exibição pública, especialmente de conteúdos provocativos ou sexualizados, pode ser uma forma de afirmar identidades e conquistar reconhecimento entre os pares. Já P10 aponta que os grafitos servem para “*expor o pensamento*”, sugerindo que essas expressões são uma forma de os jovens externalizarem suas

ideias, angústias e questionamentos, especialmente em um ambiente onde outros canais de comunicação podem ser limitados ou inacessíveis.

Essas duas perspectivas — a busca por visibilidade e a necessidade de expressão — refletem a complexidade das motivações por trás dos grafitos. Por um lado, eles podem ser vistos como uma performance de identidade, onde os jovens buscam se afirmar e se destacar no grupo. Por outro, eles funcionam como uma válvula de escape para pensamentos e sentimentos que não encontram espaço para serem discutidos de forma aberta e respeitosa.

Ademais acrescentaram afirmando o seguinte:

Com certeza eles fazem na escola o que eles não podem fazer em casa, senão apanhariam dos pais (P10, 2024).

Bom, no caso do órgão masculino na parede, eu acho que o consumo excessivo de pornografia, eles meio que sexualizam o ambiente. Sexualizam o ambiente. Sem contar que boa parte da população julga essa discussão (P10, 2024).

Visualizar a genitália masculina na parede gera risos porque é algo que ninguém imaginaria encontrar em uma parede, ainda mais em uma escola (P11, 2024).

Acho que é algo muito íntimo para ser exposto assim (P9, 2024).

Mas eles querem se amostrar diante dos seus amigos que estão fazendo, riscando a escola. Eles querem se achar os melhores. As meninas também. Uma boa parte delas, eu já as vi fazendo isso também. Escrevem também o @ arroba das pessoas que elas gostam (P10, 2024).

A fala de P10 sugere que os jovens produzem grafitos na escola como uma forma de liberação, já que "*não podem fazer em casa, senão apanhariam dos pais*". Essa afirmação aponta para a escola como um espaço de experimentação e transgressão, onde os jovens buscam expressar comportamentos que seriam reprimidos em outros contextos. Como destaca Kellermann (2003), os banheiros escolares funcionam como um "espaço clandestino" onde os jovens externalizam suas dúvidas, desejos e angústias em relação à sexualidade e ao gênero, muitas vezes de forma anônima e livre. Essa prática revela a necessidade dos jovens de encontrar espaços onde possam se expressar sem medo de repressão ou julgamento.

O banheiro público da escola, por exemplo, torna-se um local privilegiado para essa expressão, já que o anonimato oferecido por esse espaço permite que os jovens explorem temas que seriam censurados no ambiente doméstico. No entanto, P10 também critica a sexualização do ambiente escolar, relacionando-a ao "consumo excessivo de pornografia" e à banalização da sexualidade, que acaba sendo reproduzida de forma agressiva e descontextualizada. Essa crítica

ressalta a influência da cultura pornográfica na construção de uma visão distorcida da sexualidade, que é projetada no espaço escolar de forma inadequada. Como argumenta Butler (2003), o gênero e a sexualidade são performativos, ou seja, são construídos através de atos repetidos e regulados por normas sociais. No caso dos grafitos, os desenhos e frases sexualizadas são performances que refletem as normas de gênero e sexualidade aprendidas através da cultura pornográfica e da mídia. Louro (2003) complementa essa ideia ao afirmar que "a sexualidade é construída socialmente e está profundamente marcada pelas relações de poder, que definem o que é considerado normal ou desviante, desejável ou repulsivo" (p. 78). Essa análise se alinha à crítica de P10, ao mostrar como a cultura pornográfica pode contribuir para a reprodução de uma sexualidade agressiva e desumanizada, que se reflete nas interações entre os jovens.

Por fim, P10 (2024) amplia a discussão ao destacar que tanto meninos quanto meninas participam dessas práticas, seja para "*se amostrar diante dos amigos*" ou para marcar presença no espaço escolar, como ao escrever o @ de pessoas que gostam. Essa fala revela que a busca por visibilidade e reconhecimento é uma motivação comum entre os jovens, mas também aponta para a necessidade de refletir sobre os impactos negativos dessas práticas, como a objetificação e a exposição não consentida.

Estimulando um pouco mais a discussão para saber o que os meninos pensam sobre a produção excessiva de desenhos da genitália masculina, foi possível obter reflexões a partir das seguintes interações, sobretudo entre os participantes P10 e P12: "*Essas produções são devido a sexualização do ambiente. Acho que os jovens atualmente entram em cenário pornô*" (P10, 2024); "*É vergonhoso expor o próprio corpo*" (P11, 2024); "*Como assim mano, tu todo musculoso. Isso é ser desumilde conosco. Mas falar sobre o corpo não é algo que me constrange*" (P12, 2024); "*Por exemplo, os meninos não se constroem tanto, mas as meninas sim. Elas são mais tratadas como objeto*" (P10, 2024); "*As meninas também são completamente diferentes do que os homens. Pensamento diferente do homem. A maneira como elas são criadas*" (P12, 2024); "*Elas são mais sexualizadas, como se elas só servissem para servir o homem*" (P10, 2024).

P10 relaciona a prática à "*sexualização do ambiente*", sugerindo que os jovens estão imersos em um "*cenário pornô*" que influencia suas expressões e comportamentos. Essa fala aponta para a normalização da sexualidade explícita e agressiva, que é reproduzida no espaço escolar de forma descontextualizada e desrespeitosa. Como destacam Veiga (2022), "a pornografia *mainstream* frequentemente naturaliza a violência sexual e a objetificação do corpo, criando uma cultura em que a sexualidade é reduzida a atos agressivos e desrespeitosos"

(p. 45). Essa influência pode explicar por que os jovens reproduzem esses padrões nos grafitos, refletindo uma visão distorcida da sexualidade aprendida através da mídia e da cultura pornográfica.

P11 expressa uma visão crítica ao afirmar que "é vergonhoso expor o próprio corpo", destacando o desconforto com a banalização da intimidade e a violação de limites pessoais e coletivos.

