

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

TECENDO BORDADOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES: UM
ESTUDO COM PROFESSORES/AS E PROFISSIONAIS DA
SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TECENDO BORDADOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES: UM
ESTUDO COM PROFESSORES/AS E PROFISSIONAIS DA
SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO

Sob a orientação da Professora
Joyce Alves da Silva

Tese submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Doutora em
Educação** no curso de Pós-Graduação
em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas
Populares, Área de Concentração em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Julho de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F268t Faustino, Sandra Regina de Oliveira , 1960-
Tecendo bordados sobre gênero e sexualidades: um
estudo com professores/as e profissionais da
socioeducação no contexto da pandemia da Covid-19 /
Sandra Regina de Oliveira Faustino. - Seropédica;
Nova Iguaçu, 2023.
220 f.: il.

Orientadora: Joyce Alves da Silva.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares , 2023.

1. Socioeducação. 2. Formação Docente. 3. Gênero. 4.
Sexualidades. I. Silva, Joyce Alves da , 1978-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -
Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 895/2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.051346/2023-01

Seropédica-RJ, 04 de agosto de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 06/07/2023

Membros da banca:

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES. Dra. UFRJ (Examinadora Externa ao Programa).

ESMAEL ALVES DE OLIVEIRA. Dr. UFGD (Examinador Externo à Instituição).

JIMENA DE GARAY HERNÁNDEZ. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO. Dra. UNIR (Examinadora Externa à Instituição).

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 04/08/2023 19:05)
FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
Diplôm (12.28.01.00.00.00)
Matrícula: 88843409

(Assinado digitalmente em 04/08/2023 23:06)
JOYCE ALVES DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
PROFESS (12.28.01.19)
Matrícula: 88842760

(Assinado digitalmente em 10/08/2023 21:30)
ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 888.888.588-88

(Assinado digitalmente em 04/08/2023 15:14)
JIMENA DE GARAY HERNÁNDEZ
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: 888709063

(Assinado digitalmente em 06/08/2023 12:17)
ESMAEL ALVES DE OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 888.888.102-88

DEDICATÓRIA

A bordação da minha tese rompe com os limites das restrições de um tempo tenebroso marcado pela pandemia da covid-19 ao potencializar encontros de afetos no exercício da humanização de diferentes existências. Ao mesmo tempo, é uma possibilidade de apresentar a escrita poética atravessada pelo meu legado herdado do povo negro. Com este pensar, dedico este estudo a minha ancestralidade e descendência afro-brasileira e a todas as pessoas que participaram na linha de frente, nos bastidores, nos afetos e, principalmente, nas telas digitais – essas últimas são meus/minhas interlocutores/as.

Estas energias vitais me fizeram companhia em tempos de trevas e gentilmente decidiram participar da minha pesquisa, a elas agradeço duplamente. Tanto os/as docentes e os/as demais profissionais da Socioeducação quanto os/as meus/minhas parceiros/as de pesquisas e de afetos me fizeram crer que esperar é um verbo conjugado no coletivo para fortalecimento na luta contra qualquer forma de opressão.

Ubuntu!.

AGRADECIMENTOS

*Riscos, agulhas, linhas, pontos, sonhos, encontros, desencontros...
Encantos da bordadura feita por muitas mãos.
Gratidão, nasceu a tese!*

Sandra Faustino.

Agradecer não é tarefa das mais fáceis, mas é prazerosa. Neste fazer meu orí (significa em yorubá: cabeça-juízo, discernimento, conhecimento) rememora fatos passados construídos por muitas pessoas, escritos por muitas mãos, pensados por muitas mentes e mudados por muitas frentes de resistências. Minha gratidão a todos e todas que aquilombaram e se mantiveram comigo durante a construção deste estudo. Um feito permeado pela pandemia da covid-19 e por um tempo político de angústias em que vivenciamos muitos desafios na longa jornada constituída de incertezas, alegrias, partilhas e amadurecimentos.

Agradeço a Mamãe Oxum Opará, meu Sagrado, Deusa que conduz meu caminhar e iluminou a feitura da tese até a finalização que me fez superar os momentos de conflitos e desânimos impostos pelo isolamento social em meio a expressiva mortalidade e a posicionamentos desumanos e antidemocráticos.

Aos meus e as minhas ancestrais que vieram antes do meu existir e me permitiram estar aqui, minha reverência e Ubuntu – sou o que sou pelo que nós somos, antiga palavra africana originária da língua Zulu, o termo desnuda no cerne do seu significado a interdependência existente entre todos nós.

Aos meus pais amados, Cléa e José (*in memorian*), pelo amor dedicado e legado que me constitui enquanto pessoa. Gratidão ao ventre de uma mulher de Oyá em que fiz morada até meu nascer, mulher forte que me inspira, e a criatividade do pai griot (é o contador de histórias, narrador de acontecimentos de um povo, cantor, poeta e musicista – mantenedor da tradição pela oralidade para alguns povos da África) que alegrou meu viver com histórias que são doces recordações e hoje reside na minha memória, saudades... Ambos sempre acreditaram no meu potencial e prezaram pela educação como instrumento de mudança das pessoas e possibilidade de transformação da realidade.

Ao meu amado Chagas, pelo apoio, gentileza e companheirismo ao longo desta jornada e na vida a dois. Foram imprescindíveis seu amor nos momentos de angústias e sua compreensão pela ausência forçada da minha parte em meio aos cuidados e afeto vistos na oferta do copo d'água, do lanchinho, do almoço, dos beijos e muito mais.

Às minhas filhas, Danyelle Sara e Alana, por me fazerem mãe e por serem minhas companheiras de viagem e afetos. Elas me fazem ser eterna aprendiz nas trocas que realizamos nos nossos encontros e desencontros.

Aos meus netos, Ágatha Sara, Isabelle, David Gabriel e Bárbara Marcella, que representam a minha continuidade/descendência e me trazem tantas alegrias e esperanças.

Aos meus irmãos, familiares e amigos por compreenderem a necessidade das minhas ausências e às vezes reclamarem a minha presença nos encontros de lazeres. São tantos nomes que não ousou mencionar, caso esqueça de algum nome poderá meu ato falho me constranger.

À sociedade brasileira pelo investimento público em minha formação desde a educação básica adentrando pelas graduações e pós-graduações. Em especial, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) representada por todos e todas profissionais que contribuíram com a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

À querida Joyce Alves, por aceitar o desafio e o compromisso de me orientar com competência e ética. Não posso esquecer os afetos contidos ao longo de mais de 10 anos de intensa parceria de fazeres acadêmicos e de vivências no cotidiano que me faz sentir amizade, respeito, admiração e carinho por esta pessoa esplêndida.

Às contribuições significativas e possibilidades de trocas vindas por parte dos membros da banca, Esmael Oliveira, Rosangela Hilário, Jimena De Garay Hernández e Fabiana Rodrigues, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa da minha tese.

À professora Rosangela Hilário, meu apreço pela sua atuação acadêmica, ativismo enquanto mulher preta e dedicação na liderança do grupo de pesquisa Audre Lorde a favor da educação antirracista e antiLGBTfóbica. Que o vendaval de Oyá fortaleça seu compromisso ético em prol da promoção e defesa da igualdade das minorias e das mulheres pretas.

Ao querido professor Esmael Oliveira, minha admiração pela partilha de conhecimento e acolhimento que me dedicou. Estas ações foram permanentes ao longo da escrita da minha tese através de encontros *online*, ligações pelo celular e envios de e-mails que fortaleceram nossos laços de amizade e afeto.

À Aline Barros, gigantesca mana, pela presença amiga nos estudos e na partilha das angústias vindas da perplexidade que envolve a realidade cruel dos espaços socioeducativos. Sem esta companheira potente a pesquisa e o estudo se tornariam mais árduos e ineficazes as propostas de possíveis ações na intenção de modificar a realidade imposta aos corpos que por lá transitam, tanto os de profissionais quanto os de adolescentes.

À Aline Monteiro, gestora ímpar de grandiosa valia, pela importância do seu apoio durante esta minha jornada em tempos tão difíceis de grandes esforços para a superação

humana. Através dela me comprazo com as demais pessoas que labutam comigo.

Ao amigo-anjo, Luiz Otávio Luz, que proporcionou o meu trajeto mais prazeroso e facilitado. Como foram úteis suas intervenções tecnológicas e de trocas de saberes recheadas de boas conversas, um ser humano magnífico que me socorreu durante vários momentos de dúvidas.

Ao amigo Igor Correa, *thank you very much* pela sua contribuição imprescindível a minha tese e pela sua profissionalização que oferta através da cultura e da arte interpretações diversas a partir de imagens e fotografias que nos abduz para um lugar de leveza e renovação.

Aos membros do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX) por compartilharem comigo estudos, livros, sonhos, reflexões, leituras, alegrias, aprendizagens, inquietações e lanches – especialmente, a Aline Barros, Leonardo Pereira, Lívia Machado e Luiz Otávio Luz. Como, também, serem companhias em participações em eventos científicos, elaborações de escritas e outras tantas experiências vividas que estreitam nossas lutas e fortalecem nossas resistências.

A todos e todas que participaram do curso formativo, desde os/as interlocutores/as dos espaços socioeducativos até a equipe que implementou a ação formativa extensionista – Aline Barros, Almunita Santos, Bárbara Santos, Bruno Inocêncio, Carolina Neto, Esmael Oliveira, Jairo Carioca, Jimena De Garay Hernández, João Gomes Jr., Leandro Rodrigues, Karine Chaves, Leonardo Pereira, Lívia Machado, Luiz Otávio Luz, Rafaela Cruz e Thaíza Veterinário. Pessoas comprometidas que se doaram e as quais cito em ordem alfabética.

Aos/às professores/as que fazem parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Sociais pela inestimável contribuição a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Bem como, aos/às demais funcionários/as e parceiros/as que exercitam seu labor nesse programa, pelo precioso atendimento as minhas solicitações.

Aos/às meus/minhas colegas de turma 2019 do doutorado, pelas diversas contribuições, informações e estímulos ofertados, em especial, a Thalita Oliveira.

Aos/às teóricos/as consultados/as e citados/as ao longo da tese, os/as quais estão agrupados/as nas referências, pelo legado deixado para humanidade e para a ciência a partir de seus estudos.

Finalizo agradecendo as energias boas que circulam pela vida e que nos traz fortalecimento na luta pela concretização de humanidade e bem viver para todos e todas.

Axé!

RESUMO

FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. **Tecendo Bordados sobre Gênero e Sexualidades: Um Estudo com Professores/as e Profissionais da Socioeducação no Contexto da Pandemia da Covid-19**. 2023. 220 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Esta tese de doutoramento se baseia na elaboração do curso pioneiro de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades, no desenvolvimento desta ação extensionista formativa e nos resultados da análise vindos dos dados coletados das postagens dos/as interlocutores/as nas plataformas digitais. A inspiração da pesquisa nasceu da demanda apresentada por formação sobre os temas norteadores do curso em unidades feminina e masculinas por parte dos/das participantes de duas pesquisas empíricas anteriores. Devido à pandemia da covid-19 o projeto inicial foi reestruturado e foi elaborado um curso formativo para o ambiente digital com o amparo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) com a intenção de coletar dados. O curso foi promovido pelo Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX), que é vinculado ao Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar (IM), campus de Nova Iguaçu, e foi oferecido através da Escola de Extensão da UFRRJ. Teve como público-alvo 37 pessoas, docentes e outros profissionais, das unidades socioeducativas do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) e do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FUNDAÇÃO-CASA) – estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, respectivamente. Estas instituições são responsáveis pelo atendimento de adolescentes autores/as de atos infracionais, que estão em cumprimento de medida socioeducativa. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo e de cunho etnográfico em educação amparada pelo aporte basilar dos teóricos dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais pós-estruturalistas. O percurso metodológico contou com a observação participante *online* durante o curso formativo, anotações no diário de campo, consultas as fontes primárias e secundárias, aplicação de questionário a 37 cursistas e 8 *webs* entrevistas. Teve como objetivo profícuo penetrar nas falas provenientes das 931 interações *online* realizadas pelos/as cursistas durante as atividades síncronas (5 rodas de conversas) e assíncronas (5 fóruns de debates). E, posteriormente, analisá-las para selecionar e compreender seus significados e entender como os/as interlocutores/as mobilizam saberes e práticas sobre gênero e sexualidades nos processos socioeducativos junto aos/as adolescentes. Depreendi que devido ao agenciamento institucional os posicionamentos sobre as temáticas sofrem patrulhamento impondo táticas aos corpos de disciplinamento e modelagem que vão desde o vestuário até quando dialogar com os/as socioeducandos/as. Os saberes são orientados pelas amarras culturais com forte influência da educação patriarcal em que o racismo, gênero e sexualidades discriminam mais as pessoas dissidentes. E, também, os enquadramentos produzidos nos dizeres e fazeres dos/as docentes e demais profissionais são permeados por silenciamentos em que apontaram como causa a falta de parceria para desenvolver as temáticas. Dentre a importância do estudo destaco a de ser fonte inspiradora para futuras pesquisas e a de colaborar na instrumentalização do fazer pedagógico dos/as docentes e das ações socioeducativas dos/as demais profissionais dentro das unidades/centros.

Palavras-chave: Socioeducação, Formação docente; gênero; sexualidades.

ABSTRACT

FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. **Weaving Embroidery on Gender and Sexualities: A Study with Socioeducation Teachers and Professionals in the Context of the Covid-19 Pandemic.** 2023. 220 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

This thesis is based on the development of the pioneering course of continuing education of teachers in Gender and Sexualities, on the development of this post-graduation studies action and on the results of the analysis coming from the data collected from the posts of the speakers on the digital platforms. The inspiration for the research was given by the demand for training on the guiding themes of the course in female and male units by participants in two previous trial studies. Due to the covid-19 pandemic, the initial project was restructured and a training course was designed for the digital platforms with the support of Information and Communication Technologies (ICTs) with the intention of collecting data. The course was promoted by the Laboratory of Gender, Education and Sexuality Studies (LEGESEX), which is linked to the Department of Education and Society of the Multidisciplinary Institute (IM), campus of Nova Iguaçu, and was offered through the Extension Program of UFRRJ. Its target audience was 37 people, teachers and other professionals, from the socio-educational units of the General Department of Socio-Educational Actions (DEGASE) and the Socio-Educational Assistance Center for Adolescents (FUNDAÇÃO-CASA) – states of Rio de Janeiro and São Paulo, respectively. These institutions are responsible for assisting teenagers who commit crimes and are in compliance with socio-educational measures. This is a qualitative and ethnographic investigation in education supported by the basic contribution of theorists of Gender Studies and post-structuralist Cultural Studies. The methodological path included online participants observation during the training course, notes in the field diary, consultation with primary and secondary sources, application of a questionnaire to 37 course participants and 8 web interviews. It had a rewarding goal that produced powerful statements from the 931 online interactions carried out by the course participants during the live meetings (5 conversation circles) and recorded lessons (5 debate forums) activities. And afterwards, analyze them to select and understand their meanings, find out how the speakers summed up knowledge and practices about gender and sexualities in the socio-educational processes with adolescents. I understood that due to the institutional agency, the procedures on the themes are subject to patrolling, with hard forcing guidelines on the faculty that dictates what clothes they should wear and even when is appropriate to dialogue with the socio-educational students. Realizing that knowledge is guided by cultural ties with a strong influence of patriarchal education in which racism, gender and sexualities discriminate more against divergent people. And also, the frameworks produced in the sayings and actions of teachers and other professionals are filled by silencing in which they pointed out the lack of mutual interest to develop the themes brought out in the studies. Among the importance of the study, I highlight that of being an inspiring source for future research and that of collaborating in the useful tools for the pedagogical work of the teachers and the socio-educational actions of the other professionals within the units/centers.

Keywords: Socioeducation, Teacher education; gender; sexualities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Divisão Regional dos Centros da Fundação CASA.....	36
Figura 2: Divisão Regional dos Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) do DEGASE.....	40
Figura 3: <i>Print</i> da postagem de boas-vindas	70

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Atividades do Curso Formação de Professores em Gênero e Sexualidades	67
Quadro 2: Conteúdo programático do Curso Formação de Professores em Gênero e Sexualidades	68-69
Quadro 3: Ponderações dos cursistas sobre a ação formativa de extensão universitária	160-161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de Funcionários concursados do DEGASE – 2015	43
Tabela 2: Quantitativo e significado dos Emojis postados pelos/as interlocutores/as	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACB	Ação Católica Brasileira
AIDS	Síndrome de imunodeficiência adquirida
BIBLIO	Biblioteca do DEGASE Cláudio Tourinho Saraiva
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-FI	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAI	Centro de Atendimento Inicial
CAI-Baixada	Centro de Atendimento Integrado da Baixada
CAI-Belford Roxo	Centro de Atendimento Integrado de Belford Roxo
CAIP	Centro de Atendimento Inicial e Provisório
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo do Mato Grosso do Sul
CASE	Comunidade de Atendimento Socioeducativo da Bahia
CAQ	Custo-Aluno-Qualidade
CAQi	Custo-Qualidade-Aluno inicial
CECAP	Centro de Capacitação Profissional
CEDOM	Centro de Documentação e Memória
CENSE-Dom Bosco	Centro de Socioeducação Dom Bosco
CENSE-DPCAs	Centro de Socioeducação Delegacias de Proteção a Crianças e Adolescentes
CENSE-GCA	Centro de Socioeducação Prof. Gelso de Carvalho Amaral
CENSE-IALGU	Centro de Socioeducação Irmã Assunción de La Gándara Ustara
CENSE-IG	Centro de Socioeducação Ilha do Governador
CENSE-PMHA	Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves
CBE's	Comunidades Eclesiais de Bases
CNE/CP	Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/MEC	Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CREAS	Centros de Referência Especializados em Assistência Social
CREDEQ	Centro de Tratamento para Adolescentes Dependentes Químicos em Conflito com a Lei
CRIAAD	Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente
CRIAM	Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor
CTUR	Colégio Técnico
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DES/IM	Departamento de Educação e Sociedade/Instituto Multidisciplinar
DIESP	Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas
DIVDOC	Divisão de Documentação, Publicação e Certificação
DIVEPE	Divisão de Estudos, Pesquisa e Estágio
DIVPPE	Divisão de Programas e Projetos para Equidade
DIVTEP	Divisão Técnico-pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

3E's	<i>Embedded</i> (incorporada), <i>Embodied</i> , (corporificada) e <i>Everyday</i> (cotidiana)
EEJP	Escola Estadual Jovem Protagonista de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJLA	Escola João Luiz Alves
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ESGSE	Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire
FASEPA	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
FAVENI	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente do estado da Bahia
FUNDAÇÃO OCASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
GESIED	Gênero, Sexualidade, Infância e Educação
HIV	Vírus da imunodeficiência humana
HPV	Human Papilloma Virus
IA	Instituto de Agronomia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IFNMG	Institutos Federais do Norte de Minas Gerais
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LEGESEX	Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
NAI	Núcleo de Atendimento Integrado
NAM	Núcleo Atendimento de Medidas
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PACGC	Centro de Socioeducação Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa
PDD	Processo Discente Disciplinar
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEA	Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PNAC-contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAISARI	Política Nacional de Atenção à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RIAE	Revista Interinstitucional Arte de Educar
RG	Registro Geral
RJ	Rio de Janeiro
RMRJ	Região Metropolitana do Rio de Janeiro
RD's	Rodas de Conversas
SEEDUC	Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUMESE	Superintendência de Medidas Socioeducativas de Alagoas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICASA	Universidade Corporativa da Fundação Casa
UNICEF	Organizações das Nações Unidas para a Infância
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

