



PEDAGOGIAS DA SÉRIE COBRA KAI: DISCUTINDO A CONSTITUIÇÃO DE MASCULINIDADES JOVENS

Raquel Guimarães Lins [*]; Roney Polato de Castro [**]

RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar dados de uma pesquisa de doutorado em educação, com foco na análise dos artefatos culturais enquanto produtos que educam e formam sujeitos. A pesquisa foi realizada a partir das rodas de conversa *online* do projeto de extensão ‘Juventudes e Diversidade em Foco’, tendo como participantes jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola de educação profissional e tecnológica do interior de Minas Gerais. Neste trabalho, foram problematizados os investimentos em processos de constituição de masculinidades jovens, a partir das narrativas sobre a série *Cobra Kai*, produzida pela plataforma de *streaming Netflix*. A série coloca em funcionamento pedagogias que reforçam discursos de verdade sobre o que é e sobre como ser homem, apontando condutas e sentimentos apropriados. Enquanto artefato cultural, apesar das diferentes histórias de vida entre os personagens, a série reitera comportamentos masculinos culturalmente valorizados.

Palavras-chave: Pedagogias. Artefatos culturais. Masculinidades jovens.

PEDAGOGIES OF THE COBRA KAI SERIES: DISCUSSING THE CONSTITUTION OF YOUNG MASCULINITIES

ABSTRACT

The objective of this paper is to present data from a doctoral research project in education, focusing on the analysis of cultural artifacts as products that educate and form subjects. The research was conducted based on *online* discussion groups within the extension project ‘Youth and Diversity in Focus’. The participants were young high school students from a vocational and technological education school in the interior of Minas Gerais. This paper problematizes investments in processes of formation of young masculinities, based on narratives about the series *Cobra Kai*, produced by the *streaming* platform *Netflix*. The series puts into practice pedagogies that reinforce truth discourses about what it is and how to be a man, pointing out appropriate behaviors and feelings. As a cultural artifact, despite the different life stories among the characters, the series reiterates culturally valued masculine behaviors.

Keywords: Pedagogies. Cultural artifacts. Young masculinities.



PEDAGOGÍAS DE LA SERIE COBRA KAI: DISCUSIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE LAS MASCULINIDADES JÓVENES

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar datos de un proyecto de investigación doctoral en educación, centrándose en el análisis de los artefactos culturales como productos que educan y forman sujetos. La investigación se realizó a partir de grupos de discusión en línea del proyecto de extensión “Juventud y Diversidad en Foco”, con jóvenes estudiantes de secundaria de una escuela de educación profesional y tecnológica del interior de Minas Gerais. Este artículo problematizó las inversiones en procesos de formación de masculinidades jóvenes, a partir de narrativas sobre la serie *Cobra Kai*, producida por la plataforma de *streaming Netflix*. La serie pone en práctica pedagogías que refuerzan discursos de verdad sobre qué es y cómo ser hombre, señalando comportamientos y sentimientos adecuados. Como artefacto cultural, a pesar de las diferentes historias de vida entre los personajes, la serie reitera comportamientos masculinos culturalmente valorados.

Palabras clave: Pedagogías. Artefactos culturales. Masculinidades jóvenes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta parte das problematizações construídas com a realização de uma pesquisa de doutorado em educação, cujo foco se colocou sobre os processos de constituição de juventudes, relações de gênero e sexualidades, enquanto processos educativos. De uma pesquisa mais ampla, neste texto, selecionamos análises que problematizam os processos pedagógicos de constituição de masculinidades de sujeitos jovens a partir da relação com os artefatos culturais que interpelam e atravessam esses processos, mais especificamente, a série norte-americana *Cobra Kai*.

O nome da série se refere a uma escola de karatê e seu enredo tem como foco as relações entre jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola em Los Angeles (EUA). *Cobra Kai*, baseada na história do filme *Karatê Kid*, dos anos 1980, foi criada por Jon Hurwitz, Hayden Schlossberg e Josh Heald e começou a ser exibida em maio de 2018, pela plataforma *Youtube Premium*. Posteriormente, devido ao grande sucesso, passou a ser produzida pela plataforma de *streaming Netflix*. Em 2024 está na quinta temporada, com quarenta episódios, e com previsão de lançamento de sua sexta temporada ainda no mesmo ano. A terceira temporada da produção, lançada em janeiro de 2021, liderou o *ranking* das mais vistas, conforme informa a própria plataforma. “O sucesso de *Cobra Kai* foi mensurado
Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-24, e-rte341202531, 2025.



em 28 países, incluindo o Reino Unido, Estados Unidos, Brasil e Argentina. Em todos os países, a série figurou no top 10 de títulos mais assistidos desde o seu lançamento”.

Acompanhamos as perspectivas dos estudos culturais em educação para pensar que “as relações de ensino e aprendizagem estão presentes e marcam múltiplas dimensões da vida” (Andrade; Costa, 2015, p. 49), sendo os artefatos culturais produtos atravessados por valores e saberes que anunciam modos de existir e de ocupar distintos lugares sociais, interpelando os sujeitos a se constituírem em meio a relações de aceitação, disputa e negociação com as pedagogias que esses artefatos culturais colocam em funcionamento (Andrade; Costa, 2015). Filmes, séries, programas de TV, sites e perfis de redes sociais, músicas, vídeos, revistas em quadrinhos, livros, jogos *online*, entre outros artefatos, fazem parte do cotidiano das/os jovens participantes da referida pesquisa e, enquanto produções “inseridas em determinados contextos culturais, circulam e produzem significados, interpelando os sujeitos que as acessam e possibilitando múltiplas formas de entendimento sobre os modos de viver na contemporaneidade” (Amaral; Figueiredo; Magalhães, 2017, p. 126). As pedagogias desses artefatos adentram na escola, no fluxo entre as práticas escolares e as vivências socioculturais extraescolares, tensionando os currículos e o cotidiano escolar e provocando a pensar nos modos como constituem experiências de juventudes com gênero e sexualidade.