Entretanto, P12 apresenta uma perspectiva contrastante ao brincar com a ideia de expor o corpo, dizendo: "*Como assim mano, tu todo musculoso. Isso é ser desumilde conosco*". Essa fala, embora em tom de humor, reflete uma certa naturalização da exibição masculina, que é menos julgada e mais tolerada socialmente. P12 também reconhece que falar sobre o corpo não o constrange, o que contrasta com a experiência das meninas, que, segundo P10, "*são mais tratadas como objeto*" e "*mais sexualizadas, como se só servissem para servir o homem*". Essa diferença de tratamento evidencia as desigualdades de gênero que permeiam as relações sociais, onde a sexualidade masculina é frequentemente exaltada, enquanto a feminina é objetificada e controlada.

A fala de P12 sobre as meninas serem "*completamente diferentes dos homens*" e terem "*pensamento diferente*" reforça a ideia de que as normas de gênero são internalizadas desde a infância, moldando comportamentos e expectativas de forma distinta para homens e mulheres.

Por fim, P12 afirma: "*Impressionante como os desenhos deixam a marca da pessoa*" (P12). Essa observação vai além da simples crítica ao vandalismo ou à sexualização excessiva, destacando que os grafitos funcionam como uma forma de os jovens deixarem sua "*marca*" — seja como uma expressão de identidade, um grito de descontentamento ou uma tentativa de se afirmar no espaço coletivo. Essa marca, no entanto, não é apenas física, mas também simbólica, refletindo as complexidades das vivências juvenis, suas angústias, desejos e conflitos.

Ao mesmo tempo, a fala de P12 sugere uma consciência sobre a permanência dessas expressões, que podem ser vistas como um legado deixado por aqueles que as produziram. Essa ideia ressalta a importância de refletir sobre o que essas marcas representam: são apenas atos de rebeldia e transgressão, ou também um reflexo da falta de espaços seguros e legítimos para os jovens expressarem suas identidades e emoções?

Ao perguntar sobre como esses desenhos se relacionam com a própria experiência.

As pessoas, geralmente, fazem isso, o que passa pela cabeça delas, geralmente, que não podem falar. E na maioria das vezes os pais as privam de falarem (P11, 2024).

De certa forma, as pessoas não sabem como tocar no assunto. Porque a sociedade, infelizmente, nos impõe que a gente precisa ser reservado o tempo todo. A sociedade acha que a agressividade é mais ligada à figura do homem. Ainda se traduz como algo natural. Elas acham, geralmente, que determinadas ações e falas dos homens são normais. Mas se uma menina fizer não é vista da mesma forma (P10, 2024).

P11 sugere que os grafitos são uma forma de externalizar pensamentos e sentimentos que *"não podem ser falados"*, muitas vezes porque os pais ou a sociedade reprimem essas expressões. Essa fala aponta para a falta de espaços seguros onde os jovens possam discutir abertamente suas dúvidas, angústias e desejos, levando-os a recorrerem aos grafitos como uma forma de comunicação cifrada e, por vezes, transgressora.

Já P10 amplia essa análise ao destacar como a sociedade impõe expectativas de gênero que limitam a expressão emocional e sexual. Ele critica a ideia de que a agressividade é *"mais ligada à figura do homem"* e vista como algo natural, enquanto as mesmas ações e falas são julgadas de forma diferente quando partem de uma menina. Essa observação evidencia como as normas de gênero perpetuam desigualdades, permitindo que os homens expressem sua sexualidade de forma mais livre e assertiva, enquanto as mulheres são pressionadas a serem *"reservadas"* e contidas. Essa dualidade de tratamento reflete uma cultura patriarcal que naturaliza a violência e a exibição masculina, ao mesmo tempo em que controla e penaliza a expressão feminina.

Connell (1995) discute como a masculinidade hegemônica é construída através de práticas que exaltam a agressividade e a virilidade, enquanto a feminilidade é associada à submissão e ao cuidado. Essa divisão binária e hierárquica reforça desigualdades de gênero, limitando a expressão emocional e sexual tanto de homens quanto de mulheres. O referido autor aponta que *"a masculinidade hegemônica não apenas oprime as mulheres, mas também restringe os homens, que são pressionados a se conformar a padrões rígidos de comportamento"* (p. 77). Além disso, Louro (2003) ressalta que essas normas de gênero são internalizadas desde a infância, através de processos de socialização que ensinam meninos e meninas a desempenharem papéis específicos.

5.4 O banheiro como espaço de refúgio?: Análise a partir da exibição do vídeo clipe "Colégio"

Após a realização dos grupos de discussão inicial, a análise foi aprofundada com a exibição do videoclipe *"Colégio"*, de Rubel, cuja narrativa explora as vivências e descobertas

da juventude no ambiente escolar. A escolha desse material audiovisual teve como objetivo estimular novas reflexões e interpretações sobre os temas debatidos anteriormente, permitindo que os participantes conectassem suas próprias experiências e percepções às representações simbólicas do vídeo. E a partir das reflexões e descobertas geradas, foi possível observar como os jovens ressignificam suas relações dentro da escola, bem como os impactos das normas de gênero e das expectativas sociais sobre suas vivências.

Durante as cenas de beijos em relações homoafetivas, algumas falas foram observadas no momento em que as meninas assistiam e algumas participantes se sentiram desconfortáveis: “*Olha rapaz... Eita se descobriu.*” (P4, 2024); “*Misericórdia, Senhor!*” (P6, 2024). Esses comentários sugerem, respectivamente, tanto um tom de surpresa e possível reconhecimento da temática da descoberta da sexualidade, quanto uma ocorrência que pode indicar estranhamento ou julgamento moral. Essas falas revelam como a construção social da sexualidade, influenciada por fatores culturais e religiosos, pode impactar a forma como jovens percebem e interagem com representações de afetividade LGBTQIA+ no contexto escolar. Dessa forma, as projeções ao videoclipe não apenas refletem valores individuais, mas também evidenciam as dinâmicas complexas em relação à diversidade no ambiente escolar

Logo, de início, após o vídeo perguntamos o motivo pelo qual a participante P4 se demonstrou tão desconfortável com a cena do beijo homoafetivo e a mesma respondeu: “*Como conhecedora da Bíblia, eu sei que isso não foi o que Deus fez. Homem com homem, ou mulher com mulher*” (P4). Essa fala evidencia a forte influência da religião na construção das percepções sobre gênero e sexualidade, refletindo discursos normativos que reforçam a heteronormatividade e a exclusão de relações homoafetivas. No contexto escolar, essas concepções podem impactar a forma como os jovens interagem com a diversidade, reforçando estigmas e barreiras ao diálogo sobre inclusão e respeito às diferentes orientações sexuais, influenciando, muitas vezes, atitudes e reações diante da diversidade.