BORDADOS INTRODUTÓRIOS	01
1. O PANO DE FUNDO DO CONTEXTO DA PESQUISA: BORDADOS EM PONTOS DE INCERTEZAS E POSSIBILIDADES.....	11
1.1 Percurso Metodológico – Bordados Iniciais em Ponto de Caminho.	15
1.2 Impasses em Tempos de Pandemia e o Riscado de Um Novo Bordado – a Reformulação da Pesquisa em Ponto de Relevância.	16
1.3 Meu Fazer Etnográfico – o Bordado Metodológico Após a Qualificação da Pesquisa.....	20
2. DE ONDE VEM OS INTERLOCUTORES/AS EM PONTO APRESENTAÇÃO.....	33
2.1 Um Pouco Sobre a FUNDAÇÃO-CASA e o DEGASE em Ponto Sudeste.....	33
2.1.1 A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FUNDAÇÃO-CASA)	35
2.1.2 O Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (DEGASE)	37
2.2 Contribuições no Meu Bordado em <i>Ponto Bumerangue</i> – Quem São os Interlocutores?	44
3. BORDADO EM PONTO CAPITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	48
3.1 Gênero e Sexualidades em <i>Ponto de Mordalha</i> na Formação Continuada de Professores	52
3.2 O Que Dizem os Estudiosos Sobre a Formação Continuada de Professores em Ponto Retrocesso.....	56
3.3 Gênero e Sexualidades – Os Norteadores do Curso de Formação Continuada.....	59
4. OS DITOS DOS INTERLOCUTORES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PONTO ALIANÇA.....	62
4.1 O Curso de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades em Ponto de Cobertura	63
4.1.1 A infraestrutura, equipe executora, atividades e conteúdo programático do curso.	63
4.1.2 <i>Ponte Arremate</i> – os bordados da implementação do curso formativo.	69
4.2 Os Bordados Emergidos dos Resultados e das Discussões – Os Vestígios de Saberes e Práticas Pedagógicas ou Educacionais Sobre Gênero e Sexualidades.....	76
4.2.1 Bloco 1 – O racismo como <i>Ponto Chave</i> para a exclusão social.....	77
4.2.2 Bloco 2 – Corpo e corporeidade: vivências e experiências múltiplas em Ponto Manejo.	98

4.2.3 Bloco 3 – Gênero e sexualidades em Pontos de Atravessamentos e Tensões	108
4.2.4 Bloco 4 – As práticas pedagógicas ou educativas em Ponto Desavesso.	132
4.2.5 Bloco 5 – O movimento de mulheres e suas contribuições à educação em Ponto Cruz	142
5. PONTO REVELAÇÃO: O SIGNIFICADO DA SOCIOEDUCAÇÃO E O QUE PENSAM OS INTERLOCUTORES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO	151
5.1 Afinal de Contas, o Que é a Socioeducação Para os Socioeducadores?	151
5.2 O Impacto do Curso de Formação Continuada Pelos Cursistas em Ponto Avaliação	160
5.3 <i>Ponto Tramado</i> nas Atividades Síncronas e Assíncronas – O que Pensam os Cursistas Sobre o Curso?	161
5.4 Gênero e Sexualidades como <i>Ponto Referência</i> na Formação Continuada de Professores e Socioeducadores	162
5.5 As Postagens Finais dos Cursistas em Ponto de Autoavaliação	166
BORDADOS FINAIS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	170
REFERÊNCIAS.....	181
ANEXOS.....	196
Anexo A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	197
Anexo B – Roteiro do Questionário para os/as Cursistas	198
Anexo C – Roteiro da Entrevista de Professores/as e Socioeducadores/as	201
Anexo D – Roteiro da Entrevista para a equipe técnica – Setor Pedagógico.	202
Anexo E – Autorização do Uso das Postagens do <i>Whatsapp</i> em Pesquisas.....	203

BORDADOS INTRODUTÓRIOS

*Bordar não é só encontro entre a agulha e a linha com o tecido.
Bordar é uma junção de sentidos e de criação.
É o entrelaçar de afetos e conversas no cotidiano.
Bordar é encontro de gente, caminhos de resistências e memória ancestral.*

Sandra Faustino.

Evoco nesta epígrafe lembranças ancestrais do meu passado que ficaram latentes ao realizar a escrita da minha tese. Reavivo-as para explicitar o avesso do tecido que constituiu meu estudo, no intuito de desvelar como e quais os **pontos**¹ foram possíveis serem dados ao longo dessa escrita. Apresentar o lado antagônico do bordado, ora interrompido e ora continuado, foi um ato recheado de emoções no contexto da pandemia da covid-19. Este feito me proporcionou fortalecer meu ativismo enquanto mulher preta baixadense e destacar etapas relevantes da minha trajetória de vida.

Entre tramas e urdimentos escrevo no riscado do bordado os alinhos e os atravessamentos que são componentes do meu tecido pessoal, acadêmico e profissional, inacabado. Esclareço que essa pesquisa é uma longa tessitura construída por tantos/as viventes – e outros/as não mais – que contribuíram (e contribuem) para ampliá-la.

Saudações e licença peço ao meu manto protetor sagrado, Mamãe Oxum Opará. Em 1960 nasci da placenta dedicada a esta Iabá que é ligada ao feminino, à beleza, ao amor, à fertilidade, à intuição, à maternidade e à prosperidade. Seu campo vibracional é a água doce dos rios e cachoeiras. É considerada mensageira política das reivindicações das mulheres e da comunidade nos espaços públicos e privados. Meiga e calma como a água de um rio e algumas vezes astuta e agressiva como a queda d'água de uma cachoeira onde as águas batem violentamente nas pedras.

Descobri-me Oxum e vi que nela reside a energia positiva para seguir vencendo as adversidades cotidianas, conquistar meus objetivos e ser feliz. É desta vibração energética que aqui estou em um lugar de fala específico atravessado pelos saberes ancestrais, tanto africanos quanto indígenas e periféricos que por este momento oportuno e sorrateiro tal qual me infiro como mulher preta, mãe, feminista, docente e guerreira, me coloco a escrever.

¹ Ao longo da minha tese utilizo os termos bordado e ponto para imprimir ludicidade ao texto, tornar a leitura mais prazerosa e reverberar os atravessamentos que me fazem resistir cotidianamente as diversas formas de opressões. Neste empenho, resalto em negrito os **pontos** diversos na intenção de destacar a minha história ancestral e proporcionar o entrelace com as reflexões advindas das questões encontradas na trajetória do meu estudo.

Rememorando meu percurso de vida visito lembranças vividas nos municípios de Barra do Piraí e de Mesquita, ambos situados no estado do Rio de Janeiro, nas regiões Médio Paraíba – de onde provém minha genealogia paterna, e da Baixada Fluminense – de onde provém minha ascendência materna.

Meu berço de nascimento é Nova Iguaçu. Sou filha de pai comerciante e mãe costureira/bordadeira. Antes do término da minha terceira infância vivi em Barra do Piraí, onde iniciei minha escolarização em instituições públicas das redes de ensino municipal e estadual.

Meu primeiro pano acadêmico foi bordado no Grupo Escolar Professor Camisão, onde aprendi as primeiras letras. Posteriormente, na Igreja de São Cristóvão, fui auxiliar do Pe. Albertal na alfabetização de adultos que eram agricultores/as dos sítios locais.

Havia, à época, um movimento de militância vindo pela Ação Católica Brasileira (ACB) por diversas frentes de lutas compostas por leigos e religiosos em que meus pais participaram. Este ativismo nas Comunidades Eclesiais de Bases (CBE's) atuaram na educação popular a partir dos ensinamentos de Paulo Freire (1921-1997). Foi nessa esteira que iniciei minha formação cidadã, sempre comprometida com as pautas de lutas das minorias, inicialmente vista pela ótica da educação de adultos, atual Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta estratégia para a alfabetização no meio rural foi uma experiência inesquecível que a meu ver foi um método de aprender e não propriamente de ensinar para aquela população. Foram úteis nestas trocas de saberes os objetos, os manejos de cultivos, os tratos de animais e as relações de gênero no campo. Creio que um processo de ensino-aprendizado que possui fundamentação freireana vislumbra a educação como um ato criador, à medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

A adição de mais dois bordados em **Ponto Cruz** e **Ponto-nó-francês** no meu tecido se concretizou através da migração, eixo Médio Vale do Paraíba para Baixada Fluminense, por parte de meus pais no intuito de proporcionar melhores condições de vida para os filhos. Desse modo, fomos nós para Mesquita e ao fixarmos residência continuei na alfabetização de crianças pobres, ribeirinhas e não-ribeirinhas da localidade. Assim para colaborar com a renda familiar fui explicadora de alunos/as das escolas do antigo primário.

O ano de 1980 foi duplamente marcante: primeiro, casei com meu companheiro de amorosidades Chagas e após três anos dessa união amorosa nasceu Sara, e passados mais seis anos chegou Alana. Hoje eu e meu amado temos três netas e um neto que são maravilhosos/as; segundo, iniciei minha docência na Creche Comunitária Católica Futuro do Novo.

Concomitantemente ao fazer pedagógico, participava como tutora do Pré-vestibular para Negros e Carentes na Paróquia de N^a S^a Aparecida, em Nilópolis. Iniciativa coordenada

pelo Frei Davi com auxílio dos freis franceses que oportunizou a juventude negra da Baixada a acessar a universidade.

Meu pano ganhou novo bordado em **Ponto Cobertura** após ingresso na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Embora tardiamente, sou a primeira mulher da minha família, tanto paterna quanto materna, a ter curso superior e a estar no serviço público. Estes espaços possibilitaram minha ascensão socioeconômica, além de me proporcionarem crescimento pessoal, intelectual e cultural.

Minha ligação com as questões campesinas me levou a ingressar no curso de graduação em Economia Doméstica da UFRRJ e, posteriormente, essa formação me proporcionou trabalhar em cooperativas de agropecuária orgânica familiar e com produtores de assentamentos rurais, remanescentes quilombolas e dos povos originários, nos municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias.

Posteriormente, fui labutar junto à prefeitura municipal de Mesquita/RJ como coordenadora de projetos de capacitações diversas, a saber: produção de doces e de geleias em compostas, rotulagem de alimentos artesanais, empoderamento das mulheres rurais, relações de gêneros, confecção de biojóias, dentre outros. Tais projetos foram desenvolvidos juntos aos agricultores familiares dos sítios situados na Gleba Modesto Leal, todos ligados à Cooperativa de Produtores Agropecuários do município citado.

Durante o período em que estudei no campus de Seropédica da UFRRJ, participei de vários projetos de pesquisa e extensão, eventos científicos – internos e externos, e de debates realizados pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) na sala Paulo Freire. Além dos estudos e pesquisas que vivenciei na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), no Colégio Técnico (CTUR) e no Instituto de Agronomia (IA).

O tecido foi ampliado a partir do bordado dos **Pontos Nós Teóricos**. Este entrelaçamento de saberes acadêmicos me encaminhou para minha pesquisa de mestrado sob o título *Os Condicionantes da Criação do Curso de Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro/RJ (CTUR)*, pelo Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), em 2012. Essa formação ampliou meu conhecimento em agropecuária, sem adição de insumos químicos, a partir de visitas realizadas à Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, no Espírito Santo, e nos Centros Federais de Educação Tecnológica nas cidades de Januária e Salinas – atuais Institutos Federais do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

O desdobramento desse bordado em **Ponto Corrente** se propagou até os dias atuais. Vale mencionar que durante o mestrado realizei intercâmbio como aluna especial em outros

programas de pós-graduação em educação, como o da Universidade Federal Fluminense (UFF), em que cursei uma disciplina sobre EJA, ministrada pelo professor Osmar Fávero, e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que era uma disciplina sobre Diversidade, Cotidiano Escolar e Formação de Professores, ministrada pela professora Maria da Conceição Soares.

Acrescentei ao meu tecido de retalhos um bordado em **Ponto-atrás** para regressar à universidade pela graduação de Licenciatura em Pedagogia/UFRRJ, e retomei a participação em eventos científicos. Nesta etapa formativa, em 2014, participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no projeto PEDiversidade e do grupo de pesquisa Gênero, Sexualidade, Infância e Educação (GESIED), isso sob a coordenação da professora Joyce Alves. Desde então esta querida mestra se tornou minha orientadora em **Ponto Zigue-zague** formativos, pessoal e de pesquisas.

Trilhamos juntos os passos da pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que foi fruto das ações do projeto já citado que teve como título *PIBID e Diversidade: representações de gênero e sexualidade de professores e professoras em uma escola do município de Queimados*. A partir desta experiência formativa busquei refletir sobre esses temas em projetos desenvolvidos na extensão universitária e/ou nas escolas em que atuo.

No ano seguinte, em 2015, ingressei como estatutária na rede pública municipal da cidade de Duque de Caxias. Atualmente, estou lotada no primeiro distrito desse município, na Escola Municipal Ruy Barbosa, no Gramacho – bairro que apresenta alto índice de violência e conflitos entre criminosos de facções inimigas e milicianos. A clientela estudantil dessa escola é composta por crianças, adolescentes e adultos moradores das comunidades empobrecidas do entorno da unidade escolar.

O meu tear ficou mais aprofundado após a minha especialização em Sexualidade Humana pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), que se somou à participação no Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX), o qual é liderado pela professora Joyce Alves. Com isso, meu tecido foi bordado em **Ponto Matiz** em degradês investigativos que favoreceram percursos de pesquisas sobre as temáticas de gênero e sexualidades. Saiba que os resultados e discussões analisados nestas verificações foram inspirações de artigos de revistas e de eventos científicos.

Em meio à tessitura de pesquisas desenvolvidas no âmbito do LEGESEX, surge o bordado em **Ponto Cadeia** para fomentar o entrelaçamento de linhas de análises sobre as temáticas nas vivências dos/das adolescentes internados/as e no cotidiano das unidades privativas de liberdade da Socioeducação.

Este fato resultou em várias pesquisas, dentre elas, a de *Gênero, Sexualidades e Masculinidades em Instituições Socioeducativas* (SILVA JR., 2018) e a de *Caminhos Já Percorridos Até Aqui: ponto de partida, justificando recorte e o que dizem as dissertações e teses* (BARROS, 2020). Ressalto que colaborei com ambas pesquisas em que a maioria dos/as participantes solicitaram formação sobre os temas.

Estas investigações contribuíram com a inspiração do bordado em **Ponto Cheio** que delinearam os traçados básicos para o bordado da minha pesquisa de doutorado.

Então, escolhi a linha de pesquisa 3, Educação e Diversidades Étnico-Raciais, do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC). Por um lado, por abarcar estudos e pesquisas sobre as desigualdades étnicas-culturais, de classe, de raça e gênero que mostram como determinados assuntos ainda oprimem as pessoas em diferentes realidades sociais. Por outro lado, por abranger os estudos desenvolvidos pelo LEGESEX, com os quais tenho afinidades.

Assim, como tecelã pesquisadora, abri fendas investigativas articuladas às questões de gênero e sexualidades na formação continuada de professores como fio condutor do meu doutoramento na intenção de estudar e aprofundar o entendimento sobre esses assuntos com docentes que labutam nas unidades socioeducativas de privação de liberdade e semiliberdade através de um curso pioneiro.

No entanto, veio a pandemia da covid-19 que forçou a humanidade ao isolamento social em que cada pessoa teve que encarnar o mito da fênix e reviver das cinzas, ou seja, reinventar o seu cotidiano. Este processo no meu dia-a-dia foi altamente estressante e me vi marcada por ferro em brasa como propriedade de um tempo obscuro marcado pelas relações neoliberais, em curso. Um misto de tristeza, ansiedade e pouca esperança me invadiu desde então, mas estar viva se tornou uma dádiva pelos dados estatísticos brasileiros de mortandade provocada pela covid-19, em 2020.

Diante do panorama pandêmico, as plataformas digitais criaram possibilidades de efetivar quilombo de saberes, ações formativas e pesquisas. Neste aporte, construí meu estudo de doutorado através de fios bordados por muitas mãos que congregam pontos de vistas comuns e pautas de lutas similares. Eles cruzam ou cruzaram minha trajetória fazendo parte dessa afetuosa memória que cujos nomes rememoro nos agradecimentos.

Embora tenha cumprido as disciplinas obrigatórias do doutorado presencialmente, as optativas do PPGEDUC e as cursadas em intercâmbio com outros programas de pós-graduação, ocorridas em formato *online*, ficou extraída a presença e o aconchego do abraço. Destaco que as disciplinas optativas foram: Estudos de Gênero e Práxis Pedagógica; A Perspectiva

Sociológica de Pierre Bourdieu; a Formação de Professores da Educação Básica; e o Pensamento de Mulheres Negras na América Latina.

Já as relacionadas aos programas de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF) foram: Corpo, Gênero e Sexualidade (presencial) e Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade (*online*).

Este conjunto de disciplinas cursadas trouxe benefícios inúmeros para meu projeto e para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Isso se deu devido as reflexões vindas das bibliografias indicadas, tanto básicas quanto complementares, que dialogaram com a minha pesquisa.

Nessa etapa formativa, as atividades *online* eram realizadas através de participações e/ou organizações em eventos científicos e em cursos de extensão, apresentação de trabalhos através de comunicação oral, estágio, docência, palestras, participação em cursos de formação continuada, elaboração de dois artigos em dois livros, publicação em revista científica, parecerista *ad hoc* da Revista Interinstitucional Arte de Educar (RIAE), integrante da Comissão do Processo Discente Disciplinar (PDD) da UFRRJ e várias *lives* (mesas redondas, palestras, cursos, mediações etc.).

Os aspectos relevantes do conjunto de atividades mencionadas tiveram vínculos diretos com o tema da minha pesquisa e me proporcionaram embasamentos teóricos relativos ao agrupamento de conteúdos oferecidos ou articulados a outros conhecimentos pertinentes ao meu estudo.

Por este motivo que as realizei e, também, pelo fato de ser uma tecelã pedagógica preocupada com as opressões vindas das questões de gênero e das sexualidades nas escolas. Tais violências produzem marcas estigmatizadas profundas de preconceitos e discriminações no processo de formação e nas práticas de ensino-aprendizagem de todos/das educandos/as, principalmente daqueles que fogem dos padrões historicamente construídos e considerados “normais”.

Com base nesta minha inquietação e nos resultados de duas pesquisas citadas anteriormente (SILVA JR, 2018; BARROS, 2020) no universo da socioeducação, o curso formativo foi elaborado para servir de mote para minha pesquisa de doutorado. Haja vista que no momento pandêmico vivido durante o isolamento social era impossível a realização de um curso presencial como havia sido planejado.

Então, tivemos que reorganizar o curso de extensão gestado no outono de 2020 e a possibilidade de implementação e efetivação da proposta foi a de desenvolvê-lo em formato

digital.