Juventudes, relações de gênero e sexualidades são acionadas nas análises deste texto como conceitos atrelados às condições sociais e culturais de determinado tempo histórico. Os modos como se experienciam as juventudes são atravessados por distintos elementos geracionais, territoriais, culturais e subjetivos, produzindo múltiplas experiências de ser jovem. Como ressaltam Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014, p. 104), as/os jovens “se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo”. Problematizando o discurso de juventude unicamente como ‘crescimento e amadurecimento’ visando à vida adulta, sob tutela de outros sujeitos e instituições sociais, ressalta-se a produção da experiência da juventude sendo atravessada por múltiplos elementos sociais, culturais e históricos, a partir de relações com outros e consigo, que não se reduzem à



ideia de jovem como ‘pré-adulto’: “é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um ‘vir a ser’ adulto”, enxergando um lado negativo, o jovem como “o que ainda não se chegou a ser” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 106).

Do mesmo modo, a constituição como sujeito de gênero e de sexualidade está atravessada por esses mesmos elementos, de modo que viver experiências de masculinidades, feminilidades, homossexualidades, bissexualidades, heterossexualidades, transgeneridades, cisgeneridades, entre outras, é algo plural, afetado pelas condições sociais, pelos significados culturais e pelos enunciados historicamente estabelecidos. Posicionamo-nos teoricamente, desse modo, a partir de perspectivas dos estudos de juventudes, estudos de gênero e sexualidade, que se contrapõem aos essencialismos e universalismos, o que nos demanda um olhar analítico atento aos processos de constituição de sujeitos e subjetividades.

A perspectiva de acompanhar e problematizar os processos de constituição de jovens estudantes nas questões de gênero e sexualidade busca inspiração nos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos. De acordo com tais estudos, os sujeitos, enquanto experiências historicamente construídas, e as subjetividades, enquanto formas maleáveis de existência e posicionamento de si no mundo, são efeitos de discursos e jogos de poder, produtos dos processos culturais de significação das experiências (Foucault, 1999; Sales; Paraíso, 2011; 2013). Constituir-se, portanto, diz dos modos como estabelecemos relações com as práticas discursivas e não discursivas que tecem os significados das diferentes experiências humanas. Tomamos tais processos como educativos, entendendo que falar de educação é falar desses modos de constituição de sujeitos e subjetividades.

Ao nos remetermos às pedagogias de gênero e de sexualidade dos artefatos culturais estamos propondo pensar a operacionalidade de discursos específicos em produções como a série *Cobra Kai*. O sentido ‘pedagógico’ está associado aos discursos enquanto “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”, “irredutíveis à língua e ao ato de fala” (Foucault, 2008, p. 55), vinculados às relações de saber-poder próprias de uma época, de uma sociedade, de uma cultura. (Foucault, 1999). Assim, por meio dos artefatos são produzidas posições de sujeito de gênero e de sexualidade; são produzidos modos de delimitar categorias históricas como homem, mulher, masculino, feminino. Ao difundirem saberes, valores e



práticas, os artefatos incitam os indivíduos a se assujeitarem às posições de sujeito normatizadas, ao mesmo tempo que possibilitam criar brechas e formas de resistir aos assujeitamentos, como respostas a essa convocação. De todo modo, as pedagogias de gênero e de sexualidade dos artefatos culturais incitam os indivíduos a se ocuparem consigo mesmos, a atuarem sobre si para se tornarem sujeitos de determinados discursos (Camozzato, 2014). A série *Cobra Kai* nos impele a problematizar o funcionamento de uma discursividade sobre masculinidades que pode ensinar modos de tornar-se homem, investindo na valorização de certas atitudes e características historicamente associadas ao uso da força e à subjugação do outro, ao mesmo tempo em que possibilita discutir as implicações desses elementos nas relações cotidianas.

A partir da explicitação de tal escopo teórico-analítico, partindo da premissa de que uma investigação se tece com as inquietações de um sujeito de experiência (Larrosa, 2014), permeável às relações que o constituem, a pesquisa, como uma ‘investigação interessada’, foi realizada a partir do ‘olhar’ de uma professora-pesquisadora que atua com a disciplina de Educação Física em turmas de Ensino Médio integrado em uma escola federal de educação profissional e tecnológica, situada no interior de Minas Gerais. O foco de análise nas relações com artefatos culturais leva em conta a produtividade de estudos sobre a incisiva presença desses produtos, em especial das imagens e do audiovisual, no cotidiano das/os jovens que se vinculam com a escola em que a pesquisa foi realizada. Considerando essa marca do nosso tempo, organizou-se um projeto de extensão intitulado ‘Juventudes e Diversidade em Foco’, com formato de cine-debate e roda de conversa *online*, via plataforma *Google Meet*, contando com dez encontros conduzidos pela professora-pesquisadora, realizados semanalmente, no período de novembro de 2020 a fevereiro de 2021, em função do isolamento social imposto pela pandemia de covid-19. A roda de conversa *online* como estratégia metodológica no âmbito das pesquisas narrativas (Moura; Lima, 2014) possibilitou compartilhar experiências e colocar em questão, a partir da interação com os pares, modos de pensar e vivenciar as relações de gênero e as sexualidades.

A proposição do projeto ‘Juventudes e Diversidade em Foco’ teve como objetivo unir a pesquisa com as atividades de extensão, oportunizando conhecer produções ‘consumidas’



pelos/os estudantes e problematizar questões relativas à constituição de juventudes, gênero e sexualidade que perpassavam o enredo dos filmes e séries selecionados. Tal seleção foi organizada a partir das indicações das/os jovens estudantes, em um levantamento prévio realizado por meio de formulário *online*. Após o levantamento, a professora-pesquisadora assistiu aos filmes e a alguns dos episódios de séries indicadas, selecionando aqueles que pudessem disparar discussões envolvendo gênero e sexualidade, tais como corpo, machismo, feminismos, assédio/violência, masculinidades, homossexualidades, homofobia, amor, paixão, juventudes, entre outros. Para registrar as narrativas e ampliar as possibilidades de interação entre as/os participantes, a professora-pesquisadora utilizou o aplicativo *padlet*, que se constitui como um tipo de ‘mural’ no qual cada jovem podia expor e compartilhar ideias, opiniões e experiências. O aplicativo, que pode ser utilizado de forma *online* ou *offline*, possibilitou ainda compartilhar imagens, frases, reportagens, entre outros elementos relevantes para o debate.