Uma outra cena que também despertou comentários, foi quando no final do vídeo aparecia todos os estudantes sentados de maneira enfileirada e em silêncio. E a participante P4 voltou a fazer outro comentário: “*Na sala, todo mundo quieto para não receber reclamação e advertência. Então não mostram que são*” (P4). Essa sugere uma percepção crítica sobre as normas disciplinares da escola, falando como esse ambiente pode funcionar como um espaço de controle. A observação da atenção aponta para a ideia de que, dentro da sala de aula, os estudantes tendem a reprimir suas identidades e comportamentos para evitar punições, o que podem interferir diretamente em suas formas de interação, autoexpressão e construção. Assim, a escola, além de ser um espaço de aprendizagem, também se revela como um ambiente

regulador das condutas juvenis, impactando a maneira como os jovens lidam com sua própria identidade e com as relações sociais.

Após visualização do vídeo por completo as participantes fizeram os seguintes comentários:

Na sala eles não querem mostrar o que eles são. Porque eles estão guardando o sofrimento deles pra eles mesmos. Guardando o sofrimento para si (P2, 2024).

Porque vão ser julgados (P5, 2024).

A parte do vídeo que a menina coloca papel no peito é porque o povo falava do peito dela, chamava de pequeno. Aí no banheiro ela botava pra tentar agradar as pessoas. E acaba que não agrada a ela, agrada as pessoas (P2, 2024).

Esse vídeo é a realidade de muitos, principalmente os jovens (P5, 2024).

Tudo isso acontece no banheiro para ninguém ver. É um lugar mais escondido (P3, 2024).

Porque a gente fica mais à vontade, né? E também tem porta no banheiro (P5, 2024).

As falas das participantes P2 e P5 indicam como o ambiente escolar pode ser um espaço de vigilância e normatização das identidades, levando muitos jovens a reprimir suas expressões pessoais por medo da exclusão ou da exclusão social. Também revela as pressões estéticas impostas às meninas, destacando como a busca pela acessibilidade social pode levar à insatisfação idêntica. O comentário finaliza apontando que essa tentativa de conformidade atende às expectativas externas, mas não à satisfação pessoal do jovem, ilustrando os impactos dos padrões de beleza na construção da autoestima.

Outra dimensão importante levantada pelos participantes é o papel do banheiro escolar como espaço de refúgio, onde ocorrem experiências que fogem ao olhar normativo dos demais, por isso os comentários das participantes P3 e P5 Sugere que, diante da tensão das normas sociais, o banheiro surge como um espaço de experimentação e desabafo, onde os jovens podem expressar seus conflitos de maneira menos exposta. Dessa forma, as reflexões dos participantes demonstram uma complexidade das vivências escolares, evidenciando a influência das normas de gênero e dos padrões sociais na construção da identidade e das relações juvenis.

Durante o grupo de discussão com os rapazes, o mesmo videoclipe foi passado, e algumas reações de desconforto também foram observadas.

Eu vi no vídeo que tinha um rapaz com uma régua no banheiro, vi que ele tinha falta de insegurança sobre o órgão masculino dele, muitos jovens têm isso (P10, 2024).

O vídeo retrata muito do que é comum aqui na escola também. Eu entendi que muita gente usa o banheiro como, digamos, uma válvula de escape. Então muita gente vai para lá para fazer o que não pode fazer na sala de aula ou em casa, por vergonha de ser repreendido em sala de aula (P11, 2024).

O beijo dos meninos me incomodou diferente dos das meninas. Sei lá, velho o porquê, mas eu não viajo nesse bagulho. Beijo de meninas eu não ligo não, mas de meninos me gera um desconforto. Não tenho nem nada contra, é um problema deles lá. Esses dias inclusive rolou um boato de duas negas se pegando lá no banheiro (P12, 2024).

Às vezes fazem escondido, ou escrevem de maneira anônima para não haver julgamento. Para não sofrer preconceito (P10, 2024).

Essas falas dos participantes do grupo de discussão masculino revelam percepções sobre inseguranças corporais, repressão da identidade no ambiente escolar e reações distintas às representações de homoafetividade. P10 evidencia como questões ligadas à masculinidade e à autoimagem ainda geram ansiedade entre os jovens, refletindo um ideal normativo que associa o corpo masculino a determinados padrões de virilidade e desempenho.

O participante P11 reforça a ideia do banheiro como um espaço de experimentação e afastamento das regras impostas em outros ambientes da escola. Esse relato sugere que, para muitos estudantes, o banheiro se torna um local onde podem expressar comportamentos que, na sala de aula ou em casa, são vistos como inadequados ou sujeitos à repressão.

Outro aspecto relevante observado é a reação de desconforto pelo participante P12 diante da cena do beijo entre dois meninos. Esse incômodo seletivo, em que o beijo entre meninas é aceito ou até neutralizado, enquanto o entre meninos provoca desconforto, evidencia uma construção social da sexualidade que hierarquiza as expressões homoafetivas. A naturalização do afeto entre mulheres muitas vezes está ligada à sua fetichização no imaginário masculino, enquanto a homoafetividade masculina tende a ser percebida como uma afronta às normas de masculinidade hegemônica.

Por fim, a fala do participante P10 demonstra como a necessidade de anonimato e sigilo ainda permeia muitas experiências juvenis ligadas à sexualidade e à autoexpressão. Esse dado reforça a ideia de que o medo da rejeição e do preconceito leva muitos jovens a reprimir sua identidade ou a encontrarem formas alternativas de se manifestar sem exposição direta.

Durante o videoclipe também se visualiza a produção de grafitos, o que desperta nos participantes a necessidade de reforçar a discussão possibilitada anteriormente com os registros fotográficos dos grafitos coletados no ambiente escolar.

Mas isso em partes é vandalismo. Destruição de patrimônio (P12, 2024).

Falta de educação, falta de ética. Mas esses desenhos e escritos também são comuns devido à falta de formação. A escola deveria falar sobre gênero e sexualidade já que a família não fala (P9, 2024).

A família não fala porque eles também não foram educados pelos seus pais. Os pais deles não falaram para eles. E isso vira um ciclo. Isso se torna toda uma construção de uma sociedade. Que acaba pregando sempre os mesmos valores, os mesmos padrões. Inclusive acredito que a religião também colabora em partes para isso, para essa ausência de formação (P10, 2024).