Esclareço que minha tese se baseia na elaboração deste curso pioneiro de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades, no desenvolvimento desta ação extensionista formativa e nos resultados da análise vindas das postagens dos interlocutores na rede social e na plataforma digitais. Desse modo, essa formação destinada aos/as professores/as e demais profissionais socioeducativos é fruto das minhas inquietações, militância e identidade negra quanto a afetação do racismo na existência das pessoas pretas. E, também, pela necessidade de coletar dados para a minha pesquisa de doutorado.

Nesta perspectiva, os módulos, o conteúdo programático, as perguntas que motivaram os debates nos fóruns, os itens que compuseram o formulário de presença nos *chats* das rodas de conversas e a indagação norteadora da autoavaliação efetuadas pelos cursistas e a avaliação do curso pelos participantes foram quesitos concebidos especificamente com a finalidade do desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado. Menciono que esta foi a primogênita ação formativa que desbravou os caminhos para outros cursos, diversas formações para docentes, lives dentre outros frutos desenvolvidos no âmbito do LEGESEX.

Isso posto, esclareço que concomitantemente a este turbilhão de ocorrências continuei a trabalhar como docente na rede municipal de Duque de Caxias o que se consistiu em uma tarefa hercúlea. Neste ritmo alucinante não me furtei de confeccionar os relatórios semestrais do doutoramento, transcrever e selecionar os materiais da pesquisa, participar de vários eventos científicos através de comunicação oral e rodas de conversas, lives pelo LEGESEX, cursos de formação e duas campanhas da UFRRJ (*Por uma Rural Antirracista e Mulheridades*).

E, ainda, elaborei publicações acadêmicas e escrevi dois artigos de livros – o primeiro, no livro *Educação, Raça, Gênero e Sexualidades; perspectivas plurais* com o artigo *Histórias de João e Maria: uma análise interseccional na socioeducação* em parceria com Natália Stoco e Jonas Alves; e, o segundo, no livro *Narrativas de Mulheres Negras e Indígenas na Educação e no Direito* com o artigo *Ancestralidade e Resistência na Alfabetização de Mulheres Negras na Baixada Fluminense-RJ: empoderamento a partir do bordado*.

Os fatos do cotidiano não param por aí, acompanhei três processos ocorridos na vida da minha orientadora Joyce Alves, dois pessoais e um profissional. Os dois relativos à sua vida pessoal são ilustrados por vários abalos à saúde em que se submeteu a algumas cirurgias oftalmológicas e por seu processo identitário que me fez acompanhar e apoiar seu novo estar na vida. Já o profissional, foi a sua participação na gestão da Universidade após vitória eleitoral em que foi empossada Pró-reitora Adjunta de Assuntos Estudantis no ano de 2021.

Em meio a estes acontecimentos e atarefamentos tive minha saúde afetada por uma crise

reumática no final do mês de janeiro de 2023 que interrompeu meu ritmo de trabalho e estudo.

Nesta breve retrospectiva de acontecimentos destaco que continuei a perseguir a etnografia como metodologia para realizar meu estudo. Desse modo, na apresentação dos cinco capítulos da minha tese começo com o passo a passo do meu fazer etnográfico, no primeiro capítulo. Ele é composto por três seções em que discorro sobre o contexto pandêmico que permeou o período de minha pesquisa, a obrigatoriamente reformulação a mesma e os rumos após a qualificação.

Realço que no meu caminho metodológico lancei mão da observação participante *online* durante o curso formativo, anotações no diário de campo, consultas as fontes primárias e secundárias, aplicação de questionário e *webs* entrevistas. Este arcabouço de técnicas e instrumentos de pesquisa foi imprescindível para compreender os significados e entender como os/as interlocutores/as mobilizam práticas e saberes sobre gênero e sexualidades nas práticas pedagógicas e nos processos socioeducativos junto aos/as adolescentes nas unidades privativas e de semiliberdade – o objetivo da pesquisa.

Já o segundo capítulo é composto de duas seções e duas subseções em que, primeiramente, limito-me a discorrer sobre a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente do estado de São Paulo (FUNDAÇÃO-CASA) e o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) através de referências disponíveis nos seus sites na internet a respeito de suas divisões regionais, localizações e especificidades de atendimento das/os unidades/centros. Posteriormente, apresento meus/minhas interlocutores/as a partir das informações contidas no questionário aplicado durante o curso formativo.

Em relação ao capítulo terceiro, seccionado em três partes, trago reflexões sobre a mordaza posta nas diretrizes e legislações para a formação continuada de professores relativas aos temas gênero e sexualidades. Este feito realizo sob a ótica teórica de estudiosos a partir da década de 1990 na intenção de enforçar as implicações impostas pelos organismos internacionais à América Latina e ao Caribe, de cunho neoliberal, nas diretrizes político-educacionais brasileiras. Então, realizo uma exposição crítica das legislações que prescrevem a esse respeito e seus desdobramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estes, baniram as temáticas e impactaram a formação, inicial e continuada, de professores.

Quanto ao quarto capítulo, composto de duas seções e sete subseções, priorizei o aprofundamento sobre os conceitos de gênero e sexualidade orientados pelos teóricos dos Estudos de Gênero e Culturais pós-estruturalistas. Inicialmente apresento a infraestrutura, a equipe executora e o conteúdo programático do *Curso de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades*. Os achados emergidos das interações *online* me proporcionaram as

pistas sobre os vestígios dos saberes e práticas dos/as interlocutoras sobre os temas, objetivo da tese.

Posteriormente, adentro nos cinco blocos temáticos à luz dos marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidades, raça, classe, território e geração. Firmo-me no número 5 para fazer menção ao Odu positivo de minha Mamãe Oxum para no bloco 1 refletir sobre o racismo como **Ponto Chave** da exclusão social dentro e fora do socioeducativo e destaco relatos que constataam esta afirmativa.

No bloco 2, abordo as vivências e experiências múltiplas de corpo e corporeidade para problematizar a padronização do corpo na sociedade contemporânea com base na cisheteronormatividade e as violências que atingem os corpos dissidentes que fogem a esta norma. Com isso, os diferentes modos de ser são ditados em conformidade com as genitálias que social e culturalmente elegem comportamentos definidores para o macho e a fêmea sob a ótica da cisheteronormatividade.

Já no bloco 3, descavo os preconceitos e as discriminações reproduzidas na sociedade e nas escolas baseadas na lógica e outras expressões que acabam por gerar o ocultamento e o silenciamento de outras identidades de gênero e sexuais no chão da escola das unidades socioeducativas.

Em relação ao bloco 4, discuto os atravessamentos e as tensões postas na prática pedagógica ou educativa dos meus/minhas interlocutores que vão desde as permissões, rejeições e proibições até a não parceria para abordar os assuntos pertinentes a gênero e sexualidades.

E, finalmente no bloco 5, reflito as contribuições pensadas de maneira interseccional pelo movimento de mulheres vindo do feminismo mundo afora, em especial do negro. Essas mulheres abordam e combatem qualquer forma de discriminação e preconceito para explicitar a compreensão de suas amplitudes e com a intencionalidade de serem nomeados, entendidos e combatidos.

No derradeiro e quinto capítulo, discorro sobre o significado da socioeducação, embrenho nos impactos da formação realizada e trago aspectos sobre a avaliação do curso formativo e da autoavaliação dos/as cursistas a partir do ponto de vista dos/as interlocutores/as na intenção de desvelar a importância da escolha do êxito do curso na formação e na obtenção de dados para a feitura da minha tese.

Por fim, por um lado, este estudo me proporcionou conhecer melhor o trabalho pedagógico e/ou educativo dos/as docentes e dos demais profissionais socioeducativos/as e atestar o já indicado em pesquisas anteriores que constataam a dificuldade de se abordar as

temáticas gênero e sexualidades nos espaços socioeducativos. Por outro lado, aumentou minha convicção de que a práxis transformadora é capaz de nortear a desnaturalização das discriminações, tendo em vista que a escola se constitui como espaço privilegiado para o tratamento pedagógico dessas e de tantas outras questões.

CAPÍTULO I

O PANO DE FUNDO DO CONTEXTO DA PESQUISA: BORDADOS EM PONTOS DE INCERTEZAS E POSSIBILIDADES

O fazer etnográfico passa por escutas, observações e trocas. Atos sensíveis de compreender realidades socioculturais outras bordadas por muitos e muitas.

Sandra Faustino.

A epígrafe acima norteou as possibilidades de compreender um grupo particular de professores e profissionais atuantes nas unidades/centros socioeducativas/os. Os achados encontrados emergiram das trocas dialogais *online* que se constituem as fontes inspiradoras para o enriquecimento da minha tese.

Nos meus escritos recorro a ludicidade ao usar diferentes **pontos** para formar o **bordado** da tese na intencionalidade de destacar etapas da trajetória de meu estudo concomitante a pandemia da covid-19 e para deixar o texto mais prazeroso.

Esclareço que minha tese é um bordado tecido por muitas mãos colaborativas que ao longo do tempo entrelaçaram fios diversificados de diferentes torções de resistências, tensões e levezas. Este exercício, em **Ponto de Saberes**, foi (e é) realizado a partir do diálogo com os conceitos basilares e de acordo com as particularidades do tempo histórico de cada bordador/a pós-estruturalistas.

Acredito que compartilhar os dilemas, tensões, angústias e desafios na confecção do bordado do meu estudo desenvolvido junto aos profissionais socioeducativos foi um aprendizado desafiador diante de um tempo de tantas incertezas. Lágrimas correram na minha face e outras foram contidas diante das angústias que se agigantavam ao ver nos noticiários das diferentes mídias sobre os números alarmantes de pessoas infectadas e do quantitativo de mortes.

Esta realidade na minha vida trouxe vários falecimentos de amigos e familiares. Inicialmente, as perdas eram espaçadas e aos poucos se tornaram rotineiras. Dor que não consigo traduzir de um lamento quase diário que quero esquecer.

Naquele momento a comunicação com o mundo exterior a minha residência se deu

através da internet ou pelo smartphone. As chamadas de vídeo pelo celular ou pelo *Google Meet* se tornaram pontuais e/ou corriqueiras. De repente, uma enxurrada de lives decorrente ao isolamento social invadiu os lares. Inclusive o meu, já que estava trabalhando de forma remota.

Este fato, em relação ao Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX) possibilitou convidar vários/as professores/as pesquisadores/as de instituições públicas brasileiras para dialogar sobre os temas gênero e sexualidades. Quanto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a instituição passou a realizar suas atividades de forma remota. Neste período, participei de algumas disciplinas e formação no formato *online*.

Vale dizer que dos conservadores aos inovadores, muitos passaram a depender das plataformas digitais disponíveis para dar continuidade ao seu processo formativo. Bem como, atividades laborais e de pesquisa. Com isso, fui me instrumentalizando e mergulhando no universo digital.

Desde, então, foram emergidas novas demandas educacionais e relações interpessoais em plataformas digitais que suscitaram possibilidades, incertezas e desafios no tempo catastrófico vivido com a pandemia da covid-19 que acarretou inúmeras atividades remotas. Entretanto, a dinamicidade da escola, bem como as especificidades da sala de aula e dos espaços socioeducativos são experiências ímpares vivenciadas de modo individual e/ou coletivo que se tornaram locais restritos ao trânsito de pessoas.

Desse modo, ficou impossibilitado desenvolver pesquisas nesses espaços. Todavia, tracei estratégias para realizar minha pesquisa e considere a etnografia como útil para me auxiliar a decifrar as questões que envolviam meu objeto de pesquisa. Os detalhes desse bordado metodológico serão descritos mais adiante no texto.

A sensação de fim de mundo passou a fazer parte do meu imaginário e das pessoas no planeta. Em meio a um contexto de crise, incertezas, isolamento e distanciamento social proporcionado pelo novo vírus, fui envolvida em uma onda de angústias, medos, tristezas, mortes, pânico e tédio, cotidianamente.

Faço parte das pessoas que se tornaram mais ansiosas e preocupadas com o desdobramento da doença na vida e nas afetações emocionais e mentais produzidas pelo momento. No entanto, segui (e sigo) confiante e me mantendo orientada pelos protocolos sanitários, tanto no enfrentamento à pandemia quanto para a vacinação, estabelecidos pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Este clima catastrófico mundial me fez lembrar de uma composição musical assinada pelo cantor baiano Raul Seixas nos idos anos de 1977 sob o título *O dia em que a terra parou*. Esta melodia foi lembrada como uma canção premonitória nos acessos das plataformas

digitais e nas interações via *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* dentre outras redes sociais após o anúncio da pandemia surgida na China, em 2019. Eu também acessei a música e cuidadosamente revisei a estrofe da melodia e fiquei intrigada com os versos da trigésima primeira linha que remetem ao fazer docente.

Tais versos são: *E o professor não vai sair pra lecionar/ Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar*². Entretanto, no contexto pandêmico, os docentes produziram muito conhecimento graças ao advento da internet. Nós temos a convicção de que esses versos estão na contramão do importante e árduo papel assumido pelos docentes após o fechamento das escolas e outras instituições educacionais, em 2020. Como, também, do cumprimento das medidas de enfrentamento da covid-19 na abertura das escolas por algumas redes públicas, em 2021.

A implementação dessas ações trouxe para os docentes a flexibilização da jornada de trabalho em *home office* como solução para a continuidade de sua prática pedagógica. Assim, proliferou a adoção do ambiente digital para o ensino remoto na intenção de manter a rotina escolar e empreender atividades de formação, intelectuais ou técnicas.

A meu ver, esta mudança provocou impactos e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, bem como nos projetos de pesquisas e de extensão. Além de trazer à tona a exclusão de inúmeros estudantes pobres ao acesso à internet.

Entretanto, este novo ordenamento laboral para os docentes canalizou um acúmulo de trabalho que sobrecarregou os profissionais, que de um lado onerou o orçamento familiar ao acrescentar os custos com equipamentos (smartphones, computadores pessoais, notebooks, energia elétrica, internet etc.) e, por outro lado, ampliou o desgaste emocional ao ser realizado concomitante às tarefas domésticas e a manutenção do convívio com a família. Em suma, creio que o exercício das práticas pedagógicas em formato de ensino remoto foi (e é) um desafio estafante.

Infelizmente, o panorama epidemiológico brasileiro desnudou problemas estruturais gravíssimos, de injustiça social e de desigualdade, da população mais empobrecida que vive em constante estado de vulnerabilidade. Esta realidade foi agravada pela constatação de tempos de obscurantismo em que o fanatismo religioso e ideológico semearam uma onda de negacionismo através da utilização de *Fake News*.

Em relação a pandemia, estes boatos são propagados por diversas mídias de comunicação no intuito proposital de negar argumentos científicos irrefutáveis em âmbito

² Cf.: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/discografia/o-dia-em-que-a-terra-parou-1977/>.

mundial sem, contudo, apresentar provas contundentes que os atestem. A exemplo disso destaco a expressão do ex-presidente Jair Bolsonaro que caracterizou como uma simples “gripezinha” a pneumonia que já exterminou mais de 650 mil pessoas no território brasileiro.

Cabelo e Ghiraldelli Jr. (2020) são os organizadores da obra *Pandemia e Pandemônio: ensaios sobre biopolítica no Brasil*, na qual ambos refletem que tal frase retrata a atual conjuntura política brasileira, em que surge o pandemônio para promover desordens e balbúrdias sob a égide do fenômeno bolsonarismo. Este fenômeno é impulsionado por um líder de extrema-direita que atende aos interesses do capitalismo neoliberal. Há tempos sabemos do posicionamento desse mentor em relação às minorias e outras questões, pois ele se pronuncia abertamente como homotransfóbico, misógino, sexista e defensor da ditadura e da tortura.

Ressalto a postura irresponsável do governo Bolsonaro ao delegar para os estados e municípios brasileiros a responsabilidade para a condução contra a covid-19. Tal atitude do presidente da República excluiu da competência da União o planejamento de uma campanha nacional para o combate da pandemia. Assim, cada esfera da gestão pública dos entes federados no País implementou, e implementa, diferentes formas de enfrentamento da propagação viral.

Diante deste sombrio desdenho em relação a pandemia e a obrigatoriedade do trabalho remoto houve um destaque notável vislumbrado a partir da capacidade criativa e colaborativa dos/das professores/as como parte relevante da vivacidade intelectual e formativa nas redes públicas Brasil afora.

Cito o exemplo da rede em que trabalho que inicialmente as escolas traçaram seus projetos de ação e, posteriormente, a secretaria de educação municipal coordenou a diretriz para o envio dos conteúdos disciplinares pelas unidades escolares. Muitos/as docentes se empenharam na elaboração de apostilas para serem postadas nas redes sociais ou entregues nas escolas. Outros/as de forma concomitante lançaram mão de aulas *online* via *WhatsApp*, como eu.

Em suma, o cotidiano teve de ser reinventado com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) através das plataformas e das redes sociais digitais. Tais ambientes digitais se tornaram necessários para as interações socioafetivas e laborais, como também, para a construção de saberes.

De repente, uma avalanche de *lives*, reuniões virtuais, trabalho *home office* e aulas *online* invadiram as telas dos computadores e celulares. Desse modo, foi acontecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas e formativas.

Ressalto que mesmo sob as restrições impostas pelo contexto pandêmico, criei a possibilidade de conduzir uma etnografia à educação. Como não seria mais possível o contato

face a face para contar com a experiência corporificada, isso não significou que não poderia realizar minha pesquisa de forma significativa, inovadora e criativa.

1.1 Percurso Metodológico – Bordados Iniciais em Ponto de Caminho

Tenho a convicção de que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992). Imbuída por esta orientação freireana continuei a trilhar meu caminho.

Entretanto, procurei no dicionário uma palavra que contemplasse este meu fazer, mas confesso que não encontrei nada que expressasse as minhas inquietações e esperanças ocorridas no meu caminho rodeado pela pandemia. No entanto, faço um desabafo: sobrevivi e isso é o que importa.

Nesse meu caminhar busco (e buscarei) os/as pensadores/as diversos que contribuíram com diferentes nós acadêmicos e/ou nós de vivências que colaboraram no estudo e para o acúmulo do conhecimento produzido por várias gerações. Dentre eles/as destaco três investigações em que colaborei desenvolvidas no universo da Socioeducação as de Silva Jr. (2018), Barros (2020) e De Garay Hernández³ (em curso desde 2020).

As citadas pesquisas, de um lado, proporcionaram-me conhecer diversos profissionais e o cotidiano das unidades socioeducativas do DEGASE, as da região metropolitana do município do estado do Rio de Janeiro/RJ.

Por outro lado, os resultados destes estudos apontaram para inabilidade dos participantes em tratarem os temas gênero e sexualidades no cotidiano socioeducativo dentre outras averiguações. Esta constatação foi a justificativa que me motivou a elaborar um projeto de doutorado e submetê-lo a seleção do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ.

Esse projeto tinha a intenção de atender à solicitação contida nas expressões dos/das respondentes dos questionários e interlocutores das entrevistas nas duas pesquisas, ou seja, a necessidade de formação em gênero e sexualidades para os profissionais atuantes nos diferentes setores das unidades.