Assim, o artigo se organiza na seguinte composição: a primeira seção traz as considerações iniciais; a segunda seção trata mais especificamente do projeto de extensão e dos filmes e séries enquanto artefatos por meio dos quais certas pedagogias funcionam; a terceira seção apresenta um recorte das análises produzidas com as rodas de conversa do projeto, com foco nas questões de masculinidade e feminilidade como experiências vividas na juventude, tomando como mote a série *Cobra Kai*; por fim, as nossas considerações finais com vistas a concluir nossa argumentação.

2. PEDAGOGIAS DOS ARTEFATOS CULTURAIS E O PROJETO ‘JUVENTUDES E DIVERSIDADE EM FOCO’

“A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (Louro, 2003, p. 81). O entendimento de que algo “faz parte dos sujeitos” é tomado por nós para pensar nos processos de constituição: os sentidos que damos a quem somos, os modos como nos conduzimos como sujeitos sociais, da cultura e de certo tempo histórico diz de como vamos nos constituindo nas relações com variadas instâncias da sociedade. O ‘olhar’ atento de uma professora habitando



um cotidiano escolar povoado por jovens conduziu ao processo de investigação sobre essas relações, o que possibilitou estabelecer foco nas relações entre artefatos culturais e vivências de estudantes de uma escola de educação profissional e tecnológica, mais especificamente em questões de sexualidade e gênero. O argumento de Guacira Louro (2003) é tomado por nós como mote para pensar que a escola, na relação com outras instâncias educativas, educa para as sexualidades e para os gêneros, de forma que é possível acompanhar e problematizar alguns desses modos como sujeitos jovens, em suas experiências de gênero e sexualidade, vinculam-se à instituição.

Conforme dito *a priori*, neste artigo estabelecemos como foco as relações das/os estudantes com os artefatos culturais. Em seus efeitos sobre os sujeitos e as subjetividades, os processos culturais de significação atuam constituindo modos de existir, de agir, de pensar, de sentir, de se posicionar no mundo. Assim, consideramos que os artefatos culturais atuam relacionando as/os estudantes às pedagogias de gênero e de sexualidade que por eles circulam e se dispersam. Além disso, consideramos que tais artefatos, em especial os tratados na pesquisa (filmes e séries), estão na escola, já que estudantes, docentes e outros sujeitos escolares carregam consigo marcas das relações estabelecidas com imagens, cenas, músicas, personagens e demais elementos envolvidos nos processos educativos que por eles funcionam. Seja relacionando-se aos conteúdos disciplinares, materiais didáticos e estratégias pedagógicas, seja nas negociações e afetos próprios das interações sociais no cotidiano escolar, os artefatos se fazem presentes. Considerando a presença ‘insistente’ desses produtos culturais nas vivências escolares e extraescolares das/os jovens estudantes, o projeto ‘Juventudes e Diversidade em Foco’ buscou convidá-las/os a construir certa experiência com filmes e séries, mediada pela intencionalidade da professora-pesquisadora. Uma das participantes menciona a relevância do projeto de extensão:

“Trazer filmes, séries e exemplos reais aproxima ainda mais o educador dos alunos, que podem se identificar com certas situações, ajudá-los a crescer individualmente e também refletir sobre coisas que podem ter passado despercebidas quando assistiram determinado filme pela primeira vez, trazendo uma análise mais profunda e os incentivando a aplicar bons exemplos assistidos na vida real. Abordar esses temas faz as pessoas se sentirem vistas e se enxergarem em um ambiente que antes não pertencia a elas.” (Estudante do 1º ano do curso de Agroecologia).



A estudante aciona, em sua narrativa, elementos que são caros às perspectivas que inspiraram a realização da pesquisa e do projeto de extensão ‘Juventudes e Diversidade em Foco’. O primeiro é a potencialidade dos artefatos culturais, em especial de filmes e séries, para problematizar as pedagogias contemporâneas que se multiplicam na cultura e nos conduzem a expandir noções de educação para além dos processos experienciados na família e na escola. Em diálogo com os estudos culturais em educação, apostamos na produtividade de investigar os produtos culturais enquanto disparadores de processos educativos, ou seja, processos de construção de sujeitos e subjetividades. Isso nos remete a um segundo elemento, a inspiração nos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos, a partir dos quais problematizamos as diversas instâncias do social e da cultura como organizadoras de processos de subjetivação, tomando as relações entre discursos e jogos de poder como fundamentais para a definição das existências e resistências contemporâneas.

Em sua narrativa, a estudante do curso de Agroecologia faz menção aos modos como os artefatos culturais produzem identificações e rupturas nos processos de constituição de si. A possibilidade de se identificar com cenas, personagens, falas e outros elementos das produções audiovisuais diz dos modos como esses produtos atuam na fabricação e disseminação de formas de existência, os quais poderão ser assumidos pelos sujeitos ou se tornarem alvo de resistências e negociações quanto à efetividade dos potenciais processos de subjetivação que esses produtos culturais colocam em ação.

Interessa-nos, sobretudo, tomar filmes e séries como oportunidades de encontro com a diferença e com a diversidade cultural. Apostamos nesses artefatos, em suas potencialidades, como forma de aproximar as pedagogias culturais escolares e extraescolares, instaurando uma relação educativa intencional para constituir práticas pedagógicas que tomem diferença, diversidade cultural, direitos humanos como elementos que perpassam a vida cotidiana, que se presentificam na vida dentro e fora da escola, mas que podem passar “*despercebidas*”, como nos lembra a estudante de Agroecologia em suas considerações sobre o projeto. Assim, ao possibilitar “*uma análise mais profunda*”, filmes e séries nos oportunizam contextualizar e dar ênfase a aspectos da vida social e da cultura que, em outros contextos, não teriam a devida



problematização, ou seja, assistir a essas produções na escola pode ser o momento de acionar uma intencionalidade educativa que desafia o senso comum, que coloca em questão nossos processos constitutivos e o que vimos nos tornando na relação com os discursos e os jogos de poder e verdade.

No âmbito da diferença e da diversidade cultural, o projeto ‘Juventude e Diversidade em Foco’ considerou os efeitos das produções audiovisuais sobre os sujeitos jovens participantes da pesquisa em suas experiências de gênero e de sexualidade, visando discutir e problematizar os modos de assujeitamento e as resistências que podem se produzir a partir das pedagogias que atuam incisivamente por meio desses artefatos. Assim, o projeto de extensão constituiu-se como uma forma de tornar presentes na escola as questões de gênero e sexualidade, pautando-se em discussões advindas de um campo de estudos e pesquisas que vem colocando sob suspeita e ‘estranhando’ pressupostos normativos, associados à binaridade de gênero, ao essencialismo e à fixidez das identidades, às relações hierarquizadoras e excludentes associadas à heterossexualidade enquanto valor cultural e modelo político de existência.