As falas demonstram diferentes perspectivas sobre essa prática, desde sua associação ao vandalismo até sua relação com a ausência de espaços de diálogo sobre temas como gênero e sexualidade. A observação de P9 amplia a discussão ao associar os grafitos à ausência de formação sobre temas essenciais. Essa fala sugere que a produção dos grafitos pode estar vinculada à necessidade dos jovens de expressarem questões que não encontram espaço no currículo escolar ou no ambiente familiar. O grafito, nesse sentido, emerge como uma forma alternativa de comunicação, trazendo à tona temas muitas vezes silenciados.

A fala de P10 aprofunda essa reflexão ao situar a ausência de diálogo sobre gênero e sexualidade dentro de um ciclo geracional. Aqui, há um entendimento de que a falta de debate sobre essas questões não é um problema isolado, mas sim o reflexo de uma reprodução social de normas e silenciamentos que se perpetuam ao longo das gerações. O participante ainda aponta o papel da religião nesse contexto, sugerindo que certos discursos religiosos contribuem para a manutenção desse ciclo de ausência de formação e de reforço de valores conservadores.

No segundo encontro do grupo de discussão, as temáticas mobilizadoras abordaram Grafitos, Gênero e Sexualidade, proporcionando uma análise profunda das formas de expressão juvenil e como essas questões se interrelacionam dentro do contexto escolar. O encontro focou nas produções artísticas presentes no ambiente escolar, em especial os grafitos, e como eles podem refletir, afirmar ou contestar as identidades de gênero e as sexualidades.

Em relação aos Grafitos, estes emergiram como formas de expressão que, ao mesmo tempo em que são interpretadas por alguns como atos de vandalismo, também revelam a necessidade dos estudantes de externalizar sentimentos, questionamentos e vivências que muitas vezes não encontram espaço no discurso institucional. Os participantes discutiram como

esses desenhos, frases e símbolos expressam uma resistência à normatização e uma maneira de os jovens se afirmarem no espaço escolar. Foi destacado que os grafitos funcionam como uma forma de comunicação não convencional, onde questões de gênero e sexualidade muitas vezes se fazem presentes. A estética dos grafitos, suas mensagens e sua localização nas paredes da escola revelam as dinâmicas de poder e resistência presentes nesse ambiente. Ao analisar os grafitos, os participantes perceberam como esses elementos podem ser uma ferramenta de empoderamento para aqueles que se sentem marginalizados ou invisíveis dentro do espaço escolar, oferecendo um meio de visibilidade para identidades e sexualidades que são frequentemente silenciadas ou reprimidas.

Quando o tema foi gênero, as falas dos participantes demonstraram tanto a reprodução de normativas de gênero e sexualidade quanto indícios de reflexão crítica sobre essas imposições, evidenciando que os jovens transitam entre a manutenção e a contestação de padrões sociais. As discussões se concentraram em como os grafitos podem ser veículos de contestação ou afirmação das normas de gênero dominantes. Foi discutido também como a escola, enquanto espaço de socialização, reflete e, ao mesmo tempo, amplifica essas normas, criando um ambiente onde as identidades de gênero podem ser tanto reprimidas quanto ressignificadas. Os participantes refletiram sobre como as práticas culturais e sociais influenciam as expressões de gênero, e como os grafitos podem ser uma forma de subversão a essas normas rígidas.

Em relação à sexualidade, a análise dos grafitos também revelou a presença de representações que abordam tanto a heteronormatividade quanto questões de sexualidades diversas. Os jovens participantes discutiram como essas representações muitas vezes servem para validar ou questionar as normas tradicionais de sexualidade e os padrões de comportamento sexual. Grafitos com mensagens de aceitação, amor livre foram destacados como manifestações de resistência e afirmação de sexualidades diversas dentro do espaço escolar, um ambiente onde a sexualidade ainda é frequentemente tratada de maneira conservadora ou invisibilizada.

O principal resultado do segundo encontro foi a constatação de que os grafitos, muitas vezes vistos como simples vandalismo, são, na verdade, um meio poderoso de expressão de jovens que buscam construir e afirmar suas identidades de gênero e sexualidade. Eles revelam, em suas mensagens e formas, tanto os conflitos internos, quanto externos como as desigualdades de gênero, as hierarquias de poder, as violências simbólicas, enquanto forma transgressora de comunicação e expressão. O encontro também evidenciou como a escola, como espaço físico e social, pode ser simultaneamente um lugar de repressão e resistência, onde

as questões de raça, idade, gênero, sexualidade e território se entrelaçam por meio dos grafitos, criando um campo de disputa por visibilidade, identidade e poder.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cartografar a escola foi percorrer caminhos já traçados, mas nunca antes lidos com tanta atenção. Foi decifrar os muros que falam, os corredores que silenciam e os banheiros que escondem segredos e confissões. Entre palavras rabiscadas nas paredes e gestos contidos em olhares, os grupos de discussão revelaram camadas invisíveis do cotidiano escolar. Meninos e meninas, entre o dito e o não dito, entre o riso e o desconforto, desenharam com suas vozes um mapa de percepções sobre identidade, juventude, gênero e sexualidade.

O videoclipe Colégio, de Rubel, foi o espelho onde se enxergaram, onde encontraram ecos de si mesmos e do que a escola permite – ou não – ser. Nesta jornada, ficou evidente que a escola não é apenas feita de regras e disciplinas, mas de subjetividades que transbordam, de corpos que questionam e de silêncios que gritam por espaço. E assim, entre grafitos e palavras, entre discussões e reflexões, foi possível entender que cartografar a escola é, antes de tudo, escutar suas múltiplas vozes.

A partir do objetivo geral e objetivos específicos propostos, a pesquisa alcançou resultados significativos, não apenas cartografando as inscrições de grafitos no contexto escolar, mas também revelando as complexas relações entre essas expressões e as concepções dos/as jovens sobre corpo, gênero e sexualidade, além de promover um diálogo crítico sobre essas temáticas.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender os sentidos e significados que os/as jovens produzem sobre raça, gênero e sexualidade por meio dos grafitos tras(ins)critos no espaço escolar. Este objetivo foi atingido ao se identificar que os grafitos não são apenas expressões espontâneas de arte, mas instrumentos de resistência e afirmação identitária, permitindo aos/as jovens explorar e questionar normas sociais que afetam suas vivências, principalmente no que diz respeito às questões de gênero, raça e sexualidade.