O atendimento a este pedido se constituiu o problema do meu projeto inicial de tese, ou seja, adentrar nas temáticas para minimizar a inabilidade dos profissionais.

Em 2018, meu projeto foi aprovado em primeiro lugar na linha 3, viés que delimita

³ Sob o título de *Escolarização de Jovens em Cumprindo de Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade* sendo as instituições parceiras a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), unidades socioeducativas do DEGASE, UFF, UFRJ, UFRRJ e UERJ.

pesquisas no âmbito da Educação e Diversidades Étnico-Raciais, do PPGEDUC. Após ajustes realizados no projeto original, a pesquisa ficou restrita para ser desenvolvida na unidade feminina. Esta instituição do DEGASE atende adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e de internação provisória, no município do Rio de Janeiro/RJ.

Escolhi para o projeto selecionado o percurso metodológico amparado na pesquisa etnográfica por ser um método que busca descrever o estudo das diversas culturas, etnias e grupos humanos (ANDRÉ, 1995). Assim sendo, a considerei como metodologia útil e apropriada para desenvolver os temas gênero e sexualidades dentro de um espaço feminino de privação de liberdade.

Nesse projeto havia a previsão de oficinas formativas sob o título *Gênero, Sexualidades e Socioeducação* que tinha a intencionalidade de obtenção de dados e posterior análise em vista da construção textual da futura tese. Estas formações abordariam as questões pertinentes as temáticas de gênero e sexualidades e seriam oferecidas aos professores/as, socioeducadores, socioeducandas, agentes de segurança e equipe gestora.

Com este pensar, em 2019, prossegui no almejado para o planejamento da minha pesquisa. Durante o ano realizei leituras de diversas referências bibliográficas, cumpri a grade curricular do PPGEDUC para o doutorado e acrescentei ao meu histórico outras disciplinas, como aluna especial, dos programas de pós-graduação da UFF e da UERJ. E, ainda, participei de diversos eventos científicos e cursos em que os temas gênero, sexualidades e racismo tiveram mais ênfase.

No começo do ano de 2020, retomei as atividades acadêmicas e ao plano traçado para a minha pesquisa. Inicialmente o cronograma de desenvolvimento da investigação contemplava o trabalho de campo para ser realizado durante esse ano.

Todavia, veio a pandemia da covid-19 e tudo mudou... O que fazer? Quais os pontos possíveis para realizar o bordado da pesquisa? Questões que ecoavam incessantemente no meu cotidiano que se apresentaram como uma situação de difícil resolução.

A seguir descrevo os apuros e as angústias que vivenciei após a divulgação dos ordenamentos que sinalizaram a pandemia.

1.2 Impasses em Tempos de Pandemia e o Riscado de Um Novo Bordado – a Reformulação da Pesquisa em *Ponto de Relevô*

O primeiro divisor de águas que anunciou a situação pandêmica catastrófica foi a emissão da Portaria nº 118 MS/GM, em 3 de fevereiro de 2020, que declarou dimensão de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) para todo o território

brasileiro em razão da infecção humana causada pelo novo Coronavírus, SARS-CoV-2, vetor da enfermidade covid-19 (BRASIL, 2020a). Nesta data eu não tinha a noção dos efeitos nefastos que o vírus produziria na sociedade brasileira.

O documento que citei é baseado nas recomendações das medidas de enfrentamento da Organização Mundial de Saúde (OMS) as quais instrui o Ministério do Estado da Saúde e demais órgãos de saúde do Brasil sobre o combate vírus. Realço que a Portaria traz no seu escopo a adoção de estratégias de prevenção, controle e contenção articuladas com o Sistema Único de Saúde (SUS) nas esferas estaduais, distrital e municipais (BRASIL, 2020a). Esse prescrito foi posto a cabo mais de trinta dias após a sua emissão.

Então, no fim do verão, no fatídico dia 11 do mês de março de 2020, para conter a disseminação da pandemia devido o nível de letalidade do novo vírus, foram decretados o isolamento e o distanciamento social, o acirramento de cuidados higiênicos e protetivos, o fechamento de diferentes espaços e de instituições públicas, bem como outras medidas (BRASIL, 2020b).

Essas novas rotinas impostas pela covid-19 produziram a ideia de um “novo normal” que exigiu adequações e organizações urgentes de convivência e de labor. No entanto, a partir deste ordenamento todas as pessoas foram afetadas e obrigatoriamente tiveram que remodelar os rumos do seu cotidiano. Com isso, muitas pessoas buscaram a internet com uma espécie de tábua de salvação por diferentes motivos, seja na busca por notícias sobre a pandemia, na manutenção de seus empregos, por interação social ou por entretenimento.

Era início do outono de 2020, compulsoriamente tive que realizar minhas tarefas docente, reuniões dos grupos de estudos/pesquisas, eventos científicos, conversas familiares, participações em lives e interação social em casa com o suporte da internet.

Gradualmente me dei conta de que a internet se configurava na ferramenta que seria o caminho para a fonte de informações, trocas e aprendizagens, além de um espaço de sociabilidade e de desenvolvimento da minha pesquisa diante do tempo pandêmico.

Obviamente esta compreensão não foi de uma hora para outra como um passe de mágica. Ao contrário, foi um processo lento, árduo e angustiante que me trouxe muitas incertezas diante das dificuldades de se fazer investigação científica em meio a uma desastrosa crise sanitária no território brasileiro. O fato me trouxe vários impactos e inicialmente procurei me ater as mudanças ocorridas apenas no trajeto da tese.

Entretanto, não fui tão fiel a minha intenção devido ao quantitativo de óbitos diários e a afetação no ganha pão das mulheres negras empobrecidas que labutam como empregadas domésticas – muitas moradoras da minha cidade. Haja vista que o noticiário sobre a primeira

morte oficial registrada por covid-19 ocorreu neste universo. Tais mulheres labutavam nas residências abastadas mesmo com a determinação do isolamento social. É um absurdo que as mantenham subalternizadas na condição escravizadora do seu suor desde a colonização.

Este fato me sensibilizou ao extremo e me fez lembrar do meu comprometimento com a resposta à carta enviada por Gloria Anzaldúa as mulheres negras escritoras do terceiro mundo, a de escrever sobre nós. Meu retorno amoroso a esta correspondência é para me esvaziar dos meus medos e abrilhantar as minhas pautas de lutas. “Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você” (ANZALDUÁ, 2000, p. 235).

Desse modo, sigo o conselho para as “manas” negras dado pela teórica da cultura chicana:

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coalhar em suas canetas. Não deixem o censor abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. [...]. Encontrem a musa dentro de vocês. (ANZALDUÁ, 2000, p. 235).

Neste desafio de liberar minha musa escritora em tempos de pandemia, confesso que foi difícilimo repensar um novo caminho metodológico. No entanto, o tempo, grande vilão dos prazos, não para e por isso me debrucei a elaborar possibilidades para sanar o empasse estabelecido. Então, rascunhei de forma rudimentar um curso para a formação continuada para professores/as que estão em exercício na docência nas unidades socioeducativas.

Quero salientar que a criação desse curso é fruto das minhas inquietações, militância e identidade negra vivenciadas no território da Baixada Fluminense. Teve a intencionalidade de ser desenvolvido para coletar dados que contribuíssem com meu estudo de doutorado na confecção da minha tese. E, ainda, destaco que a arquitetura desse curso será minuciosamente detalhada ao longo do quarto capítulo, desde a sua elaboração até a certificação dos concluintes.

Dito isso, retorno ao inverno de 2020, em meio as angústias do impacto social, psicológico e econômico acarretado pela pandemia da covid-19, agendei com a professora Joyce Alves uma reunião *online*. A intenção deste encontro foi a de pensarmos juntas novos rumos para minha pesquisa de doutorado.

Precisamente, aos quinze dias do mês de agosto, reunimo-nos pela plataforma *Google Meet* às 14:00h. Foi um encontro prazeroso, recheado de saudade e proveitoso. Este nosso colóquio norteou os caminhos para a reestruturação do projeto a partir da oferta de um curso de extensão pioneiro, no formato digital, para a formação continuada de professores

socioeducativos em gênero e sexualidades promovido pelo LEGESEX.

Esta minha iniciativa foi impulsionada pela suspensão das visitas e das pesquisas nas unidades socioeducativas, sem previsão de reabertura, do DEGASE no estado do Rio de Janeiro. Antes da reunião eu já tinha uma proposta rascunhada para a reformulação do projeto inicial, ou seja, a implementação de um curso de extensão. Entretanto, a reestruturação carecia do crivo e das sugestões da minha orientadora.

Após realizar os ajustes adequados no projeto originário para a formação de professores das unidades socioeducativas, o mesmo, migrou para o ambiente digital e foi norteado por várias indagações: quais as contribuições do percurso formativo realizado no Curso Formação de Professores em Gênero e Sexualidades seriam necessárias para o processo de reflexão de professores e profissionais em contexto de trabalho? Quais mudanças necessárias para a reelaboração e a implementação do curso? Quem irá compor o quadro de docentes colaboradores/pesquisadores? Quais ferramentas digitais mais apropriadas para utilizar na divulgação e desenvolvimento? Quais os limites impostos para o planejamento em meio digital? Quais desafios a serem ultrapassados por conta das limitações? Como realizar as inscrições dos/as cursistas? Qual o papel da Universidade neste intento?

Em meio a estas várias encruzilhadas questionadoras prossegui com a reelaboração do curso. Entretanto, sem termos, eu e Joyce Alves, convicção do nosso êxito diante de tantos desafios e incertezas. Mesmo assim, lançamo-nos à formação almejada a partir da ação extensionista da UFFRJ.

Assim sendo, iniciei a divulgação junto a meu rol de amigos/as, professores/as e pesquisadores/as que compõem minhas redes sociais. De forma mais efetiva, a difusão foi realizada com maior intensidade por intermédio do *WhatsApp* entre a minha lista de contatos individuais, de grupos diversos e de amigos/colaboradores de diferentes grupos de pesquisas. Sempre recebia dos meus amigos o feedback da propagação do curso, o que foi bom.

A formatação do curso em ambiente digital foi benéfica devido a possibilidade de ampliar o oferecimento da formação, também, para os/as professores/as atuantes nas unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FUNDAÇÃO-CASA) do estado de São Paulo. Tal propósito foi possível através da colaboração dos profissionais que labutam nestas instituições ao me ajudarem a propagar o curso e, ainda, participaram da formação continuada ofertada.

Entretanto, na primavera de 2020, a incerteza quanto ao êxito do curso se fez presente devido a minha inabilidade com as ferramentas digitais. Na busca de sanar este problema para implementar minhas ações contei com o amparo tecnológico do meu amigo professor Mestre

Luiz Otávio Luz, doutorando na mesma turma em que estava matriculada.

Quero confessar que não estava preparada para lidar com os desafios da aprendizagem compulsória suscitados dessas novidades técnicas, éticas e tecnológicas em ambiente digital ao repensar meu projeto de pesquisa. Todavia, foi a partir da minha abertura para ser uma eterna aprendiz que surgiu a possibilidade de bordar em **Ponto Escada** o tecido e continuar a escalar os entrecruzamentos de nós possíveis após a qualificação da pesquisa.

1.3 Meu Fazer Etnográfico – o Bordado Metodológico Após a Qualificação da Pesquisa

Era primavera de 2020, o tempo, cheio de angústias e veloz, continuava avançando e meu prazo para a defesa da tese se extinguindo. O curso estava quase finalizando e pairavam várias dúvidas em relação como prosseguir a pesquisa.

No entanto, a luz no fim do túnel surgiu a partir do aceite da professora Renata Macedo em ministrar a aula aberta da disciplina Seminário de Pesquisa I do Mestrado em Educação do PPGEDUC/UFRRJ, no dia 27 de novembro desse corrente ano.

A professora citada abordou as potencialidades de pesquisas com o uso da/na internet na aula de encerramento, sob o título Pesquisas Qualitativas sobre Educação: diálogos com as Ciências Sociais⁴. A explanação expositiva da aula e o arcabouço teórico que a pesquisadora apresentou me fizeram refletir sobre a possibilidade de continuidade da minha pesquisa com o norteamento metodológico na etnografia em ambiente digital.

Dentre as indicações da docente que considerei útil para o prosseguimento da minha pesquisa foi um vídeo⁵ que assisti no canal do Youtube do professor Daniel Miller (2020), postado por ele em maio de 2020, para exemplificar através de fragmentos de experiências *online* e *offline* como dar continuidade e conduzir pesquisa etnográfica em ambiente digital.

Esta ação do estudioso, Miller (2020), impulsionou-me a realizar minha pesquisa em meio digital e me possibilitou traçar nova arquitetura para a formatação do curso.

A luz emergida da aula da professora Renata Macedo contribuiu para repensar novos pontos para o bordado da reestruturação da minha pesquisa. No entanto, o processo foi estafante, angustiante e recheado de incertezas que suscitou constantes revisões.

Então, a partir do esforço que empreendi nesta tarefa foi possibilitada a elaboração do texto submetido ao exame de qualificação.

No mês de novembro de 2021 foi formalizado o convite ao/as docentes para a composição da banca, via e-mail e *WhatsApp*, todos prontamente aceitaram participar. A data

⁴ A *live* está disponível no canal do LEGEX em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZavRdvbJmPg&t=358s>

⁵ O vídeo se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WC24b3nzp98>.

de 20 de dezembro, do mesmo ano, foi um dia lindo! Ocasão em que foi realizado o exame da qualificação de doutorado da minha pesquisa. A professora Joyce Alves solicitou a permissão aos membros da banca para gravar o nosso encontro virtual pela plataforma *Jitsi Meet*, intuindo futura consulta por minha parte, sendo consentido unanimemente. Após a minha apresentação, os arguidores explanaram seus pareceres, travamos um diálogo a respeito de algumas questões e, em seguida, a banca se reuniu em chamada de vídeo paralela, via *WhatsApp*, e aprovaram a continuidade da pesquisa.

Neste parágrafo, quero destacar a importância das contribuições ofertadas gentilmente pelo professor e professoras da banca durante o exame de qualificação. O/as docente/s com os seus saberes e olhares interdisciplinares oriundos de diferentes áreas do conhecimento formaram em **Ponto Cruzado** novos traçados de desenhos para bordar meu estudo. Suas contribuições foram relativas as indicações para os fundamentos teóricos, a estrutura organizativa dos capítulos, a apresentação sobre os sistemas socioeducativos dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, a caracterização do perfil dos professores, a supressão de itens que se encontravam deslocados no texto e a perspectiva metodológica em ambiente digital.

Havia outras sugestões, mas dentre as indicações sugeridas pela banca pincei as mencionadas no parágrafo anterior para serem atendidas nesse texto final. Mas vale destacar que o atendimento às propostas da banca aconteceu em diálogo com a professora Joyce Alves. Em nosso colóquio, avaliamos juntas a viabilidade de contemplá-las diante do prazo da defesa da tese e vimos que essas que foram selecionadas seriam possíveis ser consideradas.

Destaco a indicação unânime da banca ao apontar o deslocamento da metodologia para o início da escrita da tese para que o/a leitor/a compreendesse o caminho que realizei na confecção da mesma.

Em janeiro de 2022, estava de férias trabalhista da rede escolar e em vez de passear, como faço todos os anos, retomei a escrita da tese. Imediatamente reajuste o cronograma para o ano corrente e repensei a método etnográfico para os próximos bordados da escrita.

No entanto, para travar o diálogo com esse método na área da educação foi necessário realizar um exercício intelectual a partir da não desvinculação com os pressupostos da etnografia, esses, derivados da ciência antropológica: observação participante para entender as estruturas de significações da trama de um comportamento, imersão na cultura para compreensão dos comportamentos no ambiente natural, descrição cultural e registro em diário de campo. E, posteriormente, debruçar-me sobre a apropriação de suas possibilidades no campo educacional.

Para tanto, recorri a estudiosos brasileiros como Parreiras (2020), Lins; Parreiras; Freitas

(2020), André (1995), Minayo; Deslandes; Gomes (2016) dentre outros que realizam estudos com a orientação dessa perspectiva metodológica.

Com isso, fiquei encorajada ao verificar a existência de uma longa produção de estudos educacionais com o uso da etnografia, inclusive no próprio campo da Antropologia. Já na área educacional constatee que a utilização desta metodologia se intensificou e ganhou notoriedade desde o final dos anos 1970. André (1995) aponta que, nesse período, dois grandes temas norteavam as pesquisas com o uso da etnografia no Brasil: avaliação curricular e estudo da sala de aula.

No entanto, a professora Marli André (1995), referência em pesquisas qualitativas interpretativas nas escolas, centrou seus estudos na ação docente, disse que a pesquisa que acontecesse no campo educacional é do tipo etnográfica em educação. Entretanto, vejo que as reflexões vindas do artigo de Oliveira (2013) suscitam críticas veladas a André (1995):

[...] afirmar simplesmente que não se realiza Etnografia em Educação, mas apenas pesquisas do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995) – argumento que, no caso da Educação, há uma adaptação da Etnografia, ao menos se compreendemos a Etnografia no seu modelo “clássico” –, implica um reducionismo simplista, por não compreender a própria dinâmica e as transformações da Antropologia, e da Etnografia, nas últimas décadas. (OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Tenho acordo com as reflexões apontadas pelo autor já que, sendo interpretativa, a etnografia se constituiu um esforço de compreender e aprender com o outro a partir das dinâmicas sociais do grupo que ele pertence. Como ressalta Oliveira (2013, p. 71), trata-se de um processo de produção de conhecimento “que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado”. Com isso, fica claro que na área educacional se realiza a etnografia e não a do tipo etnográfica.

Ampliando um pouco mais a partir da reflexão de Oliveira (2013) citada anteriormente, rememoro Clifford Geertz para afirmar que a etnografia se caracteriza pela “descrição densa” (GEERTZ, 2008, p. 20) de um contexto sociocultural de um grupo particular para captar a amplitude dos significados e das percepções das dinâmicas existentes em relação a um acontecimento, comportamento ou fenômeno social e cultural. Neste sentido,

Aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sociocultural na busca de decifrar ‘estranhos’ códigos, lerentrelinhas, perceber comportamentos, ‘pescar’ discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o ‘não-dito’ pelos atores sociais no que se refere a problemática de algum estudo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 141).

Na minha ótica, interpreto a aventura de se familiarizar com os signos do outro como a

da contida na relação dos círculos de bordadeiras que vivenciei na minha meninice. Quem as visse com o olhar de fora veriam apenas um grupo de mulheres bordando, mas com o olhar de dentro compreenderia que elas não apenas bordavam, mas criaram um momento de lazer, trocas de saberes, bate-papo e alfabetização em meio as tarefas domésticas cotidianas.

Já o olhar de perto e de dentro (MAGNANI, 2002) me fez refletir sobre o desafio de realizar um estudo etnográfico em educação, sendo pesquisadora da área e imbuída da realidade social e cultura do cotidiano escolar, a princípio parecia ser mais ameno do que em outras áreas do conhecimento. Todavia, não foi. Tive que me envolver no exercício de estranhar o familiar (VELHO, 1978) para “transformar o familiar em exótico” (DAMATTA, 1974, p. 4), na busca de elementos que podem gerar estranhamentos para entender os/as nativos/as nesse lugar íntimo, alguns deles meus próprios pares.