Na próxima seção, selecionamos um conjunto de questões que perpassaram os encontros do projeto ‘Juventudes e Diversidade em Foco’: a questão das masculinidades como experiências da juventude a partir da série *Cobra Kai*. Por meio das narrativas produzidas pelas/os estudantes que participaram do projeto, buscamos analisar os modos como as pedagogias da série atuam na reiteração ou produção de resistências aos discursos que normatizam as experiências de gênero.

3. PEDAGOGIAS DE MASCULINIDADE NA SÉRIE *COBRA KAI*

“*Se você não for agressivo, está sendo uma mulherzinha. Você não quer ser uma mulherzinha. Você quer ter culhões.*”. Ser agressivo e ‘ter culhões’ são características que, no senso comum, costumam ser atribuídas aos homens. Mais do que isso, expressam elementos associados à construção de uma forma de masculinidade valorizada, reivindicada enquanto norma, associada a perspectivas essencialistas (no seu significado literal, “ter culhões” é ter ‘testículos’). Popularmente, remete a sentidos de ‘ser valente’, de não se acovardar diante de



alguma situação. Assim, pautando-se nesses elementos, a frase que abre esta seção, tomada como enunciado discursivo, sob inspiração foucaultiana, pode ser pensada a partir da lógica de construção sociocultural e histórica dos gêneros: a negação da feminilidade como mecanismo de construção das masculinidades (Caetano; Silva Júnior; Hernandez, 2014/2015), criando uma oposição binária: “*mulherzinha*” designaria, desse modo, a passividade e a delicadeza, características que não se enquadram nos ensinamentos para construir um ‘homem de verdade’.

Como argumentam Silva Júnior e Brito (2018), o reconhecimento social de um indivíduo como ‘homem’ envolve o distanciamento de aspectos tidos como femininos, ou seja, a semelhança com a feminilidade precisa ser constantemente negada e descartada, sob risco de ocupar uma posição marginal e desonrosa. Os autores associam esse processo a afeminofobia, “uma espécie de ‘fantasma’ que ‘assombra’ as performances normativas de masculinidades” (Silva Júnior; Brito, 2018, p. 34). Assim, os modos de ser masculino vão sendo deduzidos pelos sujeitos a partir dos contextos sociais, históricos e culturais cujas práticas educativas os formam (Caetano; Silva Júnior; Hernandez, 2014/2015). Trata-se, portanto, dos modos como o aprendizado das normas regulatórias vai materializando, discursivamente, os gêneros nos corpos (Butler, 1999).

A frase que abre esta seção foi encontrada na série *Cobra Kai*, sendo referenciada pelas/os participantes da pesquisa mencionada anteriormente. Desde o início de seu primeiro episódio, a série aciona enunciados que buscam definir e enquadrar o que se espera para que alguém seja homem ou mulher. Tais enunciados circulam na cultura a partir de uma variedade de instâncias, como a família, a escola, a igreja e por meio dos artefatos culturais, atuando na constituição dos gêneros e sexualidades de sujeitos jovens. Caetano, Silva Júnior e Hernandez (2014/2015, p. 4) referem-se a esse processo como “currículos de masculinidades”, ações que “significadas na cultura ensinam e regulam o corpo produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de viver na sociedade.”

As/Os jovens da série *Cobra Kai* vivenciam, em seu cotidiano escolar, diferenças de classe, de corpos e de grupos sociais que são marcados como de vilões, mocinhos, de estudantes disciplinadas/os, agressivas/os, dentre outras posições de sujeito. Em diversos



episódios, evidenciam-se as contrariedades nas trajetórias de vida dos personagens Daniel LaRusso e Johnny Lawrence, do filme *Karatê Kid*, que retornam na série *Cobra Kai* e revivem suas desavenças do passado. Daniel LaRusso e Johnny Lawrence, quando jovens, enfrentaram-se em vários campeonatos de karatê, representando escolas com formação de valores, estilos e filosofias diferenciados. Na série atual, regressam como instrutores de karatê, chamados de Sensei, e abrem suas academias, frequentadas por estudantes do Ensino Médio.

A despeito de serem personagens que apresentam trajetórias sociais e comportamentos diferentes e conflitantes, como ser mais agressivo ou ser mais tranquilo, os dois são marcados como líderes entre as/os jovens da série. Suas ações são conduzidas a partir de perspectivas de masculinidades associadas ao uso da força física para resolver conflitos, a adoção de posições sexistas e de atitudes opressivas, como demonstra a frase que abre esta seção do artigo. A prática do karatê, em certa medida, funciona na série como modo de fortalecer essas perspectivas, o que se demonstra no próprio lema da academia *Cobra Kai*: bata primeiro, bata forte, sem compaixão. Desse modo, é possível problematizar como as normas de gênero atuam naturalizando e fixando um modelo de masculinidade associada à violência, o qual se impõe na formação de meninos e jovens. Em alguns contextos socioculturais, a violência será um modo de garantir ao sujeito sua posição como ‘macho’, com implicações mais amplas nas dinâmicas de desigualdade social (Santos; Nardi, 2014).

Na série são retratados os confrontos de espaço e as relações de poder entre os estudantes – a maior parte dos personagens são homens – por meio de lutas na escola, nas ruas e nos torneios esportivos, tendo, de um lado, os ‘valentões’ e, do outro, aqueles tidos como ‘fracassados’. Além disso, tais confrontos envolvem a disputa pelas garotas ricas, bonitas e populares da escola, como um modo de reiterar masculinidades marcadas pela conquista e pela dominação do outro. Como argumenta Raywen Connell (1995, p. 190), “toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”. Apesar de diferentes histórias de vida entre os personagens, a série enfatiza a homogeneização da masculinidade a partir de atributos culturalmente arraigados às relações sociais, que investem na construção de meninos e homens valorizando a agressividade, a impulsividade, a força.