A cartografia permitiu mapear as diferentes formas de expressão dos(a)s jovens nos muros da escola, revelando um território simbólico onde são discutidos temas como violência, resistência, identidade de gênero e desigualdade social. A análise revelou que os grafitos desempenham um papel crucial na concepção de identidades e no questionamento das normas relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade, com jovens constantemente desafiando e negociando essas normas no cotidiano escolar. A pesquisa demonstrou como os grafitos se entrelaçam com as dinâmicas de opressão relacionadas à raça, classe e gênero, funcionando como uma resposta crítica a tensões históricas e sociais, muitas vezes silenciadas pela estrutura formal da escola.

A cartografia dos grafitos permitiu identificar que essas manifestações são uma forma de comunicação não convencional, mas profundamente significativa, que ocupa os espaços escolares. Os grafitos foram categorizados em temas como expressões de identidade de gênero, sexualidade, violência, resistência e desigualdade, revelando que as paredes da escola funcionam como uma superfície de inscrição onde os/as jovens externalizam suas vivências, angústias e questionamentos. A análise dos grafitos evidenciou que os/as jovens utilizam essas expressões para discutir e questionar normas sociais relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade. Foram identificadas mensagens que desafiam estereótipos de gênero e expressam desejos e inseguranças relacionadas à sexualidade. Essas inscrições revelam que os/as jovens estão engajados/as em uma constante negociação com as normas sociais, buscando afirmar suas identidades em um espaço que muitas vezes não as acolhe.

Os resultados permitem concluir que há uma nítida ambivalência nas percepções dos participantes em relação aos grafitos (desenhos e escritos). De um lado, esses elementos são associados a práticas de vandalismo, entendidos como agentes de degradação do patrimônio escolar e portadores de uma linguagem que, por vezes, é interpretada como ofensiva ou desrespeitosa. De outro, reconhece-se o valor dos grafitos como instrumentos de resistência e liberdade de expressão, assumindo um caráter transgressor que desafia estruturas estabelecidas e propicia a manifestação de vozes marginalizadas. Essa dualidade revela a complexidade inerente ao fenômeno, que não pode ser reduzido a uma única interpretação.

Um outro aspecto importante observado é a presença do discurso religioso nas falas das participantes da pesquisa, que dentro do contexto escolar puderam se manifestar de diversas formas, como na maneira como os estudantes interpretam e se relacionam com temas como arte, cultura, liberdade de expressão e até mesmo questões éticas e morais. Por exemplo, a percepção ambivalente sobre os grafitos — que ora são vistos como vandalismo, ora como expressão legítima — pode ser influenciada por valores religiosos que enfatizam a preservação do patrimônio e a moralidade, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da liberdade individual. Ou ainda na forma conservadora e moralista como alguns desenhos e expressões foram lidos e interpretados, revelando incômodos de várias ordens.

Os grafitos também emergem como um canal de diálogo, na perspectiva dos(as) participantes da pesquisa, onde os autores estabelecem uma comunicação interativa, respondendo, questionando ou criticando as inscrições uns dos outros. Essa dinâmica cria um espaço de interlocução que transcende o individual, transformando paredes e muros em suportes de debates visuais e textuais. Outro aspecto relevante é a constatação de que o grafito não necessariamente precisa ter um destinatário específico, podendo existir como uma expressão

autônoma, desvinculada de uma finalidade comunicativa imediata. Essa característica reforça seu papel como uma forma de arte e manifestação espontânea, que pode tanto provocar reflexões quanto existir como um ato puramente expressivo.

A pesquisa demonstrou que os grafitos são construídos na interação como o contexto discursivo da escola, o contexto sociocultural e geográfico que identificamos como periferia, anunciando as tensões nas dinâmicas desiguais entre raça, gênero e classe, muitas vezes apagadas do currículo formal. A presença marcante desses temas nos grafitos, contrasta com a ausência de discussões sobre raça, gênero e sexualidade no cotidiano escolar, indicando que os/as jovens buscam preencher essas lacunas através de suas próprias formas de expressão. Além disso, os grafitos também revelaram tensões entre estudantes e professores/as, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e dialógica por parte da instituição.

A pesquisa não apenas analisou os grafitos, mas também promoveu espaços de diálogo com os/as jovens. Esses diálogos revelaram que os/as jovens têm um profundo interesse em debater as temáticas abordadas pela pesquisa, mas muitas vezes se sentem desencorajados/as pela falta de espaços seguros e pela resistência da instituição em abordar questões consideradas polêmicas. A partir dessas conversas, foi possível identificar a necessidade de uma educação mais crítica e inclusiva, que valorize as experiências e vozes dos/as estudantes.

Portanto, foi possível afirmar que as paredes não apenas falam, elas gritam e são esses gritos e silêncios que a pesquisa buscou identificar, a fim de valorizar a importância dessa forma de linguagem que comunica temáticas que os atravessam no cotidiano escolar e são ainda consideradas um tabu pela nossa sociedade. Tomados por alguns como um ato de vandalismo, esses rabiscos, escritos e desenhos, revelam conflitos, angústias e desejos muitas vezes silenciados no espaço escolar, trazendo à tona questões urgentes sobre corpo, gênero, sexualidade e desigualdade. A pesquisa demonstrou que os grafitos refletem as complexidades da vida juvenil e é um chamado para que a escola repense seu papel como espaço de acolhimento, diálogo e transformação social. Ao reconhecer a potência dessas manifestações, é possível desconstruir preconceitos e construir uma educação mais sensível às realidades dos estudantes, capaz de promover a inclusão, o respeito e a valorização das diferenças. Assim, os grafitos deixam de ser vistos como vandalismo e passam a ser compreendidos como um instrumento de contestação, expressão e resistência.