A minha familiaridade com a área da educação não me impediu de ser ciente quanto a clareza das práticas pedagógicas docentes se diferirem uma das outras, mostrando nuances particulares de aproximações e distanciamentos no espaço educativo.

Nesta perspectiva, a contribuição dos procedimentos metodológicos referenciados na sistematização da etnografia por Bronislaw Malinowski, na sua obra *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1976), publicada em 1922, é adequada para pesquisa etnográfica em Educação. Por considerá-la como uma facilitadora do conhecimento dos fenômenos educacionais submetidos à análise por parte do pesquisador intuindo possibilidades de intervenção, inovações, mudanças curriculares e possíveis diálogos com a comunidade escolar sobre as complexidades dos mesmos.

Retomando o livro do antropólogo polonês Malinowski em que o autor é contundente ao eleger a permanência por longo tempo no campo e o convívio com o nativo como fundamentais para se familiarizar com a cultura do outro. Por meio da imersão na cultura alheia o pesquisador poderá realizar a observação participante, a interação vinda deste mergulho auxilia na compreensão e descrição da trama de significados que envolve a cultura do outro.

No entanto, desde Malinowski até a atualidade ocorreram várias mudanças sociotécnicas no mundo emergidas das TICs. Essas produziram transformações significativas no cotidiano de milhares de pessoas dentre elas, cito, a internet. Desde seu surgimento e propagação, a internet, tem despertado interesse de diferentes pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Atualmente não se pode ignorá-la como campo, objeto ou ferramenta de pesquisa no cotidiano das relações sociais.

Vejo que este advento trouxe para pesquisa etnográfica novos desafios, sobretudo, para a observação-participante e a inserção em campo diante das barreiras espaciais que impõem

limitações para entender os sentidos que os interlocutores atribuem as suas ações. Este fator me fez buscar estratégias diversas articuladas como, por exemplo, o uso de diferentes plataformas como o *WhatsApp* e o *Google Meet*. Na intenção de criar possibilidades outras para atingir o objetivo do estudo. Já que “os nativos não são mais os mesmos, e a etnografia também não” (OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Recorro a um estudo que propôs uma abordagem da etnografia para compreender como a internet vem sendo assimilada e entendida particularmente pela sociedade de Trinidad foi a de Daniel Miller e Don Slater (2000). Os estudiosos constataram que no Cibercafés “o comportamento on-line pode ser claramente observado de uma perspectiva e um contexto off-line”. Nesta vertente, “tanto os cibercafés quanto o uso da internet são termos variáveis e nenhum deles pode ser tratado como o contexto e estável para o outro” (MILLER; SLATER, 2004, p. 63). Ambos teóricos aconselham para quem deseja realizar pesquisa na internet que não comece por ela e sim pelas inter-relações que por lá acontecem.

O estudo destes pesquisadores me auxiliou a desconstruir a ideia de dualidade entre esses dois domínios no interior da experiência etnográfica como não sendo um par de oposição do real/virtual, mas um novo repensar sobre “a própria relação entre o que sendo chamado de *online* e *offline*. Entre eles, haveria uma relação fluída, contextual e que só faz sentido a partir dos modos como os sujeitos dão sentido às suas práticas, aos usos e às relações que estabelecem” (LINS; PARREIRAS; FREITAS, 2020, p. 3). Então, vejo que pensar essas duas vertentes como contíguas e interdependentes é importante para o desenvolvimento de pesquisa no ambiente digital.

Miller e Slater (2004, p. 49) “sugerem que os ‘meios digitais’ sejam tratados como engendrados no âmbito de estruturas e relações sociais específicas, podendo transformá-las, mas sendo também determinados por elas”. Este fato é um elemento importante para se compreender como acontecem as relações entre as pessoas na internet de acordo com o local que estão inseridas.

Hine (2000) enfatiza que é a internet pode ser concebida de duas formas distintas: como um artefato cultura, ou seja, um produto da cultura; e como um espaço onde a cultura é produzida e reproduzida em que os usuários estão em interações e/ou atividades individuais ou comunitárias. Esta reflexão me fez pensar nas dinâmicas sociais dos nativos rastreadas *online* que têm desvelado códigos de encontros *offline* (PARREIRAS, 2017), nas normas de etiqueta para regular condutas, na disseminação de *Fake News* e discurso de ódio dentre outros fenômenos singulares que são transformados neles e por eles.

A meu ver, esses fenômenos vêm sendo intensificados no Brasil desde a consolidação

da internet sem fio e, posterior, popularização dos smartphones. Este fato desencadeou o abandono do entrar na internet para a imersão do estar na internet em que com o dispositivo nas mãos o trânsito entre o *online* e o *offline* ficou delegado ao toque do dedo.

Já desde o século XX que a hibridização entre o presencial e o digital apontava para as esferas *online* e *offline* como sendo dois âmbitos que caminham lado a lado, mas separados. Percebo que após a invenção dos dispositivos móveis dissolveram as fronteiras significativamente entre essas esferas.

Em suma, o cotidiano de nossas vidas se tornou atravessado pela digitalização (SEGATA; RIFIOTIS, 2021), mesmo para àquelas pessoas que não têm disponível o acesso à internet em seus lares. “A digitalização e a dataficação são faces deste amplo e pervasivo processo de modelagem que reduz a complexidade e a contingência da vida a códigos e dados” (SEGATA; RIFIOTIS, 2021, p. 187). Um resumo mais simples desta afirmativa se pode traduzir nos processos atuais global sustentados por infraestruturas digitais que penetram nas relações pessoais, economia, educação, ferramentas de pesquisa, biossegurança, serviços de saúde, aparato de segurança etc.

Na atualidade, há vários exemplos dos usos do digital no cotidiano de nossas vidas, dentre eles:

Documentos institucionais e pessoais são digitalizados, serviços dos mais diversos – privados e públicos – são acessíveis on-line e requerem acesso à internet via *login* (com o uso de senha pessoal); atividades pessoais nos mais diversos campos, bem como atividades educacionais, supõem que se estabeleça um mínimo de relação com as tecnologias digitais e comunicação on-line. (LINS; PARREIRAS; FREITAS, 2020, p. 4).

Percebo que estamos fadados ao uso da internet e a não recusa do digital, em sentido lato. Nesta perspectiva, recorro aos pensares de Hine (2000 apud LINS; PARREIRAS; FREITAS, 2020, p. 6) em que a autora afirma que a utilização da internet nos contextos contemporâneos “é marcada por três características: incorporada (*embedded*), corporificada (*embodied*), cotidiana (*everyday*) – os conhecidos 3E’s.

Para entender melhor sobre os 3E’s busquei na internet uma entrevista de Hine concedida a Bruno Campanella publicada na Revista Matizes, em 2015, em que a estudiosa elucida sobre eles.

A internet permeada [**corporificada**] adquire seu significado nos contextos com os quais ela está associada. As conexões múltiplas e imprecisas entre on-line e off-line, e as diversas estruturas de produção de significado que usamos para construir sentido do que acontece on-line, com frequência nos levam a noções de campo móveis, conectivas e multiespaciais. [...]. (Grifo meu). A internet incorporada enfatiza que utilizamos a internet como seres

socialmente situados, sujeitos a várias limitações de nossas ações, e reagindo com emoções, conforme forjamos uma perspectiva individualizada sobre a internet [...].

A cotidianidade da internet reforça a tendência dessa ferramenta e das plataformas individuais on-line em serem tratadas como infraestruturas não percebidas na maior parte do tempo e apenas raramente tematizadas em discussão específica. [...]. (CAMPANELLA, 2015, p. 170-171).

Creio que esses 3E's na prática social no contexto de pandemia mostrou que vivemos uma multiplicidade de experiências no processo de construção sociocultural associado às técnicas, conhecido por tecnossocialidade (SEGATA; RIFIOTIS, 2021). Nos dias atuais, durante o ápice da crise sanitária os 3R's ficaram visivelmente articulados no nosso dia a dia. E, acredito, que algumas vivências vieram para ficar no cotidiano docente e da pesquisa como: as lives, reuniões online, orientações etc.

Essa presença cada vez mais persuasiva de dispositivos sociotécnicos e a multiplicação de técnicas que vêm modificando as nossas relações com a natureza e produzindo mudanças na sua própria concepção podem e devem ser pensadas de forma global e, ao mesmo tempo, com seus atravessamentos locais e particulares, incluindo grupos étnicos, classe, gênero ou sentidos e práticas de saúde. São questões que apelam para a tematização do hibridismo e da distribuição da agência. (SEGATA; RIFIOTIS, 2021, p. 186-187).

Tais questões apontadas por Segata e Rifiotis (2021) foram consideradas na análise dos dados e descritas ao longo das discussões vindas dos resultados obtidos *online* e *offline*.

De acordo com o que coloquei até aqui, acredito que minha justificativa pela escolha da etnografia no ambiente digital ficou esclarecida. Bem, como, a motivação que me impulsionou a desenvolver a pesquisa junto aos professores e demais profissionais socioeducativos.

Isso posto, permita-me esclarecer que minha tese se baseia na elaboração do curso pioneiro de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades, no desenvolvimento desta ação extensionista formativa e nos resultados da análise vindas das postagens dos interlocutores na rede social e na plataforma digitais.

Vale mencionar que o objeto do meu estudo se constituiu através dos indícios de saberes e práticas sobre gênero e sexualidades contidos nas postagens *online* os/as professores/as e demais os/as profissionais.

Para atingir tal intento, a tese teve por objetivo geral penetrar nas falas provenientes das postagens realizadas pelos cursistas nas interações *online* e, posteriormente, analisá-las para compreender seus significados e entender como os/as interlocutores/as mobilizam práticas e saberes sobre gênero e sexualidades nos processos socioeducativos junto aos/as adolescentes nas unidades socioeducativas.

As ações que me conduziram a resposta a questão abordada no meu problema de

pesquisa foram a partir do detalhamento do objetivo geral que evidenciou todo caminho do processo. Essas ações estão contidas nos objetivos específicos para atingir a meta profícua da tese foram elencados em:

- identificar os saberes dos/das professores/as e demais profissionais sobre as temáticas de gênero e sexualidades;
- detectar as iniciativas mobilizadas nas práticas pedagógicas docentes e nas práticas educativas de outros profissionais sobre gêneros e sexualidades;
- constatar a autonomia ou silenciamento dos/das professores/as nas práticas pedagógicas que envolvem os temas gêneros e sexualidades;
- evidenciar a interseccionalidade entre os marcadores sociais da diferença gêneros, sexualidades, raça, classe, território e geração no socioeducativo articulado ao sistema de opressão.

Para me lançar na perseguição desses objetivos e alcançar estes desígnios tão desejados iniciei o bordado em **Ponto Atrás** ao revisitar meus apontamentos do diário de campo das pesquisas em que participei nas unidades socioeducativas anteriores, já mencionadas. O exercício de releitura destes registros precursores me possibilitou avivar as lembranças das instituições e dos profissionais. Este acesso as informações em **Ponto Zigue-Zague** produziu um vai e vem que foi fundamental para o nascer de um novo diário.

Esse novo diário de campo foi mais do que um instrumento de registro, ele desempenhou um papel íntimo de desabafo. Um lugar de segredos meus onde depus minhas experiências pessoais, alegrias, expectativas e tensões enquanto pesquisadora.

Neste meu fazer explico que a minha investigação é um estudo de natureza qualitativa. Fazenda (2010) avalia que a pesquisa qualitativa, empregada na área da educação, como a realizada para a captação dos sujeitos na sua realidade, ou seja, a descrição e compreensão destes sobre a sua experiência e pressupõe a relação direta do pesquisador da circunstância averiguada.

Minayo (2014, p. 26) esclarece que “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”. A pesquisa qualitativa se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o conjunto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes na intenção de interpretar e compreender as ações das pessoas junto aos seus pares no contexto da sua realidade social (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

Minha pesquisa resulta da feitura metodológica de um bordado em **Ponto de Cobertura**

de cunho etnográfico. A essência da etnografia se constitui a partir da descrição da cultura, “refere-se à análise descritiva das sociedades humanas, primitivas ou ágrafas, rurais e urbanas, grupos étnicos etc., de pequena escala” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 132). Este método tem por finalidade conhecer melhor o modo de vida e cultura de um grupo específico.

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Neste sentido, André (1995) explica que a etnografia está associada a observação participante, interação constante por longo período, ênfase no processo e não no produto, preocupação com o significado, trabalho de campo, a entrevista intensiva e análise de documento visando novas formas de entendimento da realidade do grupo social.

A partir dessa explicação busquei nesse tipo de abordagem metodológica privilegiar três técnicas para coleta de dados: a observação participante *online*, as entrevistas e o questionário. E, ainda, foram acrescentados quatro instrumentos com a mesma intencionalidade: diário de campo, documentos institucionais *online*, plataformas digitais e obras literárias.

Este conjunto de técnicas e instrumentos foi o escopo que me possibilitou realizar o bordado em **Ponto Triângulo** no tecido da pesquisa, apresentado a seguir:

- 1) a observação participante *online* ocorreu ao longo do curso durante as interações *online* realizadas por 37 (trinta e sete) profissionais socioeducativos sobre as temáticas de cada uma das cinco rodas de conversas e dos cinco fóruns de debates. Ressalto um aspecto da observação participante no ambiente digital foi a do foco principal ser o comportamento dos participantes que visou captar as sutilezas e os aspectos subjetivos dos interlocutores. Nesse exercício de documentar o não-documentado e desvelar os encontros e desencontros ocorridos ora fui observadora ora participei ativamente dos debates;
- 2) Já as ferramentas úteis para o alcançar estes propósitos foram duas: a primeira, o aplicativo do *WhatsApp*, escolhido por estar popularizado entre as pessoas, permitir o envio e recebimento de mensagens, fotos, textos, emojis, arquivos, áudios e vídeos. Criei um grupo específico para as interações dos cursistas e discussões dos fóruns *online*. E, a segunda, a plataforma *Jitsi Meet* foi selecionada por permitir a gravação das RD's gratuitamente, postagens pelo chat, compartilhamento de tela, exibição de vídeos e transmissão de chamadas ao vivo. A priori, ambas escolhas ofereceram uma

multiplicidade e potencialidade à comunicação entre os cursistas e à equipe colaborativa.

- 3) As anotações do diário de campo físico foi um lugar de reflexividade em que busquei constantemente equilibrar os dois movimentos de estranhamento e familiarização em relação ao universo estudado. Entretanto, os dispositivos digitais me proporcionaram criar outros registros maior facilidade de arquivamento de informações, dados, conversações e negociações.
- 4) a aplicação de questionário foi realizada pela plataforma digital do *WhatsApp*, conteve perguntas abertas e fechadas, e as respostas foram transcritas e organizadas no intuito de esclarecer questões sobre os cursistas, a saber: a unidade e instituição de origem, o tempo de docência e de serviço no socioeducativo dentre outras informações que me auxiliaram a desvelar o perfil dos participantes;
- 5) as consultas realizadas as fontes primárias de documentos *online* em plataformas disponibilizadas pelos sistemas socioeducativo dos estados do Rio de Janeiro e o de São Paulo foram úteis. E, ainda, as das fontes secundárias como obras literárias e estudos acadêmicos foram necessárias para elucidar a infraestrutura organizacional, dados históricos, bibliográficos e estatísticos de ambos os sistemas;
- 6) a avaliação do curso formativo e a autoavaliação da participação de meus/minhas interlocutores/as contribuíram para futuras ações para a formação continuada e;
- 7) a utilização de web entrevistas semiestruturadas foram realizadas e gravadas através do *Jitsi Meet*, posteriormente foram transcritas e impressas, junto 8 (oito) profissionais – 4 (quatro) do DEGASE e 4 (quatro) da FUNDAÇÃO-CASA. O critério de convite foi o dos/as profissionais atuarem a mais de duas décadas no socioeducativo. Essas entrevistas foram imprescindíveis, de um lado, para elucidar vários aspectos dos sistemas do estado do Rio de Janeiro e o de São Paulo, por exemplo: os avanços, os desafios e os aspectos positivos e negativos do trabalho; o relacionamento interpessoal entre os profissionais e/ou interinstitucional e as propostas de formação e parcerias e/ou convênios existentes. Por outro lado, ajudou-me a aprofundar e ampliar o relacionamento direto com os/as interlocutores/as e, conseqüentemente, obtive mais informações sobre as questões apresentadas no problema da minha pesquisa. Entretanto,

as diferenças, sejam elas sutis ou intensas, entre uma entrevista realizada presencialmente e uma entrevista conduzida por e-mail ou ferramenta de conversação como o MSN ou Skype devem ser incluídas na narrativa etnográfica que será construída ao longo da pesquisa. O refinamento das análises sofrerá influências que podem ser significativas, e, nesse sentido, devem ser respeitados os planos *online* e *offline*. (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 178).

Nesta perspectiva, no meu planejamento teve um combinado anterior com as entrevistadas a respeito da realização da conversação na plataforma digital, antecipadamente enviei os itens das questões para ambas com o propósito de agilizar as interlocuções e de certa forma possibilitar uma resposta mais ampla sobre as mesmas.

Assim sendo, optei pelo riscado de um bordado em **Ponto de Crivo** a partir da trajetória da análise de conteúdo temática orientada por Romeu Gomes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016) em que o autor fez uma adaptação baseada na obra de Bardin (2011).

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a análise temática

Permite maior compreensão do texto, fazendo emergir a ideia central e as secundárias, as unidades e subunidades de pensamento, sua correlação e a forma pela qual está se dá. Adentrando no mundo de ideias do autor, pode-se esquematizar a sequência das várias ideias, reconstituindo a linha de raciocínio do autor e fazendo emergir seu processo lógico de pensamento. (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 50).

E, para ampliar esta reflexão, um estudo que se respalda nessa análise “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 105). Nesta perspectiva analítica, o tema é o centro da atenção. De acordo com Bardin (2011, p. 105), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura”.

Neste sentido, realizei meu bordado analítico através de três etapas: na primeira, fiz uma gradual apropriação e exploração das postagens por intermédio da leitura superficial dos dados coletados, ou seja, uma pré-análise para ter visão geral do conjunto de dados. Em seguida, organizei os materiais para escolher dentre os dados coletados quais seriam úteis à pesquisa. Após várias idas e vindas entre os materiais e as minhas próprias anotações feitas no diário de campo me foi possível explorar e filtrar das mensagens postadas.

Esta triagem me permitiu realizar a classificação inicial de acordo a pertinência e os conceitos teóricos basilares que constituíram a análise futura. Essa etapa foi realizada de forma exaustiva em que busquei apreender dentro de uma gama de informações as particularidades e os vestígios dos assuntos relacionados a gênero e sexualidades interseccionados com raça,

classe, geração e território.

Na segunda etapa, realizei a exploração do material e tratamento dos dados pinçado na classificação inicial para selecionar os recortes ou fragmentos de frases conforme a frequência em que eles foram surgindo nas postagens. Nesta fase da triagem os temas não convergentes à pesquisa foram descartados. Desse modo, pude fazer inferências ao identificar os núcleos de sentidos (unidade de contexto) contidos nos recortes para dialogar com os mesmos no intuito de compreender seu significado (unidade de registro).