Connell (1995, p. 189) nos conduz a pensar nas complexidades que envolvem a constituição das múltiplas formas de masculinidade, a fim de problematizar as questões relacionadas ao poder e à violência não apenas na relação com as mulheres, mas envolvendo relações entre homens, “relações de dominação, marginalização e cumplicidade”, para reiterar determinada forma hegemônica de masculinidade, demarcado, por conseguinte, masculinidades marginalizadas ou subordinadas construídas com base em estereótipos de aproximação aos sentidos de feminino. “Assim, aqueles garotos que apresentam uma determinada fragilidade, não praticam esportes, não exercem a violência ou que não vivem, em público, o que se espera do modelo hegemônico de masculinidade são considerados menos másculos ou *gays*” (Silva Júnior; Brito, 2018, p. 29). Participantes da pesquisa expressaram em suas narrativas sobre a série as implicações das práticas de dominação e violência na escola, nomeando-as como *bullying*:

“A série que escolhi foi Cobra Kai, uma série derivada da trilogia de Karatê Kid. Escolhi esse artefato cultural por lidar com as questões do bullying que está muito presente em nossa sociedade e também retrata as desventuras, amores e a adolescência em geral, uma fase muito importante para o nosso desenvolvimento e evolução até nos tornarmos adultos.” (Aluno do 2º ano do curso de Informática).

“Algumas cenas ocorrem na escola e com frequência, por conta que na escola acontecem esses preconceitos devido à diversidade de alunos e às pessoas com mente fechada e que se acham valentões e podem zoar ou prejudicar o emocional de outra pessoa.” (Aluno do 1º ano do curso de Agroecologia).

O estudante do curso de Informática associa o enredo da série às vivências da ‘adolescência’, como uma “fase” de “desventuras e amores”, incluindo as questões do *bullying*. Sua narrativa nos dá pistas para pensar o atravessamento entre juventude e masculinidade, naturalizando, de certo modo, as práticas pautadas na impulsividade, na agressividade, nos jogos de dominação como algo aparentemente ‘próprio’ da “adolescência em geral” e que constituiria algo importante para o “desenvolvimento e evolução” até a vida adulta. Trata-se de práticas que, em determinado contexto social, na tessitura das relações vividas, vão se tornando comuns, familiares, na tentativa de circunscrever determinada forma hegemônica de masculinidade, porém sem que essa discursividade se materialize



completamente, senão como um modelo cultural sistematicamente reiterado. No entanto, a própria série nos mostra que não há passividade diante da incorporação dessa forma hegemônica, ao contrário, os sujeitos se envolvem ativamente, disputam, negociam com esse modelo. Há estratégias de engajamento para que os jovens transformem as normas em uma preocupação cotidiana, construindo e reconstruindo suas masculinidades, portanto, “não podendo ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas, estando sempre de acordo com a história e a cultura, bem como sujeitas às relações de poder” (Silva Júnior; Brito, 2018, p. 29).

As narrativas do estudante de Informática e do estudante de Agroecologia fazem uma associação entre masculinidade e *bullying*, mais especificamente uma forma de masculinidade ligada a “*peças de mente fechada*”, “*que se acham valentões e podem ‘zoar’ ou prejudicar o emocional de outra pessoa*”. As narrativas nos mostram as contradições que envolvem a constituição das masculinidades entre jovens: mesmo na aparente ‘naturalização’ do *bullying* como algo próprio da ‘adolescência’, os efeitos ‘prejudiciais’ dessa prática são considerados. Além disso, como argumenta Connell (1995, p. 189), “qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória”, ou seja, a forma considerada hegemônica não é prontamente assumida sem conflitos e sem implicações nas relações vividas em diferentes instâncias do social.

Shirlei Sales e Marlucy Paraíso (2013) nos apresentam alguns elementos de análise que possibilitam associar determinados modos de interação entre jovens na escola às construções de masculinidades. O participante da pesquisa, estudante do curso de Agroecologia, aponta para os “*valentões*” como quem ‘zoa’ e, assim, pode prejudicar o ‘emocional’ das pessoas. Sales e Paraíso (2013, p. 666) argumentam que “zoar é uma ação praticada intensivamente pelas/os jovens” no contexto da pesquisa por elas construída. Nessa perspectiva, a “zoação funciona como uma tecnologia de subjetivação”, produzindo formas de regulação das condutas dos jovens, nesse caso, associando às questões de gênero e de sexualidade. De acordo com as autoras, as técnicas mais utilizadas de ‘zoação’, “geralmente de modo combinado – são o sarcasmo, a ironia, o deboche, o repúdio e o banimento” (Sales; Paraíso, 2013, p. 666).



O estudante do curso de Agroecologia, cuja narrativa foi trazida para análise, associa os “valentões” às “pessoas com mente fechada” e as cenas de *bullying* aos “preconceitos devido à diversidade de alunos”. Tal diversidade implica, no contexto de relações sociais assimétricas de poder, o emprego de estratégias pautadas em hierarquizações de gênero e de sexualidade, tais como a ‘zoação’. Como é possível acompanhar na série *Cobra Kai*, a discursividade que busca estabelecer as referências de certa masculinidade hegemônica (Connell, 1995) investe na tentativa de definir os “valentões” como exercendo uma masculinidade ‘convencional’, como sinônimo de masculinidade em geral. Isso se dá na relação com outras masculinidades, no caso, aquelas que são apregoadas como formas ‘desonrosas’ ou ‘fracassadas’ – agir como “mulherzinha”, não ter “culhões”. Retomamos, portanto, a multiplicidade de masculinidades, não para afirmar a existência de um *pot-pourri* de identidades, mas distintas posições de sujeito que são incorporadas no ordenamento normativo: das formas mais ‘valorizadas’ e ‘incentivadas’, àquelas que “são desprezadas, tornam-se alvo de deboche e aversão [...] marcadas como ‘monstruosas’, que não correspondem à ‘verdadeira masculinidade’, a qual define, delimita e constitui-se na referência a partir da qual as demais são julgadas e classificadas” (Sales; Paraíso, 2013, p. 615).