Apesar dos resultados significativos alcançados, algumas lacunas emergiram no processo da pesquisa: Limitação do espaço e da amostra: A pesquisa foi realizada em um único contexto escolar, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades. Uma análise mais

ampla e em diferentes escolas poderia oferecer um panorama mais completo sobre como os grafitos são utilizados e percebidos em outros contextos. Ausência de uma abordagem institucional: A pesquisa não se aprofundou em como as instituições educacionais reagem formalmente a esses grafitos e expressões, sendo relevante investigar as políticas escolares para lidar com essa forma de manifestação. A pesquisa revelou a falta de espaços seguros e sistemáticos de debate dentro da escola, onde os alunos pudessem expressar livremente suas ideias e debater sobre questões como gênero, sexualidade e identidade sem medo de represálias ou preconceitos. Esses espaços de diálogo poderiam ser uma contribuição fundamental para a criação de um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Falta de uma análise mais profunda da influência do contexto familiar e social: Embora tenha sido identificado o impacto de algumas influências religiosas nas percepções dos grafitos, uma análise mais detalhada sobre o papel das relações familiares e o contexto social mais amplo (como os fatores socioeconômicos, culturais e políticos que afetam a vivência dos jovens) seria uma lacuna a ser explorada em futuras pesquisas. Limitações na abordagem interseccional: Apesar de a pesquisa ter abordado as questões de raça, gênero e classe, uma análise mais aprofundada e detalhada das intersecções entre esses fatores, particularmente no que se refere às diferentes formas de opressão, poderia oferecer uma compreensão mais complexa das vivências dos jovens. A análise de diferentes grupos dentro da comunidade escolar, considerando a diversidade dentro da própria categoria de "jovens", poderia ampliar a compreensão sobre as dinâmicas de poder e resistência presentes nos grafitos.

REFERÊNCIAS

- ABUD, C. C. R.; ROSA, M. **Diários íntimos**: análise de escritos em banheiros públicos femininos de Florianópolis. 1º Colóquio Internacional de História Cultural da Cidade - Sessão temática: Sensibilidade. Porto Alegre, 2015.
- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**: punks, darks, rappers, roqueiros e shapers. São Paulo: Scritta, 1994.
- ALBUQUERQUE, Iara Maribondo; TORRES, Ana Raquel Rosas; ESTRAMIANA, Jorge Luis Álvaro; LUQUE, Alicia Garrido. **Influência da pertença grupal, valores morais e crença em um mundo justo na culpabilização da vítima**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 32, n. 1, p. 1-10, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2019000400016&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.
- ALVES, L. S. **Abrindo as portas**: o que entra nos grafitos de banheiro? um estudo comparado dos grafitos de banheiro. Monografia. Graduação - Bacharel em Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.
- AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da modernidade. Campinas: Papirus, 1994.
- BARBOSA, G. **Grafitos de banheiros**: a literatura proibida. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BARBOZA, R. V. **Sentidos e(m) movimento**: a construção discursiva de espaços e identidades pelos grafitos de banheiro. Dissertação - Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2018.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CALDEIRA, T. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2000.
- CALLEJO, J. **Articulación de perspectivas metodológicas**: Posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. Papers: Revista de Sociologia, (56), 31–55. 1998.
- CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora UNESPE, 2008.

CAVALCANTE, M. J. M. **O mito da rebeldia da juventude** – uma abordagem sociológica. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 10, n. 13, p. 11-23, 1987.

CINTRA, A. M. S.; MESQUITA, L. P.; MATUMOTO, S.; FORTUNA, C. M. **Cartografia nas pesquisas científicas**: uma revisão integrativa. Fractal Revista de Psicologia, v. 29, n. 1, p. 45-53, 2017.

CONNELL, R. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

COUY, V. B. **Mural dos nomes impróprios**. Rio de Janeiro: 7letras, 2005.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex**: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1989.

DAYRELL, J. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128. 2007.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GOMES, N. L. **Educação, raça e gênero**: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu 6-7: 67-82. 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, organizado por Tomaz T. da Silva, 2012, p. 103-132. Petrópolis, RJ: Vozes.

HALSENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal. 1979.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

IRIART, Mirela; LARANJEIRA, Denise; LUEDY, Eduardo; FARIA, Ivan. Circuitos Culturais Juvenis em Feira de Santana, Ba: uma poética das margens. Feira de Santana: EDUEFS. 2017.

KITZINGER, J. **Focus groups with users and providers of health care**. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In: Louro, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. (pp.7-45) Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Vozes: 6º ed. Petrópolis, 2003.

LOURO, G. L. **A construção escolar das diferenças**. In: Louro, G. L. (Org.). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. (pp.61-92). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **O gênero da docência**. In: Louro, G. L. (Org.). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. (pp.93-114). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva / Michel Maffesoli. Traduzido por Aluizio Ramos Trinta. – Porto Alegre: Sulina, 2010. Disponível em <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/395.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2019.

MATIAS, A. A.; ALVES, L. S. **“Mulher faz isso?! eu não acredito!”** - uma análise dos grafitos produzidos em banheiros femininos. Enecult - Salvador, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MUNANGA, K. **Identidade, cidadania e democracia**: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil: In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, p. 177-187, 1994.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. **Culturas juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PAIVA, T. **Abuso psicológico, autoestima e dependência emocional de mulheres em relacionamentos abusivos**. Rio Grande do Sul: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pista do método da cartografia**: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, M. V. **Um discurso clandestino sobre sexo na escola**. Dissertação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2005.

ROMAGNOLI, R. C. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. Psicol. Soc., Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio/ago. 2009.

ROMAGNOLI, R. C. **O conceito de implicação e a pesquisa intervenção institucionalista.** Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, abr. 2014.

SÁ, T. **Lugares e não Lugares em Marc Augé.** Artitextos, Lisboa, n. 3, p. 179-188, dez. 2006.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência.** 2ª edição, São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTANA, L. M.; SOUZA, L.; CASTRO, T. F. (orgs.). **Discussões Feministas sobre Pornografia.** Salvador, BA: Devires, 2022.

SANTOS, T. O; CAMARGO, M. R. **Dependência emocional em relacionamentos conjugais:** possíveis consequências para a saúde mental. Rio Grande do Sul: Psicologia: Teoria e Prática, 2024.

SANTOS, L. H. R. **Triste sina ser poeta de latrina:** um estudo antropológico dos grafitos de banheiro. Dissertação - Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SANTOS, N. P.; IRIART, M. F. **Pesquisando masculinidades juvenis em um contexto escolar:** desafios metodológicos. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.111217. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111217>. Acesso em: 20 agosto de 2022.

SANTOS, V. S.; SCHNEIDER, H. N. **Culturas juvenis e a etnocenologia virtual da aprendizagem em ambiências híbridas e multimodais de interação.** Revista Educação Unisinos, v23, n. 4, out./dez. 2019.