Posteriormente, agrupei os recortes das postagens por blocos temáticos para fazer o pareamento para ver as conexões entre eles através da triangulação de dados e realizar a análise contextualizada objetivando “à reconstrução teórica da realidade” (GOMES et al., 2010, p. 199). Com a finalidade “de alcançar uma visão do conjunto e ao mesmo tempo apreender as particularidades presentes nessa totalidade parcial” (GOMES et al., 2010, p. 205). Assim a relação entre as diversas fontes para confirmar e complementar aspectos diferentes sobre o que pesquisei por múltiplas faces na tentativa de apresentar a pesquisa na sua totalidade.

A vantagem da triangulação de dados atende a máxima amplitude na descrição, explicação e entendimento. Como, também, ajuda a trazer maior confiabilidade dos dados, adiciona maior rigor metodológico ao trabalho de pesquisa, fornece número de evidências para validade do constructo e aumenta a compreensão em profundidade dos fenômenos estudados (MINAYO, 2010 apud MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2010).

Realizada essa etapa, em seguida, redigi um texto sobre os sentidos dos temas escolhidos em articulação com os teóricos dos Estudos Culturais e de Gênero.

Na terceira, e última, etapa, realizei a interpretação dos resultados da pesquisa à luz da orientação teórica pertinente aos temas, ao atendimento do objetivo e as questões suscitadas pela investigação. Assim, “podemos considerar que a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 82).

Neste sentido, a hermenêutica me auxiliou na interpretação dos sentidos – significantes e significados, definida por Gadamer (1997, p. 262) como a “arte de compreender textos”.

Minayo (2002) observa que o ato de compreender caminha na direção de interpretar e esclarecer relações para chegar a conclusões. [...] considera que a hermenêutica caminha entre aquilo que é familiar e o que é estranho – busca ‘esclarecer as condições as quais surge a fala’ (MINAYO, 2002, p. 92). Habernas (1987) reconhece a importância da hermenêutica [compreensão], mas a concebe ao lado do pensamento crítico (dialética). (GOMES, 2010 apud MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 89).

Estas orientações contribuíram para a construção da síntese da interpretação

possibilitando meu diálogo com as inferências que fiz a partir dos dados empíricos, dos autores que tratam dos temas e da análise da conjuntura macro (sociedade) e micro (espaço particular) que envolve a articulação dos saberes dos/as professores/as e dos/as profissionais socioeducativos sobre gênero e sexualidades.

Este passo a passo da minha pesquisa foi um percurso adequado para esse tipo de investigação. A meu ver, constituindo-se em um manancial que me permitiu descrever os significados dos bordados em **Ponto Miniatura** no universo de informações encontrados nas interações *online*. Este fazer teve a finalidade de aprofundar e facilitar a compreensão dos fenômenos, da afetação do contexto macro (social) e micro (cenário da pesquisa), das práticas dos interlocutores pesquisados.

CAPÍTULO II

DE ONDE VÊM OS INTERLOCUTORES/AS EM PONTO APRESENTAÇÃO

*Boa noite moço, boa noite moça. Laroiê!
Que os Pontos de Exu nos apresentem caminhos de afetos e resistência.*

Sandra Faustino.

O segundo capítulo se traduz no meu esforço de apresentar o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019) de meus/minhas interlocutores/as e quem são. Este meu fazer teve duas intenções, a primeira, foi a de atender o solicitado do/das professor/as que fizeram parte da composição da minha banca de qualificação. E, a segunda, a de conhecer melhor as pessoas que gentilmente autorizaram a utilização de suas participações *online* ou *offline* no texto da minha tese.

2.1 Um Pouco Sobre a FUNDAÇÃO-CASA e o DEGASE em *Ponto Sudeste*

A Fundação-CASA e o DEGASE são responsáveis pela execução das medidas socioeducativas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente. Estes estados estão localizados na região sudeste do País e teci o bordado em **Ponto Sudeste** para fazer menção a localidade regional de pertencimento dos mesmos.

As diretrizes para realizar iniciar esta tarefa estão contidas no programa socioeducativo estabelecido pela Lei nº 12.594/2012, legislação que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Esta normativa legal preconiza as linhas gerais que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional ao ordenar princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo (BRASIL, 2012).

A prestação especializada ao qual os/as adolescentes têm direito envolve desde o processo de apuração do ato infracional, da execução de medida socioeducativa, do atendimento interdisciplinar, do acompanhamento, da avaliação técnica e da liberação dos/das adolescentes infratores (BRASIL, 2012).

Vale dizer que as medidas socioeducativas se configuram em 4 modalidades: prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação. Sendo que as duas primeiras, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida, são de competência dos municípios e as duas últimas, semiliberdade e internação, são de competência dos estados

(BRASIL, 1990).

No entanto, esclareço na minha pesquisa me limito a explicitar as medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade as quais estão dispostas no artigo 112º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

De acordo com ECA, a internação é a mais rígida por privar à liberdade, não requer prazo determinado e deve ser reconduzida pelo juiz a cada seis meses conforme a elaboração de relatórios técnicos de acompanhamento e com término máximo de três anos. Sendo compulsória a liberdade do adolescente quando este completar os 21 anos.

Entretanto, deve seguir os “critérios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990). Após o término do cumprimento da medida de internação, a/o adolescente é colocado/a em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

Já a medida de semiliberdade pode ser determinada desde o início da apreensão, ou como forma de transição para o meio aberto, são obrigatórias a oferta da escolarização e da profissionalização para o/a infrator/a. Essa medida possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial, não comporta prazo determinado e se couber, as disposições relativas à internação (BRASIL, 1990).

Posto isso, discorrerei sucintamente sobre as instituições através da pretensão de apresentar as localidades, as especificidades e as regiões dos atendimentos socioeducativos da Fundação-CASA e do DEGASE a partir de informações vindas dos manuais, sites e/ou links dispostos na internet.

No entanto, esclareço que ao me debruçar sobre esta tarefa em meados do mês de julho do ano de 2022 encontrei várias dificuldades para obter maiores informações sobre as instituições em questão.

Tal impasse foi devido ao comunicado sucinto disposto nos sites de ambas instituições que informavam estarem momentaneamente desativados em cumprimento as restrições determinadas pela legislação eleitoral no intervalo entre o dia 2 do mês de julho até o fim das eleições de 2022.

Então, recorri a minha rede de amigos que trabalham tanto na Fundação-CASA quanto no DEGASE para solicitar informações e/ou esclarecimentos sobre a infraestrutura organizacional e outros itens pertinentes para a composição desse capítulo. Como, também, valer-me dos grupos de estudos e/ou pesquisas que abordam sobre a socioeducação nesta vertente.

2.1.1 A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FUNDAÇÃO-

CASA)

Início minha apresentação pela FUNDAÇÃO-CASA⁶, nessa instituição, a Universidade Corporativa da Fundação Casa (UNICASA) é responsável por promover a política de formação continuada aos servidores da instituição, dentre outras atribuições. Por exemplo: a coordenação e operacionalização das capacitações, presenciais ou a distância; a implementação da política de desenvolvimento de talentos da instituição; promover a inovação, considerando a teoria, métodos científicos e técnicas de capacitação. Tem por objetivo atrelar o conhecimento à prática, favorecendo o aperfeiçoamento dos recursos humanos em vista da melhora no atendimento aos adolescentes, de forma que se alcance como resultado a interrupção da trajetória infracional, a restituição de direitos e a promoção da inclusão dos atendidos.

A UNICASA fomenta o intercâmbio técnico, cultural e científico entre a FUNDAÇÃO-CASA e as instituições de ensino e entidades afins, por meio de parcerias, convênios e contratos.

Outra atribuição delegada a UNICASA é a de viabilizar processos de autorização e de manter repositório de pesquisas, monografias, dissertações e teses acadêmicas cujas temáticas se correlacionem a interesses da socioeducação.

Quero esclarecer que tais centros se encontravam em atividade plena na ocasião da consulta ao Manual da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo. Desta busca *online* destaco o quantitativo de casas e a localidade das mesmas em cada região. A saber:

- 14 casas na região do litoral com unidade central na Praia Grande;
- 18 casas na metropolitana sudeste com principal unidade no Brás;
- 17 casas na metropolitana noroeste com unidade central na Vila Maria;
- 15 casas na metropolitana Campinas unidade principal em Campinas;
- 12 casas na região norte com unidade principal em Ribeirão Preto
- 12 casas na região oeste com unidade central em Marília;
- 14 casas na região sudeste com unidade central em Iaras e, por fim,
- 14 casas na região vale do Paraíba com unidade central em Jacaré.

Trago na figura 1 da próxima página a distribuição dos 116 (cento e dezesseis) casas/centros da FUNDAÇÃO-CASA, suas distribuições nas 8 (oito) regiões do estado de São Paulo, suas denominações e respectivas localidades.

⁶ Cf.: <https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/unicasa/>

Figura 1 – Divisão Regional dos Centros da Fundação CASA.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas no Manual da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo⁷.

Quero mencionar que nas siglas da figura 1 inseri asteriscos com o intuito de explicá-

⁷ Disponível em: https://fundacaocasa.sp.gov.br/wp-content/uploads/upload_manual/Organograma.pdf (Posição: 03/08/22). Acesso em 10 ago. 2022.

las, a saber: NAI* significa Núcleo de Atendimento Integrado, a CAI** quer dizer Centro de Atendimento Inicial e, finalmente, CAIP*** exprime Centro de Atendimento Inicial e Provisório. Isso posto, acredito que consegui ampliar o entendimento sobre a natureza do atendimento oferecido nos centros socioeducativos da FUNDAÇÃO-CASA.

2.1.2 O Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (DEGASE)

Finalizo com a apresentação do DEGASE. Este departamento foi criado pelo Decreto nº 18.493, de 26 de janeiro de 1993, com a sua estrutura baseada na missão da organização de “Promover socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, favorecendo a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes, possibilitando a construção de projetos de vida e a convivência familiar e comunitária” (RIO DE JANEIRO, p. 9, 2022).

Após sua criação, o DEGASE já passou por “várias secretarias sendo que a maioria delas se encontra ligada à esfera da Justiça, a formação de seus chefes ou encontram-se na área do Direito ou na Militar” (SOUZA, 2013, p. 60). Patrícia Souza (2013) realça que estas passagens por diversas secretarias “mostram, que apesar dos novos entendimentos, a questão do jovem que cumpre medida socioeducativa ainda é vista como um caso de polícia” (Ibid., 2013, p. 60). No entanto, pelo Decreto nº 41.334, de 30 de maio de 2008, o DEGASE se encontra no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC).

Após passados oito anos da criação do DEGASE surgiu o desejo e a necessidade de investir, valorizar e aprimorar os profissionais envolvidos com a execução das medidas socioeducativas. Então, foi criada a Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire (ESGSE)⁸, por meio do Decreto nº 29.113/01, de 31 de agosto de 2001, no governo de Anthony Garotinho.

O foco da ESGSE é a formação e a capacitação dos servidores do DEGASE, mas se estende a todos os operadores do sistema socioeducativo, além de pesquisadores e servidores de outros órgãos que atuam no sistema de garantia de direitos, em especial os profissionais dos Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS), que executam as medidas socioeducativas em meio aberto.

Esta unidade de formação fica localizada na Ilha do Governador/RJ e tem como objetivo o estudo, a pesquisa, a produção científica e a capacitação dos interessados em ampliar seus conhecimentos e trocar experiências na área da socioeducação. A Escola apresenta ainda estrutura administrativa e acadêmica para a certificação dos cursos (*online*, presenciais),

⁸ Informações oferecidas pela diretora Livia de Souza Vidal que estão disponíveis em: https://www.degase.rj.gov.br/escola_de_gestao_socioeducativa. Acesso em: 20 jul. 2022.

palestras, seminários e fóruns oferecidos pelo DEGASE⁹ com certificações.

Em 21 anos de existência, a ESGSE já atendeu mais de dois mil servidores e membros da sociedade civil em geral, se tornando uma referência na área da formação socioeducativa continuada.

Nos últimos sete anos de existência, a ESGSE vem contribuindo para a construção de programas e projetos de promoção de equidade, como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Programa DEGASE sem Discriminação, Projeto Mulheres na Socioeducação e apoiando a produção de pesquisas dentro do departamento.

Todo o trabalho da Escola de Gestão resulta não só na capacitação de profissionais da área, mas também promove a articulação entre instituições governamentais e não-governamentais, pesquisadores, universidades, e outros organismos, gerando o diálogo e embasamento necessários para a formulação e alinhamento das políticas institucionais.

A ESGSE possui diferentes setores, abaixo listados:

- a) Divisão Técnico-pedagógica (DIVTEP) – responsável por planejar, coordenar, acompanhar e avaliar os processos formativos da ESGSE;
- b) Divisão de Estudos, Pesquisa e Estágio (DIVEPE) – realiza crivo, avalia e acompanha a efetivação das propostas de estudos, pesquisas e estágios no DEGASE. Em relação a metodologia de pesquisa, caso envolva diretamente os/as adolescentes será necessário solicitar autorização através de carta ao Juiz da Vara da Infância e Juventude. Quanto aos estágios, os processos seletivos são anuais, para exercício nas unidades e setores do DEGASE para graduandos/as de pedagogia, serviço social, biblioteconomia, psicologia, administração, direito, farmácia e terapia ocupacional;
- c) Divisão de Documentação, Publicação e Certificação (DIVDOC) certifica formações internas e valida formações externas e, ainda, organiza o fluxo de documentações da ESGSE e propõe desenho editorial para produção intelectual gerada;
- d) Centro de Documentação e Memória (CEDOM) – promove o resgate e produção de conhecimento referente à história e memória da socioeducação;

⁹ Algumas disponíveis no canal do Youtube da ESGSE no endereço <https://www.youtube.com/EscoladeGestaoSocioeducativaPauloFreire>

- e) Divisão de Programas e Projetos para Equidade (DIVPPE) – responsável pela elaboração e o desenvolvimento de estudos, pesquisas e ações com o intuito de promover o enfrentamento às diversas formas de discriminação, a equidade racial e de gênero. Está sob seu âmbito o programa DEGASE sem Discriminação, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), Núcleo de Estudos sobre Mulheres e Gênero e Núcleo de Estudos sobre Violências;
- f) Biblioteca do DEGASE Cláudio Tourinho Saraiva (BIBLIO) – dissemina, organiza e divulga a literatura produzida sobre socioeducação no Brasil e no mundo, por meios digitais e físicos, e paralelamente, planeja, coordena e acompanha a dinâmica das salas de leitura nas unidades de internação e semiliberdade do DEGASE.

Para realizar visitas às unidades do DEGASE é necessário o preenchimento do formulário de visita e encaminhar a cópia do Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), comprovante de residência e declaração da universidade, comprovando o vínculo.

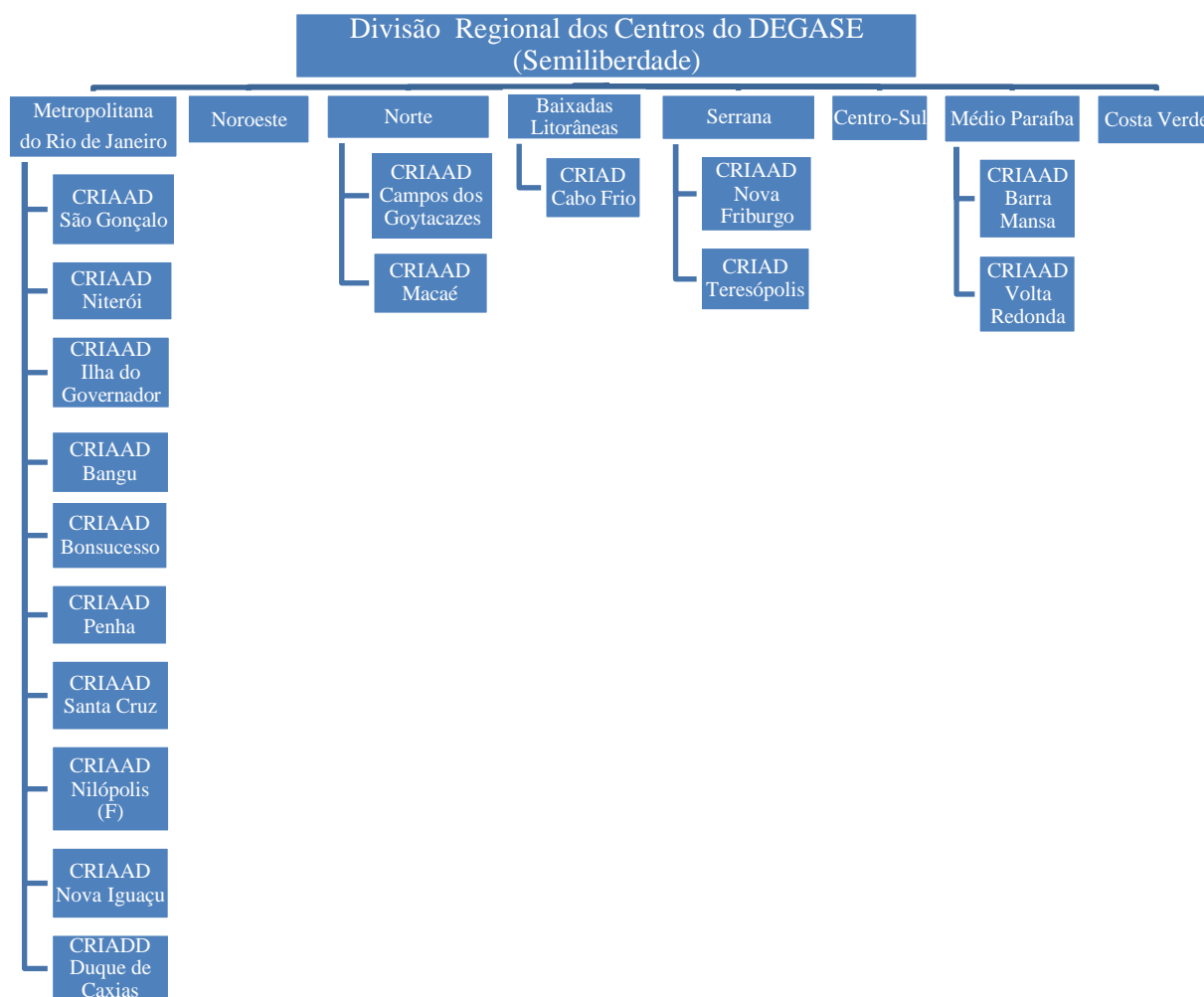
A documentação listada pode ser encaminhada pelos Correios ou entregue diretamente na secretaria da ESGSE. Após análise da documentação, será emitida carta de apresentação à direção da unidade a ser visitada.

Os centros e as unidades do DEGASE estão situados em 6 (seis) regiões do estado do Rio de Janeiro. Atualmente o estado é dividido em 92 (noventa e dois) municípios agrupados em 8 (oito) regiões de Governo que são a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), a Região Noroeste, a Região Norte, a Região das Baixadas Litorâneas, a Região Serrana, a Região Centro-Sul, a Região do Médio Paraíba e a Região da Costa Verde¹⁰.