Com a realização da roda de conversa sobre a série *Cobra Kai*, outras narrativas foram produzidas, associando elementos simbólicos da masculinidade com a constituição de juventudes. Identificamos, desse modo, tentativas de resignificação da prática do karatê não apenas como algo associado à violência como modo de resolução de conflitos, mas acionando experiências de personagens que passam a utilizá-lo como defesa pessoal e instrumento para aceitação, valorização e respeito nos grupos sociais juvenis. Porém, as armadilhas desse discurso conduzem a perspectivas contraditórias: ao mesmo tempo, tais enunciados são utilizados para destacar a importância de ser um valentão, conforme colocado pelo próprio Sensei em uma das cenas iniciais e compartilhado por estudantes da escola pesquisada:

“Eu acho essa ideia muito sensata! Pois, independente de quem somos ou de como somos vistos, devemos nos superar e sermos ‘durões’!” (Aluna do 1º ano do curso de Informática).



“Eu acho que a ideia é mostrar que devemos ser ‘durões’ nas situações da vida, independente de quem somos e de como nos aparentamos (sendo fraco ou algo relacionado) por conta da aparência, devemos nos manter de pé sendo durões.”
(Aluna do 1º ano do curso de Informática).

Ser durão passa a ser um valor na perspectiva adotada pela série, numa associação entre o karatê e certo *ethos* de existência, entre resistência física e moral. Aqui a série expande suas pedagogias, interpelando as estudantes a tomarem para si esse valor, aparentemente, deslocando um possível sentido comum de que ser durão é uma atitude masculina: “[...] *independente de quem somos ou de como somos vistos, devemos nos superar e sermos ‘durões’!*”; “[...] *devemos nos manter de pé sendo durões*”. Assim, o que poderia ser encarado como uma postura masculina valorizada e desejada é colocado sob suspeita pelas estudantes a partir da série, oportunizando-nos problematizar as oposições binárias culturais entre masculino e feminino, homem e mulher.

Nesse sentido, nos inspiramos nas análises de Elizabeth Ellsworth (2001) sobre os modos de endereçamento do cinema¹ para pensar que existe uma relação entre o ‘texto’ de um filme e a experiência da/o espectadora/or, de modo que seria possível resistir ou subverter a ideia de quem um filme pensa que a/o espectadora/or é ou quem um filme quer que a/o espectadora/or seja. Considerando que tais produções culturais são feitas “para alguém”, ou seja, “visam e imaginam determinados públicos” (Ellsworth, 2001, p. 13), instaura-se entre o filme e o público um modo de endereçamento: o ‘texto’ do filme ‘funciona’ ou ‘faz sentido’ para uma/um espectadora/or à medida que a/o interpela a construir “uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme” (Ellsworth, 2001, p. 14). Assim, “existe uma ‘posição’ no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e de raça, no interior do saber, para a qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos” (Ellsworth, 2001, p. 15). Ou seja, as pedagogias dos filmes (e aqui podemos incluir

¹ Destacamos a produtividade dos estudos de Ellsworth (2001) para pensar as relações entre cinema e educação. Ela mesma, em seu clássico texto, expande as perspectivas do cinema para pensar os endereçamentos dos processos educativos. No entanto, estamos cientes de que há especificidades que distinguem o cinema de outros artefatos, processos e instâncias. Apesar de não termos explorado tais elementos neste artigo, entendemos que os endereçamentos das séries podem se distinguir daqueles que se exercem pelos filmes, considerando seus modos de produção e de apresentação ao público, por exemplo, o fato de haver vários episódios, em que múltiplas dimensões podem ser exploradas e visibilizadas.



outras produções audiovisuais e até mesmo outros artefatos culturais) se endereçam a uma posição de sujeito, estabelecendo uma relação particular que pode envolver aceitação, negação, conflito e negociação. Portanto, a/o espectadora/or é ‘convocada/o’ a assumir essa posição, a se identificar com ela.

No caso da série *Cobra Kai*, nossa argumentação até aqui tem nos conduzido a problematizar as pedagogias de masculinidades, entendendo que o endereçamento majoritário da série – em função do enredo, dos personagens – é aos garotos. No entanto, assumindo a perspectiva de Ellsworth (2001, p. 20 – *grifo da autora*), a posição de sujeito presumida e assumida pela série pode não ser uma posição única ou unificada, já que “o espectador ou a espectadora *nunca* é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é”. Assim, a maneira como se vivenciam os modos de endereçamento da série são múltiplas, pois dependem “da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos o que somos, isto é, depende do quanto o filme ‘erra’ seu alvo” (*ibid.*, p. 20). Podem existir ‘posições fora do alvo’, que exigem da/o espectadora/or – como no caso das duas estudantes que associaram ‘ser durão’ com uma postura também assumida por elas – um rearranjo, uma negociação. Outra estudante nos apresenta possibilidades de pensar resistências às posições de sujeito a quem se endereçam as pedagogias da série:

“Não acho que seja um pensamento correto. A sociedade muitas vezes nos sujeita a seguir padrões inalcançáveis e não valoriza nossa individualidade. Os obstáculos que enfrentamos na vida não nos fazem durões iguais aos outros, mas apenas reforçam mais ainda o fato que nós somos diferentes se definidos pelas nossas experiências. Em minha opinião, este pensamento seria mais uma propagação de uma ideia generalizada.” (Aluna do 1º ano do curso de Informática).

Como argumentamos anteriormente, há uma perspectiva de colocar sob suspeita as pedagogias de gênero endereçadas às/aos estudantes que participaram da pesquisa. Se “*os obstáculos que enfrentamos na vida não nos fazem durões iguais aos outros*”, há um deslocamento da naturalização do ‘ser durão’ em relação a uma masculinidade hegemônica (Connell, 1995). Há modos de ‘ser durão’ diante das situações vividas que não restringem essa característica humana a um determinado gênero. Na perspectiva da estudante, ela também pode ‘ser durona’, já que “*nós somos diferentes se definidos pelas nossas*



experiências”. Assim, a série, enquanto um artefato cultural, não apenas instaura uma relação de reiteração da perspectiva normativa de gênero, mas possibilita que múltiplas relações se instaurem, havendo, desse modo, um distanciamento, uma negociação da/o espectadora/or com as pedagogias do artefato.