SANTOS, V. S.; SANTOS, J. F.; SCHNEIDER, H. N. **Culturas juvenis, socialidade e educação:** Elementos para (re) pensar a formação humana na cibercultura. Interfaces Científicas, Aracaju, V.10, N.2, p. 11 – 24, Número Temático – 2020.

SILVA, F. O da. **Formação docente no PIBID:** Temporalidades, trajetórias e constituição identitária. Tese (Doutor em Educação e Contemporaneidade). 2017.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPERLING, C. **Sexo forever:** corpo, sexualidade e gênero nos grafitos de banheiro em uma escola pública de porto alegre. Trabalho de Especialização – Especialista em Educação, sexualidade e relações de gênero. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

SPOSITO, M. P. **Estudos sobre juventude em educação.** 1997.

TEIXEIRA, R. P.; OTTA, E. **Grafitos de banheiro:** um estudo de diferenças de gênero. In: Estudos de Psicologia [online], v. 3, n. 2, Natal, 1998, p. 229-250. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a04v03n2.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

VELHO, G.; DIAS, F. **Juventude contemporânea**. Culturas, Gostos e Carreiras. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2010.

VEIGA, M. J. A. **Entre o tesão e a culpa**: afetas políticos mobilizados no consumo feminino de pornografia. In: SANTANA, L. M.; SOUZA, L.; CASTRO, T. F. (orgs.). Discussões feministas sobre pornografia. Salvador, BA: Devires, 2022. p. 45.

VILAR, F. S.; PEREIRA, P. H. C.; SILVA, T. E. **Análise do discurso dos escritos de banheiro na Universidade**. 2013.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WELLER, W. **Grupos de discussão**: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

ANEXO I**FORMULÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA****IDENTIFICAÇÃO**

1. Data de Nascimento:
2. Gênero:
3. Naturalidade:
4. Autodeclaração: () Preto () Pardo () Amarelo () Branco
5. Tem origem Quilombola? () Sim () Não
6. Tem origem indígena () Sim () Não

ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS

7. Escolaridade do pai?
8. Escolaridade da mãe?
9. Local de moradia:
() Casa alugada;
() Casa própria;
() Conjunto habitacional;
() Casa de parente.
10. Costuma frequentar quais desses espaços culturais com maior frequência:
() Cinema
() Teatro
() Bibliotecas
() Livrarias
() Shopping center
() Nenhum desses espaços
11. Qual o seu lazer preferido?
12. Possui acesso à internet?
13. Quais as suas formas de acesso à internet?
() Celular/smartphone () Tablet () Notebook/ Computador () Nenhum das opções anteriores
14. Quais os respectivos planos de acesso?
() Pré-pago () Pós-pago () Só uso WIFI
() Pré-pago e WIFI () Pós-pago e WIFI () Nenhuma das opções anteriores

15. Quantas horas você passa nas redes sociais diariamente?
16. Qual a rede social que mais utiliza?
- () Tik tok () Facebook () Instagram () Twitter () Nenhuma das opções anteriores

ASPECTOS EDUCACIONAIS

17. Está cursando qual série?
18. Há quanto tempo estuda nesta escola?
19. Já repetiu alguma série?
20. Como é sua relação com a escola? ()Muito boa ()Boa ()Ruim ()Indiferente
21. Como é a relação com os professores(as)?
- ()Muito boa ()Boa ()Ruim ()Indiferente
22. Como é a sua relação com os colegas?
- ()Muito boa ()Boa ()Ruim ()Indiferente
23. Escreva 5 palavras que você atribui para caracterizar a juventude contemporânea?
24. O que você observa nas paredes, cadeiras e mesas da escola? O que mais chama a sua atenção?
25. Possui alguma temática não discutida em sala de aula, que você considera relevante? Qual?
26. O que achou de participar dessa etapa da pesquisa preenchendo esse formulário:
- ()Muito Bom () ()Bom () ruim () indiferente ()
27. Tem interesse em participar da próxima etapa da pesquisa, que envolve a realização de grupos e discussão na escola no contraturno? ()Sim ()Não

ANEXO II
ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	PERGUNTAS DISPARADORAS	RECURSO
1º momento	Becos da Memória: quem sou eu? A relação entre a juventude e a escola. Juventude contemporânea	Estabelecer um contrato de funcionamento durante a realização dos grupos de discussão, estabelecendo como pontos importantes o respeito à fala do outro, evitando assim chacotas e linguagens inadequadas. Conhecer os participantes do processo. Conhecer de que maneira se dá a relação entre os participantes da pesquisa e a escola em que estão inseridos. Estimular o debate sobre a juventude contemporânea. Dialogar sobre quem são, o que compreendem por juventude e como visualizam na atual sociedade.	Quem sou eu? Quais memórias constituem a minha identidade? Qual a sua relação com a escola em que estuda? O que a escola significa para você? O que é juventude contemporânea em sua concepção? Você se considera um jovem contemporâneo? Porque?	Roteiro de discussão.
2º momento	Os grafitos como linguagem que	Possibilitar uma reflexão sobre os sentidos e	Ao visualizar as imagens impressas dos desenhos e	Audiovisuais. Datshow

	interpelam os corpos.	significados que são mobilizados por meio dos escritos e desenhos expressos nos registros fotográficos dos grafitos.	escritos no ambiente escolar quais o sentimento que te atravessa? Em sua concepção qual a mensagem revelada por meio dos desenhos e escritos no espaço escolar?	Fotografias impressas. Roteiro de discussão.
--	-----------------------	--	--	---

ANEXO III



REGISTRO/TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR.

Pesquisador responsável: Tatiele Nascimento Santos Melo.

Instituição/Departamento: Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Programa de Pós graduação em Educação PPGE, Departamento de Educação - DEDU

Eu, **Tatiele Nascimento Santos Melo**, responsável pela pesquisa *CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR*, o convido a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende compreender os sentidos e significados que os/as jovens do Ensino Fundamental II produzem sobre Gênero e Sexualidade por meio dos grafitos tras(ins)critos no espaço escolar. O argumento que utilizo para iniciar a defesa da incorporação desta temática evidencia-se pela relevância social e acadêmica, visto que tanto as categorias gênero, sexualidade e juventude apresentam dimensões políticas, culturais, sociais em constante debate.