A figura 2 se refere aos 17 (dezessete) Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) que atuam no cumprimento de medida de semiliberdade no estado do Rio de Janeiro e mostra as cidades das regiões onde estão localizados. Entretanto, nota-se que as regiões noroeste e centro-sul não têm centros socioeducativos dentro de suas áreas delimitadas.

¹⁰ Informações da *homepage* da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ). Disponível em: https://www.ceperj.rj.gov.br/?page_id=262. Acesso em 30 jul. 2022.

Figura 2 – Divisão Regional dos Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) do DEGASE.



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas no site do Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário (GMF).

Quero mencionar que os CRIAAD¹¹ tiveram a nomenclatura alterada pelo Decreto nº 41.983/2009, pelo Governador Sérgio Cabral antes era denominado Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor (CRIAM) e fazia atendimento a ambos os sexos. Nestas unidades os/as adolescentes saem pela manhã, onde estudam e fazem cursos, só retornando à noite para dormir. A maioria vai para a casa de seus responsáveis durante os finais de semana.

Vale a pena esclarecer que após serem apreendidos em decorrência de terem praticado ato infracional, os adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino ficam alojados

¹¹ Informações dos centros socioeducativos e das unidades socioeducativas do estado do Rio de Janeiro estão dispostas no site do Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário (GMF). Disponível em: <http://gmf.tjrj.jus.br/unidades-socioeducativas>. Acesso em: 30 jul. 2022.

provisoriamente no Centro de Socioeducação Dom Bosco (CENSE-Dom Bosco) até a audiência com os juízes nas Varas de Infância e Juventude do Estado do Rio de Janeiro.

Caso sejam adolescentes do sexo feminino, as infradoras são encaminhadas para o Centro de Socioeducação Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa (PACGC) e aguardaram a audiência judicial.

Ambos centros ficam localizados na Ilha do Governador/RJ. De acordo com o artigo 183 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o prazo máximo, para a internação provisória é de até 45 dias (BRASIL, 1990).

De acordo com o artigo 123 do ECA, o período de internação determinado pela autoridade judicial deve ser cumprido em entidade específica para acolhimento de adolescentes infratores, diferente de abrigo, e devem ser acomodados por parâmetros de idade, robustez física e gravidade do ato infracional cometido (BRASIL, 1990).

Todavia, tanto na internação provisória quanta na de cumprimento de medida restritiva é obrigatório no cotidiano de acautelamento a ministração de atividades pedagógicas (Ibid., 1990).

A seguir listo os 8 (oito) centros e/ou instituições que são destinados ao cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado do Rio de Janeiro. Veja:

- Escola João Luiz Alves (EJLA) – esta escola fica localizada na Ilha do Governador/RJ e foi fundada em 1926 pelo, então Presidente da República, Dr. Arthur Bernardes. Trata-se de uma unidade de cumprimento de medida de internação para adolescentes infratores do sexo masculino;
- Centro de Socioeducação Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa (PACGC) – este centro está localizado na Ilha do Governador/RJ. É destinado a internação provisória e, também, de cumprimento de medida socioeducativa de internação de adolescentes em conflito com a lei do sexo feminino. Este é um centro de atendimento misto, ou seja, para adolescentes de ambos os sexos;
- Centro de Atendimento Integrado de Belford Roxo (CAI-Belford Roxo) – esse centro, também, é conhecido como Centro de Atendimento Integrado da Baixada (CAI-Baixada). Destina-se a internação de adolescentes masculinos envolvidos em ações ilícitas análogas a crimes vindos do interior, da baixada e da capital do estado do Rio de Janeiro;

- Centro de Socioeducação Prof. Gelso de Carvalho Amaral (CENSE-GCA) – porta de entrada do Sistema DEGASE, onde os adolescentes masculinos envolvidos em ilicitudes chegam oriundos das Varas da Infância e Juventude do estado e também das Delegacias de Proteção a Crianças e Adolescentes (CENSE-DPCAs), localizado na Ilha do Governador/RJ;
- Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves (CENSE-PMHA) – instituição que acolhe adolescentes masculinos sentenciados a internação. Esse centro está localizado em Itareré, Campos dos Goytacazes, cuja inauguração foi em 15 de maio de 2013;
- Centro de Socioeducação Irmã Asunción de La Gándara Ustara (CENSE-IALGU) – está localizado na cidade de Volta Redonda/RJ, região do médio vale do Paraíba, e foi inaugurado em 13 de dezembro de 2013, atende adolescentes masculinos internados;
- Centro de Socioeducação Ilha do Governador (CENSE-IG) – esse centro está localizado na Ilha do Governador/RJ recebe adolescentes masculinos para internação e foi inaugurado em 2014.

Além da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire existem outras unidades que são pertencentes ao DEGASE, cito:

- O Centro de Capacitação Profissional (CECAP) que onde se fomenta a profissionalização do/a adolescente em diversos cursos e;
- O Centro de Tratamento para Adolescentes Dependentes Químicos em Conflito com a Lei (CREDEQ), fica localizado em Campo Grande, na Zona Oeste do Estado do Rio de Janeiro.

O DEGASE conta com um quadro de funcionário bem abrangente para o funcionamento de todas as unidades. Para elucidar a respeito recorri a Ribeiro (2016), o autor na sua dissertação de mestrado intitulada *De Menor a Adolescente: o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro* realizou um levantamento no Departamento de Recursos Humanos do DEGASE, em agosto de 2015.

A composição descrita por Ribeiro (2016) está disposta na tabela a seguir:

Tabela 1 – Quantitativo de Funcionários concursados do DEGASE – 2015

CARGOS	QUANTIDADE	%
Agente Administrativo	110	5,12
Agente Socioeducativo (masculino)	1.389	64,69
Agente Socioeducativo (feminino)	119	5,54
Arquivologista	02	0,09
Artífice (1) ¹²	08	0,37
Assistente Social	96	4,47
Auxiliar de Serviços Gerais	21	0,98
Bibliotecário	06	0,28
Cozinheiro	10	0,46
Digitador	13	0,60
Enfermeiro	08	0,37
Enfermeiro do Trabalho	01	0,05
Estatístico	01	0,05
Farmacêutico	01	0,05
Médico (clínico)	11	0,51
Médico (ginecologista)	01	0,05
Médico (psiquiatra)	05	0,23
Motorista	09	0,42
Musicoterapeuta	04	0,19
Nutricionista	11	0,51
Odontólogo	17	0,80
Pedagogo	70	3,26
Professor I	13	0,61
Professor II	17	0,80
Professor (artes cênicas)	02	0,09
Professor (educação física)	13	0,60
Professor (música)	02	0,09
Psicólogo	105	4,90
Técnico em contabilidade	01	0,05
Técnico em enfermagem	59	2,75
Técnico em segurança do trabalho	05	0,23
Técnico em suporte e comunicação	08	0,37
Telefonista	01	0,05
Terapeuta Ocupacional	08	0,37
TOTAL	2.147	100,00

Fonte: Levantamento realizado no setor de Recursos Humanos do DEGASE, em 18 de agosto de 2015 por Paulo Ribeiro (2016, p. 88-89).

Por meio da tabela 3 é possível perceber que cerca de 70% do quadro de funcionários do DEGASE são compostos por agentes socioeducativos (65% são do sexo masculino e 5% são mulheres) – anteriormente denominados agentes de disciplina e/ou agentes educacionais, evidenciando a importância destes profissionais para o departamento. O percentual de homens para o controle sobre os corpos demonstra que o viés punitivo marcante na história do

¹² Artífice (1) é composto por 8 profissionais para executar diferentes serviços (mecânica de automóveis, jardinagem, artes gráficas, costura e confecção, cerâmica, eletricitista e telecomunicações, cabeleireiro/manicure e instalações hidráulicas). (RIBEIRO, 2016, p. 88-89).

atendimento infracional de adolescentes é um contínuo em detrimento ao do educativo.

2.2 Contribuições no Meu Bordado em *Ponto Bumerangue* – Quem São os Interlocutores?

As informações a respeito dos meus interlocutores tiveram duas etapas, a primeira, inicia a partir da planilha de inscrição do curso de formação em que quantifiquei 29 (vinte e nove) nomes femininos e 8 (oito) masculinos, totalizando 37 (trinta e sete) inscritos. Estes/as cursistas eram oriundos/as dos estados:

- 18 do Rio de Janeiro, sendo 14 da unidade de internação masculina, 2 da unidade masculina mista (internação provisória e cumprimento de medida de internação após determinação judicial), 1 da unidade de internação feminina e 1 da unidade de liberdade assistida em meio aberto no âmbito para ambos os sexos;
- 13 de São Paulo, sendo 6 dos centros masculinos de semiliberdade, 4 dos centros masculinos de internação, 1 do centro feminino de internação e 2 do centro masculino de internação provisória;
- 2 de Minas Gerais do centro de internação masculina;
- 1 de Alagoas do centro de internação masculina;
- 1 da Bahia do centro de internação masculina;
- 1 do Mato Grosso do Sul do centro de internação masculina e;
- 1 do Pará da unidade de internação provisória feminina.

É notório que a maioria dos/as inscritos/as no curso atua no atendimento junto a adolescentes do sexo masculino, representados pelo quantitativo de 33 (trinta e três) profissionais em instituições masculinas de internação e semiliberdade. Já que os/as das unidades feminina tinha três profissionais e a de liberdade assistida apenas um/a.

A meu ver é visível o encarceramento de adolescentes mesmo para àqueles que são atendidos pelos 6 (seis) profissionais que labutam nos centros de semiliberdade, pois eles acompanham os/as egressos/as da privação de liberdade que estão sob restrição da mesma.

Vejo que o número de profissionais atuantes nas instituições de internação e de semiliberdade coadunam com o relatório da pesquisa elaborado sob a coordenação dos

professores Julião e Mendes (2018) intitulado de *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*¹³.

A pesquisa teve a meta traçar o perfil dos sujeitos que cometem ato infracional e as diversas questões que envolvem hoje os adolescentes e jovens no Brasil diante das poucas e descentralizadas informações sobre este aspecto. Esse relatório que contém 106 páginas demonstrou que cerca de 86,2% dos atos infracionais são cometidos por jovens do sexomascullino e 12,5 do sexo feminino, por adolescentes que se encontram entre 15 a 17 anos de idade e são majoritariamente negros/as, moradores/as em locais de periferia e provenientes de famílias empobrecidas.

A segunda etapa informativa sobre meus interlocutores foi durante o desenvolvimento do curso quando solicitei o preenchimento de um questionário, contendo questões fechadas no grupo do *WhatsApp*, na intenção de traçar o perfil dos cursistas. Entretanto, só obtive retorno de 17 (dezessete) questionários, sendo 12 (doze) respondidos por pessoas cujos nomes são femininos e 5 masculinos.

Os respondentes se encontravam na faixa etária entre 33 a 60 anos de idade com tempo de atuação no socioeducativo compreendido no intervalo de 5 até 20 anos, demonstrando que os profissionais estão no início de carreira enquanto outros possuem larga experiência.

Em relação a formação, os interlocutores apresentaram diversidade formativa traduzidas nas graduações em pedagogia (6), psicologia (4), letras (2), ciências sociais (2), serviço social (2) e produção cultural (1). Penso que é importante mencionar que apenas 3 cursistas não possuíam especialização e 14 informaram que além de especialistas têm mestrado (5) e doutorado (1). Através destes dados posso afirmar que o quadro de profissionais dos centros socioeducativos é composto de profissionais qualificados.

Esses interlocutores atuam em atividades laborais no corpo docente (2) e na equipe pedagógica/agentes educacionais (4) da escola, no projeto Emancipa do DEGASE Escrevendo a Liberdade (1) ou na equipe técnica dentro dos setores pedagógicos (4), saúde (3), de monitoria/segurança (1) e de administração/gestão (1).

Esclareço que os diferentes profissionais estão alocados em diversas instâncias, a saber: os que atuam na escola são 6 (seis) profissionais com vínculos direto com SEEDUC e os 10 (dez) da equipe técnica labutam em diferentes setores dos centros socioeducativos como, também, uma pessoa do projeto Escrevendo a Liberdade estão diretamente ligados ao DEGASE.

¹³ Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/6681/Acervo/Detalhe/1056> Acesso em: 20 jul. 2022.

Destaco outras informações pertinentes vindas dos meus interlocutores que são: 8 pessoas se autodeclararam brancas, 2 negras, 2 pretas, 4 pardas e 1 se considerou parda e negra.

Na medida de pensar o real significado contidos nas autodeclarações da cor de pele deste busquei o conceito da estadunidense Alice Walker que publicou, em 1982, o ensaio *If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?* Traduzido para a Língua Portuguesa em *Se o presente parece com o passado, como será o futuro?* do livro *In Search of Our Mothers Garden* cuja tradução é *À procura dos jardins de nossas mães*. Nesta obra a escritora conceituou o termo colorismo (pigmentocracia) para definir os efeitos atuantes em qualquer nação que se fundamentou na pigmentação cutânea para definir a hierarquização social como é o caso brasileiro.

Cotidianamente é fácil detectar algo relacionado ao colorismo a partir da criação de termos como café com leite, marrom bombom, cor de jambo, morena jabuticaba, neguinha dentre outros. Sueli Carneiro (2016) sinalizou no artigo *Negros de pele clara* essa ideia engendra no surgimento de termos como afrobege ou afroconveniente, indicativos da suspeita criada sobre a legitimidade ou veracidade da identidade negra desses sujeitos pardos. Esta tentativa de camuflagem traz para os indivíduos mais claros, desse grupo de negros, benefícios e privilégios vindos da ideologia do branqueamento.

Assim sendo, o colorismo precisa ser observado enquanto um fator de apreensão das desigualdades com base na raça, que ainda hoje sustentam nossas relações sociais permitindo a inclusão ou exclusão das pessoas.

Quanto à religião, 7 professaram o catolicismo, 5 sem religião, 2 umbandistas, 1 kardecista, 1 candomblecista e 1 não respondeu. Esta variedade de professar o credo coaduna com os dados do censo demográfico de 2010 em que se verificou uma pluralização religiosa cada vez mais crescente com o aumento dos evangélicos, sem religião, umbandistas e candomblecistas. Teixeira e Menezes (2013) explica que este panorama é devido ao crescimento da diversidade das igrejas evangélicas, filiação nas religiões de matrizes afro-brasileira e afastamento de vínculo religioso ou não pertencimento institucional. Nesta esteira, acredito que nos dados do tardio censo de 2022 esta tendência deve continuar.

Em relação a identidade de gênero, 15 cursistas se declararam cisgênero, 1 não respondeu e 1 se identificou como transgênero. Já sobre a identidade sexual, os posicionamentos dos meus interlocutores revelaram que 13 são heterossexuais, 2 homossexuais e 2 bissexuais.

Essas declarações dos meus interlocutores sobre suas identidades de gênero e sexuais constituem dispositivos identitários imbricados nos processos de (auto)constituição de si e de

suas livres expressões de viver me alegram. De um lado, compreendo esses dispositivos como desconstrução compulsória de gênero institucionalizado na sociedade e, por outro lado, os entendo com liberdade de vivenciar suas identidades sexuais de maneira a permitir a emergência de novas formas de subjetivação e de experimentação das sexualidades, de uma “vida vivível” (BUTLER, 2022) diante das injúrias e violações a que as chamadas pessoas dissidentes são submetidas.

As informações que obtive dos meus interlocutores me levaram a atestar que na área educacional a maioria dos profissionais é do sexo feminino e todos, independentemente de sexo, são muito qualificados. Merece destaque a participação de identidades transgênera e bissexual no curso de formação continuada. Dito isso, discorro no próximo capítulo sobre a investida do capitalismo na formação de professores a partir do recorte dos anos de 1990 pautada na lógica perversa de conformar técnica e eticamente as camadas populares à burguesia.

CAPÍTULO III

BORDADO EM PONTO CAPITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

*O bordado inacabado é como a formação contínua, sempre carece de adições.
Os acréscimos aperfeiçoam o ornado tanto da bordadura quanto dos saberes.*

Sandra Faustino.

Busco iniciar o bordado desse capítulo terceiro com um recorte temporal sinalizado por acontecimentos esquadrinhados a partir dos anos 1990. Fiz o empenho de pincelar os ordenamentos para a formação de professores no bojo do Estado capitalista em que as diretrizes persistem há décadas em conformar técnica e eticamente as camadas populares à sociabilidade burguesa. Tal artimanha impetra ações estratégicas que visam a subordinação dos indivíduos pertencentes a essas camadas aos interesses dos grupos dominantes e dirigentes na disputa pela hegemonia.

A hegemonia, segundo Gramsci (2007), é o exercício de produção do poder, realizado por organizações que cumprem o papel de produzir estratégias de conformação, uma espécie de pedagogia, difundindo-as a partir de uma dada sociabilidade, definida, social e historicamente, pelo conteúdo e forma da dominação de uma determinada época (LAMOSA, 2020, p. 13).

Lamosa (2020) traduz esta articulação ardilosa como uma espécie de pedagogia que pode ser compreendida como controle hegemônico estadunidense sobre os países caribenhos e latino-americanos, dentre eles está o Brasil, disfarçado no discurso de cooperação técnica e financeira.

Sabe-se que a coadjuvação é selada entre os países em desenvolvimento e as organizações internacionais – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Organizações das Nações Unidas (ONU), Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organizações das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Assim, o Estado torna-se educador ao aderir à base doutrinária prescrita nos documentos que norteiam e definem as políticas educacionais.

A materialização desta intenção ocorre a partir dos ajustes necessários impostos para atender os centros hegemônicos do capitalismo que se concretizam através do suporte do aparato jurídico-normativo vinculado com aos interesses da classe dominante de cada país do

capitalismo periférico. Desse modo, as legislações vêm legitimar as disputas de interesses postos pela sociedade capitalista (LAMOSA, 2020).

Como é sabido a expressão maior deste ideário ocorreu após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990. O documento final deste evento mundial orquestrou as reformas educacionais para a América-Latina e o Caribe que desencadeou profundas alterações sociais e legais. Desse modo, compreendo que a política educacional empreendida pós-conferência se configura no âmbito das disputas sociais, políticas e econômicas.

Dentre os acordos pactuados nessa Conferência, destaco o item 33 que se refere ao Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem que faz referência à formação de professores:

33. O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990).

Esta concordância assinada por 155 governos participantes é um dos tópicos da Declaração de Jomtien em que se destaca a considerável função dos/das docentes ao elencar medidas necessárias para a melhoria de suas contribuições para o êxito de uma educação universal. “Tão boas intenções parecem, à primeira vista, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas educativas” (LIBÂNEO, 2012, p. 18). No entanto, o que assistimos após 32 anos do acordo firmado é a precariedade do trabalho docente, condições péssimas de infraestrutura das escolas, renumeração baixa, terceirização de professores etc.

Então, creio que isso implica em pensar os projetos de reformas educacionais do Brasil que contribuíram para tal panorama. O que não se configura objeto do meu estudo, mas não posso me furtar de esclarecer que esses projetos foram concebidos sob a influência de organismos internacionais para a formação, inicial e continuada, de professores. Neste auspício, as reformas educacionais sob a ótica da política neoliberal servem de base para garantir a acumulação, controle social, competitividade e ajuste estrutural. Em outras palavras, implica refletir a educação como dispositivo ideal e a formação de professores como estratégia adequada para esta finalidade.