Analisando a série, entendemos que há tentativas de normatizar as subjetividades de acordo com os regramentos normativos de gênero, sobretudo o investimento em uma naturalização da oposição masculino/feminino para determinar modos de se comportar e os espaços sociais a serem ocupados por homens e mulheres. Há, por exemplo, a ideia de que as meninas – e quaisquer comportamentos associados ao feminino – seriam ‘inferiores’. A ideia de que, por serem emotivas, as meninas são consideradas inadequadas para a prática do karatê e tantas outras práticas esportivas e sociais está presente numa das falas do Sensei na série: “Mas, se quiser ficar, não pode agir como uma garota. Garotas são emotivas, falam alto, reclamam...”. Agir como uma garota, nesse caso, seria uma forma de desqualificar masculinidades que não se enquadram no projeto normativo, sendo, portanto, uma forma subalterna e inadequada para o karatê. Outra estudante problematiza esse enunciado:

“Há também normas sexistas nessas relações sociais como o vocabulário ou palavras que garotas podem usar, as conversas de que podem ou não participar, pois supõe-se que não conhecemos tal jogo ou filme de herói, e até mesmo os esportes que podem praticar sem serem consideradas ‘masculinas’ demais.” (Aluna do 1º ano do curso de Agroecologia).

Das telas para a vida e da vida para as telas há uma dinâmica social e relações de poder envolvidas na produção da série *Cobra Kai*. A estudante do curso de Agroecologia nos apresenta questionamentos provocados pela roda de conversa que trouxe a série para o debate na escola. Há uma associação entre o que ela denomina como “*normas sexistas*” que pretendem impor limites às garotas, no seu modo de falar, nas situações sociais de que podem participar, dos saberes que elas podem ter sobre questões naturalizadas como masculinas, dos esportes que podem praticar.

A pesquisa realizada por Shirlei Sales e Marlucy Paraíso (2011, p. 537) com jovens na escola nos dá pistas para pensar com a estudante de Agroecologia acerca do aprendizado



sobre “o que é valorizado, o que tem *status* de verdade, o que é permitido e proibido em termos de gênero”. Há, de acordo com as autoras, subjetividades demandadas social e culturalmente que posicionam diferentemente garotos e garotas, uma vez que, em alguns aspectos, elas se tornam inferiores, como no caso de práticas envolvendo competição, por exemplo. Em sua pesquisa, Sales e Paraíso (2011) identificam essa situação em relação ao uso de jogos eletrônicos entre jovens, em que convivem subjetividades femininas que as posicionam como ‘incapazes’ e ‘inábeis’ e subjetividades femininas que transgridem as fronteiras de gênero, já que havia meninas que jogavam e que venciam os garotos. Com isso, retomando a narrativa da estudante do curso de Agroecologia, podemos argumentar que as “*normas sexistas*” naturalizam as diferenças de gênero, justificando desigualdades e dificultando seu questionamento. Trata-se, como problematizam Sales e Paraíso (2011, p. 539), de considerar as relações de poder na produção cultural transformando “o que é estrategicamente desejável em algo normal e natural”, restringindo mulheres e homens a viverem determinadas práticas, naturalizando e mantendo as posições desiguais em termos de gênero.

A participante da pesquisa questiona e coloca sob suspeita tais processos ao identificar, a partir da série *Cobra Kai*, restrições sociais impostas às garotas. No caso específico do artefato cultural em questão, ela destaca os esportes, mencionando a limitação de que as garotas possam exercer práticas esportivas apenas quando essas não as tornarem “*masculinas demais*”. Os discursos que atrelam a constituição da masculinidade – ou de uma masculinidade hegemônica – à competitividade, à violência, a capacidades físicas como força e destreza para certas práticas corporais, ao mesmo tempo que naturaliza o karatê como atividade eminentemente masculina, demarca a inabilidade das garotas, pois poderia colocar em risco sua feminilidade (Sales; Paraíso, 2011). Entendendo que a constituição das subjetividades em termos de gênero é relacional, ou seja, garotas e garotos se constituem uns/umas em relação aos/às outros/as, as negociações nos modos de se constituírem se dão em contextos de restrição e imposição normativa. As rodas de conversa do projeto ‘Juventudes e Diversidade em questão’ possibilitaram um espaço-tempo de confronto e de produção de



resistências à discursividade normativa, tal como é possível acompanhar nas narrativas de participantes aqui apresentadas.

Ainda em relação ao karatê, o contexto da série investe no pressuposto de que tal prática corporal-esportiva está associada a construções de relações sociais de gênero que apregoam não apenas o homem como forte e valente, mas como aquele a quem cabe dominar mulheres, consideradas frágeis, sensíveis, passíveis de dominação. Isso se expressa nas lutas travadas no contexto escolar, na busca de afirmação e do domínio dos espaços sociais, a partir da agressividade, assim como pela disputa dos garotos pelas garotas. A imposição para que os alunos da série se enquadrem em uma categoria única e universal do que é ser homem e, pelo oposto e de forma inferior, do que é ser mulher, tendo um caráter normativo e excludente daqueles que não representam tal modelo e reforçando o aspecto relacional das questões de gênero, tendo o homem como referência da mulher, é exemplificada nas narrativas de estudantes ao comentar sobre a série:

“O estereótipo importuno, que faz parte de nossa cultura, coloca o homem acima da mulher em praticamente todos os sentidos, fragilizando a mulher e tratando ela como algo inferior. E, ao chamar um homem de mulherzinha, faz alusão a algo vergonhoso que ele fez que é indigno de ser ‘homem’, e se rebaixando ao nível de uma ‘mulherzinha’.” (Aluna do 2º ano do curso de Mecânica).

“Essa expressão ‘mulherzinha’ é uma frase muito utilizada no machismo, sendo na maioria das vezes direcionada para homens de uma maneira ofensiva. Um exemplo disso é quando dizem ‘você luta como mulherzinha’, assim insinuando que aquele homem é fraco. Na visão machista, ser um homem de verdade é ser forte, sem masculinidade frágil e ser egocêntrico.” (Aluno do 1º ano do curso de Mecânica).