A participação do(a) seu(a) filho(a) nesta pesquisa se dará através da resposta a um questionário online e da concessão dos diálogos produzidos na interação em grupos de discussão, que serão gravados em áudio. Os potenciais riscos podem envolver os seguintes desconfortos ou riscos de origem psicológica: constrangimento ao responder alguma pergunta; cansaço em participar dos encontros no contraturno escolar; desconforto com a opinião de colegas. Para minimizar esses riscos, serão adotadas medidas rigorosas, como o uso de procedimentos seguros, a garantia de confidencialidade das informações coletadas, estabelecimento do contrato de grupo.

Os benefícios que esperamos com o estudo são: despertar uma visão crítica, a importância de rememorar suas vivências para a sua constituição enquanto sujeito; importância em participar coletivamente na construção de conhecimento; possibilidade de ser escutado e produzir mudanças no contexto escolar.

Durante todo o período da pesquisa você e o(a) seu(a) filho(a) terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento com a pesquisadora. Para isso, deixo o telefone institucional para contato (75) 3224-8000.

Faz-se necessário esclarecer que de acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.d se consta a garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar a participação do(a) seu(a) filho(a) ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação durante todas as fases da pesquisa, portanto apenas os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua privacidade, contemplando, desse modo, a Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.2.i e IV.3.e.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida a busca por indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, bem como assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, atendendo assim, o disposto na Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012.

A participação do seu filho em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (CEP-UEFS). Endereço: Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte, Feira de Santana – Bahia, CEP: 44036-900; Tel: 75 3161-8124; e-mail: cep@uefs.br.

As informações fornecidas por você e seu filho poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante solicitação. Serão mantidos sob a guarda do pesquisador responsável os materiais resultantes desta pesquisa, por cinco anos, conforme Resolução CNS 466/2012 XI.2 f.

Vale salientar que serão 04 encontros com duração de 50 minutos realizados em uma sala disponibilizada pela direção escolar.

***** (Participante)

***** (Pesquisadora responsável)

Este documento (RCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um, conforme Item IV.5.d da Resolução CNS nº 466 de 2012.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone acima ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana, s/n – Avenida transnordestina – Feira de Santana/BA, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 75- 3161-8124. Desde já agradecemos!

Feira de Santana – Bahia, _____ de _____ de 2024.

***** (Participante)

***** (Pesquisadora responsável)

ANEXO IV



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE (MAIORES DE 6 ANOS E MENORES DE 18 ANOS)

Olá, me chamo Tatiele, sou pedagoga e pesquisadora e gostaria de te convidar para participar da pesquisa “CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR”.

Queremos saber a sua percepção sobre os sentidos e significados que você estabelece aos escritos e desenhos produzidos nas paredes, mesas e cadeiras da instituição em que você estuda.

A pesquisa será realizada na instituição em que estuda, onde os participantes participarão de 04 encontros com duração de 50 minutos cada numa sala disponível pela direção escolar onde acontecerão os grupos de discussão acerca do assunto. Para isso, será usado/a gravador de voz, fotografia e data show para exibição de recursos audiovisuais. O uso desses materiais é considerado seguro, mas é possível ocorrer evocação de sentimentos negativos acerca do tema.

Os potenciais riscos podem envolver os seguintes desconfortos ou riscos de origem psicológica: constrangimento ao responder alguma pergunta; cansaço em participar dos encontros no contraturno escolar; desconforto com a opinião de colegas. Para minimizar esses riscos, serão adotadas medidas rigorosas, como o uso de procedimentos seguros, a garantia de confidencialidade das informações coletadas, estabelecimento do contrato de grupo.

Mas há coisas boas que podem acontecer como debates sobre a escrita e os desenhos produzidas informalmente no ambiente escolar, como discutir acerca dos dilemas e anseios que os jovens costumam ter nessa fase, possibilitando descobertas significativas sobre si mesmo(a).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os participantes, utilizando assim o anonimato para preservar a sua identidade.

Quando terminarmos a pesquisa farei uma apresentação e você será convidado (a) a participar e assisti-la.

***** (Assinatura do Menor)

***** (Pesquisadora responsável)

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento com a pesquisadora. Para isso, deixo o telefone institucional para contato (75) 3224-8000.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.d se consta a garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar a participação da pesquisa ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão, mesmo a pesquisa já tendo sido autorizada pela pessoa responsável.

Ou seja, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A não participação ou desistência da pesquisa não implicará em nenhuma avaliação, relação com a escola, professores.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone acima ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana, s/n – Avenida transnordestina – Feira de Santana/BA, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 75- 3161-8124. Desde já agradecemos!

Feira de Santana, ____ de ____ de ____.

***** (Assinatura do Menor)

***** (Pesquisadora responsável)

ANEXO V**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE****TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **“CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR”**, sob minha responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade, bem como em conformidade com a resolução CNS 510/2016 que atribui normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana; de tornar público, os resultados desta pesquisa, independentemente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UEFS qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Feira de Santana, 10 de março de 2024

A imagem mostra a assinatura manuscrita de Mirela Figueiredo Santos Iriart em uma linha de texto.

Mirela Figueiredo Santos Iriart

Pesquisadora

ANEXO VI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TATIELE NASCIMENTO SANTOS MELO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro conhecer o projeto de pesquisa intitulado **“CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM OS GRAFITOS PRODUZIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR”**, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) **TATIELE NASCIMENTO SANTOS MELO**.

Declaro ter ciência que o objetivo geral da proposta é de compreender os sentidos e significados que os/as jovens produzem sobre Gênero e Sexualidade por meio dos grafitos tras(ins)critos no espaço escolar.

Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

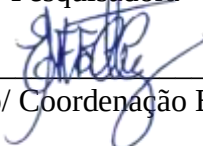
Esta instituição, **ESCOLA MUNICIPAL ERNESTINA CARNEIRO**, está ciente de suas responsabilidades com o presente projeto e de seu compromisso no resguardo da segurança das informações e do bem-estar de seus participantes da pesquisa.

Assim, manifesto-me favorável à elaboração da etapa que será realizada nesta instituição: registros fotográficos do espaço escolar, aplicação de questionário e grupos de discussão nesta, desde que o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Feira de Santana, 14 de agosto de 2024.

Tatiele Nascimento Santos Melo

Tatiele Nascimento Santos Melo
Pesquisadora



Direção/ Coordenação Escolar