Nomear o outro como ‘mulherzinha’ é uma prática insultuosa e ofensiva que reforça o discurso normativo. A ênfase no termo ‘mulherzinha’ vai ao encontro da análise de Judith Butler (1999), entendendo tal prática enunciativa como um dos elementos a partir dos quais as sociedades constroem normas regulatórias sobre o gênero dos sujeitos e que “precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize” (Butler, 1999, p. 45). A narrativa de outra estudante contribui para pensarmos essas normas regulatórias:



“Como vemos hoje em dia, na sociedade, nas redes sociais e até em filmes, nós, mulheres, sempre somos vistas como fracas. Sendo assim, o machismo fez entender como ofensa chamar homens de “mulherzinha”, sendo essa uma fala machista e errada que acaba fazendo mulheres se sentirem pequenas e sempre sendo rebaixadas. Porém, o que muitos não sabem é que mulheres sempre são mais fortes que homens, mas, pela sociedade, os homens sempre são os preferidos e defendidos. Para a sociedade, ser homem é não falhar, ter o ego acima de todos e tudo, ser uma pessoa ignorante que preza a si mesmo.” (Aluna do 2º ano do curso de Eletrotécnica).

O machismo é apontado pela estudante, tal qual foi feito por sua colega ao demarcar as “*normas sexistas*”, como uma prática de hierarquização dos gêneros. Ser ‘mulherzinha’, assim, é um modo de ressaltar uma masculinidade hegemônica culturalmente estabelecida, a partir da desqualificação do feminino, cujas efeitos incidem tanto sobre homens como sobre mulheres, apelando a sentidos de inferioridade, fraqueza, rebaixamento. Assim, a fala “*you luta como mulherzinha*”, ouvida na série, apela para a masculinidade como sinônimo de força e, em contraposição, para a feminilidade como sinônimo de fraqueza, inferiorizando formas de masculinidade que não se enquadram no estereótipo normativo.

Na tentativa de se contrapor a esse sistema de regulação, a estudante de Eletrotécnica cai na armadilha de tentar determinar uma verdade sobre ‘quem é mais forte’, reforçando a oposição binária ao dizer que “*mulheres sempre são mais fortes do que homens*”. Entendendo, como propõe Michel Foucault (1999), que os jogos de poder são relacionais, exercidos a partir de múltiplas posições, não se trata de inverter a polarização das forças sociais de gênero, naturalizando características como próprias ou impróprias dos sujeitos (como a questão da força). Força, enquanto característica física ou moral, ao ser generificada, entra na ordem normativa que opõe e hierarquiza os sujeitos em função do gênero. No exercício das relações sociais de poder, colocar sob suspeita tal processo, desvinculando força de sua atribuição a um gênero, significa investir no equilíbrio dessas relações, buscando amenizar seu caráter assimétrico. Isso pode ser realizado à medida que problematizamos, por exemplo, a prática de um esporte (ou a restrição a ela) sendo definida por regras e imposições arbitrárias, tomando como centralidade um corpo marcado pelas diferenças biológicas pautadas no binarismo homem/mulher, conforme elucidado pelas/os discentes na relação com



os artefatos culturais e em tantos outros comportamentos e espaços sociais por onde jovens estudantes circulam.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar as questões de gênero e sexualidades a partir de artefatos culturais como a série *Cobra Kai* proporcionou, nas rodas de conversa, pensar em como as masculinidades e as feminilidades se constituem entre as/os jovens e como aparecem no contexto escolar. Na série *Cobra Kai*, um ideal de masculinidade é reiterado, mesmo se considerando a variedade de condições sociais que atravessam as experiências masculinas e tensionam as normatividades a elas relacionadas. Tal reiteração está presente especialmente no reforço e na valorização das características e atitudes ditas como masculinas que representam força e poder. Isso ocorre, por exemplo, quando tais atributos são reivindicados por personagens ofendidos e menosprezados na escola, que têm o desejo de adquirir, pela prática do karatê e pela importância do Sensei, as características propagadas como referência de ser homem na sociedade. Ser durão e ser mulherzinha são posicionamentos de sujeito instituídos discursivamente e atrelados ao gênero a partir da vinculação dos personagens como praticantes da escola de karatê *Cobra Kai*. São estratégias discursivas de regulação e autorregulação. Assumir esses enquadramentos é aguentar as dores, é não cogitar a derrota, é se mostrar firme. Isso define atitudes que devem ser exercidas e têm importância na constituição das identidades dos sujeitos.

É com essa perspectiva que nos questionamos sobre as pedagogias de masculinidades da série *Cobra Kai*, entendendo que as séries são artefatos culturais atravessados por discursos que anunciam possibilidades de se educar a partir de um olhar sobre determinada cultura, sociedade e sujeito. Os artefatos culturais estão implicados na produção e disseminação de saberes e valores, figurando como potentes instâncias de fabricação e propagação de pedagogias de gênero, de sexualidade, entre outras. Considerando, como propõe Connell (1995, p. 189), que o gênero “é um produto histórico” e que, portanto, “ele está aberto à mudança histórica”, apostamos em processos de construção e reconstrução, a partir de uma política de gênero que invista na mudança cultural. Ações como o projeto



‘Juventudes e Diversidade em foco’ são modos de nos comprometermos com essa mudança, a partir de uma proposta política e pedagógica escolar que desafie as normas instituídas e construa com as/os estudantes *ethos* de questionamento e desnaturalização das práticas sociais vigentes e das referências que as/os interpelam na constituição de suas subjetividades, de seus modos de se tornarem jovens.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Caroline; CASEIRA, Fabiani; MAGALHÃES, Joanalira. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula R. C.; MAGALHÃES, Joanalira, C. (orgs.) **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 121-133. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/7097>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>. Acesso em: 11 mai. 2024.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; HERNANDEZ, Jimena de Garay. Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 1-11, nov. 2014/abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12873>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CAMOZZATO, Viviane C. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34268>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CONNELL, Rayween W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 15 jun. 2024.



DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 11 mai. 2024.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 535-548, mai./ago. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/bnFXrSHhskPWcdRjTfJFBjz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/rtrPvCvFNg4nFRtp7tSRxhD/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SANTOS, Helen Barbosa dos; NARDI, Henrique Caetano. Masculinidades entre matar e morrer: o que a saúde tem a ver com isso? **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 931-949, 2014. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/physis/a/xGrVZh6NC5p78bpjnmOgjkk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; BRITO, Leandro Teófilo de. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. *Áskesis*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 26-38, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/308>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Santos Dumont. – ORCID: 0000-0002-9184-799X - raquel.lins@ifsudestemg.edu.br

[**] Doutor em Educação – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – <https://orcid.org/0000-0002-6385-9096> - roney.polato@ufjf.br

Submetido em: 14 de Setembro de 2024
Aprovado em: 20 de Fevereiro de 2025
Publicado em: Março de 2025.