Em suma, a educação a serviço do capital. “O que as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Nesta vertente, a Conferência de Jomtien influenciou o estabelecido na formulação da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Este regulamento jurídico estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e tem sofrido mudanças na redação desde a sua promulgação. A respeito disso, cito as mudanças sofridas para a formação docente pela inclusão da Lei nº 12.056, de 2009:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996). [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

Esse artigo prescreve um novo papel para os/as professores/as ao possibilitar o oferecimento de um “[...] kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EAD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). É este sórdido emaranhado que envolve a formação de professores.

Posteriormente, o acréscimo da Lei 12.796 de 2013 na LDBEN/1996, dá ênfase à técnica nos conteúdos disciplinares e nas habilidades para a implementação de cursos de formação continuada. Veja:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 2013). [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\).](#)

Realço que a formação continuada pensada e organizada sob a racionalidade técnica a partir de uma lógica econômica prioriza o ensino voltado para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho em que os professores são simples implementadores de roteiros curriculares com orientações uniformes para todas as escolas (LIBÂNEO, 2012).

Percebo que os modelos formativos que não rompem com essa lógica tendem a não permitir o protagonismo docente inspirado na reflexão e na pesquisa sobre a práxis. Creio que isso tem se constituído como um impasse no exercício da docência.

Desse modo, as políticas públicas de formação de professores orientadas pelos preceitos do modelo de competências que “se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos

processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade” (SILVA, 2019, p. 133) trazem uma concepção limitada de currículo, da formação e do trabalho docente por priorizar o saber prático descolado da articulação entre o saber teórico e crítico.

Esse gerenciamento da educação em prol do controle de mercado se reflete na perda da autonomia das instituições de ensino de todas as esferas da educação, públicas e privadas. Outra forma de dizer, “culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer” (SILVA, 2019, p. 133).

O desdobramento deste arcabouço no Brasil, pós-declaração de Jomtien e as legislações decorrentes deste documento, ampliou a precarização do trabalho docente e aprofundou o dualismo perverso para a educação. Recorro a Libâneo (2012) para resumir a escola, por conseguinte, a educação, que sobrou para os pobres. O autor diz que é

caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Talvez isso explique o descaso com a infraestrutura das escolas, investimentos escassos para a educação, os baixos salários dos/as docentes, as deficiências na formação continuada de professores concomitantes ao serviço dentre outros aspectos. Este conjunto de fatores que citei é vislumbrado com maior ênfase na educação para as classes populares.

Em 2012, por exemplo, na minha dissertação de mestrado¹⁴ refleti que “a história da Educação no Brasil sempre foi marcada por duas vertentes: ensino acadêmico (propedêutico), para a camada mais abastadas da sociedade, e ensino profissional, para as classes sociais consideradas inferiores” (FAUSTINO, 2012, p. 5). E, ainda, acrescentei que “este dualismo é fruto da construção sócio histórica do País desde sua colonização escravocrata quando o trabalho manual era visto como atividade não digna do ser humano” (Ibid., 2012, p. 5). Assim, a educação dos pobres é para o trabalho e o/a professor/a tem a tarefa de disseminar os conteúdos para esse fim.

Com isso, nos dias atuais assistimos o agravamento desta dualidade na escola pública

¹⁴ Sob o título de “A Criação do Curso de Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2012).

brasileira a partir da compreensão de dois vieses distintos: a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social e aprendizagens mínimas voltada ao labor para os pobres. E, mais, aqueles que podem pagar pela escola dos ricos, faça-o. Nesta lógica, a educação virou um produto que se pode adquirir através da troca monetária e gerar lucro para empresário.

Nesta perspectiva, a obra *Educação para além do capital* de István Mészáros (2008) faz uma crítica velada do uso da educação como mercadoria que pode ser comprada. O autor, é categórico ao afirmar que a educação não é um negócio e não é para qualificar para o mercado, mas para a vida. Mészáros (2008), aponta para a necessidade de superação da lógica do capital para que se almeje uma ordem social qualitativamente diferente em vista da instauração de uma sociedade para além do capital. E, ainda, defende uma educação como instrumento de emancipação humana com práticas educacionais que permitam uma sociedade não exploratória do ser humano.

Esta perversidade alimenta a reprodução e a manutenção das desigualdades sociais e “tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

A formação continuada de professores implementada pelas políticas públicas brasileira serve de mecanismo para a continuação dessa dualidade e atende aos interesses neoliberais. No entanto, muitos/as professores/as se insubordinam a esta imposição e buscam outras formações que contemplem a crítica da realidade e, consequentemente, a autonomia que leva a quebra dos grilhões que tentam nos aprisionar.

3.1 Gênero e Sexualidades em *Ponto de Mordaca* na Formação Continuada de Professores

Os avanços e retrocessos em torno das questões que envolvem gênero e sexualidades sempre causaram embates de forças entre os setores conservadores e os setores progressistas nas elaborações das legislações, diretrizes e planos educacionais. Em vista disso, cito o abalroamento produzido ao longo da formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Sua tramitação ocorreu ao longo de três anos e seis meses exaustivos de tensões e disputas que suscitaram várias audiências públicas, fóruns de debates, seminários e conferências até seu término. Este fato produziu atraso de três anos na sua aprovação, sendo sancionado na Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014 (AMARO, 2017).

Segundo Amaro (2017), os principais focos das discórdias se constituíram em torno da definição do percentual de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para investimento em educação

e a implantação do Custo-Qualidade-Aluno inicial (CAQi) e do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ), a Meta 4 que versava sobre a Educação Especial e a superação das desigualdades educacionais. Esse último se constituiu no maior alvoroço a partir da apreciação do texto contido

No inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara, a ênfase recaía na “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Essa foi a oportunidade para que setores religiosos fundamentalistas, católicos e conservadores orquestrassem verdadeira “sinfonia de impropriedades”. Uma delas foi a massificação da expressão equivocada “**ideologia de gênero**”. Tais setores, ancorados em um discurso de defesa da “família”, de “valores morais” embasados na “lei natural”, promoveram verdadeiro estardalhaço para a supressão dos termos gênero e orientação sexual da referida diretriz. Esse movimento emperrou o trâmite do PNE, provocando mais um atraso em sua aprovação (AMARO, 2017, p. 141). **Grifos meus.**

Tal embate teve a intenção de impor apagamento dos avanços reivindicatórios conseguidos nas pautas de lutas dos movimentos LGBT, Feminista e Negro. E, futuramente, colocar obstáculos na criação de políticas públicas voltadas para a defesa dos direitos das pessoas que são defendidas pelos movimentos sociais. Com isso a redação final dado nessa disputa, “o Senado Federal alterou o texto para ‘superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’ (BRASIL, 2014), de forma abrangente e vaga, o que permite interpretações diversas e abertas” (AMARO, 2017, p. 141).

Após tantos embates foi aprovado o PNE para vigorar de 2014-2024. No entanto, passados dois anos, com Michel Temer à frente da presidência da República, os retrocessos no campo da educação se tornaram visíveis ao se apregoar novos discursos capitaneados pelos interesses do mercado através do controle do conhecimento e da ala política reacionária com suas investidas ideológicas ultraconservadoras como seu projeto de militarização das escolas, os embates em torno da “ideologia de gênero”, e a intensa proliferação de *Fake News* como polêmica em torno da “mamadeira de piroca” (que faria parte do chamado “kit-gay”) e outras iniciativas para impor a hegemonia burguesa (LAMOSA, 2020). É nesta conjuntura que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento foi concluído em 2018, além de regulamentar o currículo define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018). Cabe dizer que

Foram elaboradas três versões da BNCC, duas durante o governo de Dilma Rousseff. Após o afastamento de Rousseff, em 31 de agosto de 2016, por meio de um processo de impeachment caracterizado como um golpe institucional de caráter jurídico e midiático que interrompeu 14 anos de uma gestão do

Estado brasileiro preocupada com investimentos sociais em educação, saúde, habitação e alimentação. Em relação à política educacional Michel Temer do (MDB), vice de Dilma Rousseff, ao assumir propiciou a reconfiguração da BNCC e sua aprovação com inúmeras críticas [...] organizadas de modo arbitrário da seguinte forma: 1) O processo na produção das diferentes versões, 2) A ação da sociedade civil organizada, 3) A composição, desequilíbrio disciplinar e conteúdo curricular, 4) As discordâncias em relação ao ensino médio e 5) O desequilíbrio entre os três tipos de aprendizagens previstas (conceitos, procedimentos e atitudes e valores). (SILVÉRIO; WERMELINGER, 2022, p.12).

Em síntese, “a hipótese é que as críticas à BNCC reproduzem as tensões entre os dois projetos políticos, o procedimental gerencial e o democrático popular [...]” (SILVÉRIO; WERMELINGER, 2022, p.13). E, ainda, tais críticas significam que independentemente da região, raça ou classe socioeconômica e cultural, todos estudantes do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar.

Conforme Garcia (2020), a BNCC é um documento normativo e prescritivo que pressupõe que os/as professores/as e, também, as escolas são incapazes de pensar, planejar, desenvolver e avaliar o seu próprio trabalho. O autor, considera que esse documento otimiza formas de controle através de exames nacionais padronizados e sabota a autonomia das escolas e professores.

Durante o processo de tramitação desse documento normativo as questões de gênero e sexualidades sofreram forte resistência de setores ultraconservadores e da bancada religiosa na câmara, este fato implicou na supressão dos termos gênero, sexualidades e cidadania LGBT na versão final aprovada. É nesta esteira que o assunto sobre gênero volta em cena e é banido no novo documento normativo para os currículos das redes de ensino públicas e privadas. Tais apagamentos tiveram repercussões nas mídias de comunicação do País e reforça as noções de condicionamentos devido as estratégias político-discursivas para motivar uma batalha em defesa da família tradicional.

Neste sentido, ocorre uma intensiva mobilização com a finalidade reafirmar: as hierarquias sexuais em que a heterossexualidade ocupa posição superior, a primazia dos pais na formação moral e sexual de seus filhos com isso se promove ataques aos currículos e a autonomia docente, a supressão da educação voltada para a sexualidade nas escolas, o controle ao acesso as informações sobre saúde sexual para os/as adolescentes, o repúdio a arranjos familiares que não se enquadram no perfil heteronormativo, a justificação das homossexualidades e transgeneridades como patologias, dentre outras bandeiras hasteadas em prol da retirada de direitos e garantias fundamentais. Tais artimanhas orquestradas e difundidas por líderes políticos e religiosos cristãos ultraconservadores (JUNQUEIRA, 2018).

O desdobramento destas premissas no espaço escolar tem se constituído como um solo fértil para semear o ativismo antigênero em que

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2010, p. 43).

Sabemos que o espaço escolar é hostil ao “excêntrico”, fazendo com que sujeitos LGBT sejam isolados e discriminados, o que pode gerar seu distanciamento para evitar situações de violências – simbólicas, verbais ou físicas, tal opressão às vezes incide no abandono das instituições por parte desses/as alunos/as.

Neste sentido, a formação continuada de professores é necessária e urgente para o acolhimento e valorização desses/as estudantes. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, salienta que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 36).

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com o bom-senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE, 1996, p. 37).

Penso que esses pensares de Freire (1996) indicam reflexões sinalizadas através de investidas contra a humanização do outro e uma negação total da democracia. Isso comprova a real necessidade de formações continuadas para professores no viés da diferença, pois gays, lésbicas, negros, transexuais, pessoas com deficiência etc., também são seres humanos, e enquanto sujeitos compõem as escolas contemporâneas. Vejo que o apagamento de gênero e sexualidades na BNCC vai na contramão dos avanços conquistados nas últimas décadas.

Concomitantemente, contra ao fluxo dessas mordidas, há professores engajados em uma corrente de resistência à esta homogeneização e controle do conhecimento. Estes lutam por um novo paradigma lastreado pela humanização da educação que vem se fortalecendo a partir de

outros olhares com propostas mais inclusivas (GARCIA, 2020). Cito nesta ciranda de resistência o protagonismo dos pesquisadores/as do LEGESEX em que a maioria é docente das redes públicas de ensino.

Em relação as abordagens sobre gênero e sexualidades, tenho testemunhado que esses profissionais, por iniciativa própria através de estudos e de pesquisas desenvolvidos no LEGESEX, têm buscado formação continuada contrária às vertentes hegemônicas, eurocêntricas, homogeneizadoras e heteronormativas afirmadas nos discursos conservadores. O que me traz esperança.

3.2 O Que Dizem os Estudiosos Sobre a Formação Continuada de Professores em *Ponto Retrocesso*

Começo minha abordagem neste subitem a partir dos ordenamentos para a formação continuada de professores após a finalização da BNCC que estão dispostos na Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 27 de outubro de 2020, que estabelece no primeiro artigo:

Art. 1º - A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020c).

A meu ver, este primeiro artigo escancara a uniformização da formação continuada para professores ao eleger uma base nacional formativa comum no gigantesco território do País. Com isso, a BNCC se constitui como

uma proposta educativa de formação que visa a empregabilidade. É um modelo de currículo centrado nas competências e que tem como ponto de partida um ensino direcionado, regulado e comprometido com um ideal de eficiência, o que faz com que a proposta da BNCC se afaste de uma proposta educativa que tenha como objetivo uma formação que seja de fato emancipatória. [...] tendo como promessa uma homogeneização das redes de Ensino. (SILVÉRIO; WERMELINGER, 2022, p. 18).

O fato por si só exclui a diferença contida nas diversas regiões do território brasileiro, de um lado, tem a intenção de promover profundas alterações no currículo, na formação de professores, na gestão educacional e na avaliação. Já que estes itens são as metas das políticas educacionais no contexto nacional e pautados sob a égide da diversidade. No entanto, a mesma

tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser

dialogadas, trocadas, a diversidade é, portanto, o campo esvaziado da diferença. Este campo da diversidade também de alguma maneira é esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

Ora sob a bandeira da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância que se torna uma estratégia de apaziguamento das desigualdades. Este aspecto, tem por significado a manutenção das hierarquias hegemônicas. E, somando-se a isso, a diversidade se traduz na possibilidade de ampliar o capital, pois penetra em subjetividades antes intactas as tornando consumidoras de produtos.

E, de outro lado, “há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91). Com isso, as desigualdades permanecem no chão da escola e se desdobra em outros espaços sociais.

A partir destas reflexões, noto que os pressupostos da Resolução CNE/CP nº 1/2020 para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e para o anexo denominado Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aportam-se em abordagem economicista em total consonância com o projeto neoliberal ancorado na racionalidade técnica e manutenção das desigualdades. Desse modo, o “documento curricular pode ser entendido, enquanto um mecanismo do Estado, para a regulação da sociedade que se pretende produzir” (SILVÉRIO; WERMELINGER, 2022, p. 36).

Neste aspecto, para a organicidade formativa “a ênfase situa-se na padronização dos currículos escolares e nos processos formativos assentados nos princípios da flexibilização, da eficiência, da eficácia, da meritocracia e da gestão de resultados” que caracterizaram a política dos anos 1990 e é retomada no presente (AGUIAR, 2019, p.16).

Ao comparar a BNC-Formação Continuada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), “que surgem com a intenção de garantir uma maior autonomia aos professores, dando indicações de objetivos mais gerais, a BNCC representa uma perspectiva de controle mais rígida sobre o que o professor leciona” (SILVÉRIO; WERMELINGER, 2022, p. 20).

Desse modo posso afirmar que a BNC-Formação Continuada tem um bordado para ser executado em **Ponto Retrocesso** diante das prescritivas orientadoras, configurando-se como um regresso na área educacional.

Em relação as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) prescrevem no artigo 5º, inciso 5:

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com: a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz. (BRASIL, 2020c).

Observa-se que não se apregoa nada sobre gênero e sexualidades na formação continuada para qualificação da prática cotidiana docente. Vejo que as DCN's são destinadas a disciplinar a formação continuada de professores em que sua inspiração é pensada à luz do conservadorismo e, conseqüentemente, as abordagens sobre os temas de gênero e de sexualidade foram excluídas das políticas públicas de formação continuada para professores.

No entanto, Nóvoa (1992) aponta que as propostas de formação continuada sejam baseadas na contextualização, aplicação e valorização do saber docente em situações cotidianas do seu fazer profissional, ou seja refletir a partir das demandas da sua própria prática. Para o autor, as propostas com esses vieses criam a possibilidade de desenvolvimento e autonomia profissional, sem controles externos de núcleos pedagógicos e/ou políticos que determinem sua atuação de forma a limitá-la.

Nesta perspectiva, creio que deve haver espaço para os/as docentes revejam o papel da educação dentro da sociedade, criem debates que questionem as pedagogias hegemônicas e sensibilizem todos da comunidade escolar para a conscientização da luta pela educação pública, laica e de qualidade. Este conjunto de ações podem resultar na ação política e social em vista desta meta.

Neste sentido, tenho concordância com as reflexões do Nóvoa (1992) sobre a formação continuada. Para o autor, ela precisa ter vinculação entre a teoria e a prática para ser significativa para os professores. Vejo que esta articulação pouco se implementa nas ações formativas, o que se observar é à ênfase excessiva em aspectos normativos e à falta de projetos coletivos e/ou institucionais, dentre outros possíveis fatores. Portanto, não são atrativas para os docentes.

A professora Vera Candau (1997) elege três aspectos fundamentais que devem ser considerados na formação continuada de professores: a) a escola, loco privilegiado de formação; b) a valorização dos saberes docentes; c) o ciclo de vida dos professores. E, acrescenta, que é necessário partir das necessidades reais do cotidiano escolar e da valorização dos saberes construídos na prática pedagógica e na formação teórica dos docentes. Em suma, a professora elegeu este tripé como fundamental e importante para uma boa qualificação docente.

Vejo a formação continuada como uma ação complexa diante das mudanças dos

paradigmas atuais e como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes docentes.

A meu ver, estes fatores estão atrelados ao bem-estar pessoal e abertura para os saberes necessários para a prática docente apontadas ao longo da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996) em que o autor elege o rigor metodológico, a pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, aceitação do novo, autonomia, apreensão da realidade, comprometimento, liberdade, diálogo dentre aspectos indispensáveis à prática libertadora e progressista.

Alvarado-Prada (1997) esclarece que a formação continuada se distingue da formação continuada em serviço. A primeira refere-se a um intercurso da formação inicial que pode estar ou não embasada nas políticas públicas. A segunda contempla o fazer do professor centrada *in loco* onde ocorre o processo ensino-aprendizagem e a expressividade de sua essência. O autor, já na década de 1990, apontava a atuação do professor como pesquisador dentro do espaço de trabalho em situações rotineiras cotidianas com a participação coletiva dos pares da escola (ALVARADO-PRADA, 1997).

Nóvoa (1991) compartilha o mesmo pensar de Alvarado-Prada (1997) e ratifica que as formações no local de trabalho só se justificam se tiverem como meta as ações pedagógicas diante de problemas específicos da escola e dos profissionais docentes em relação a sua prática pedagógica diária e não em torno de conteúdos acadêmicos.

É claro que não há um receituário para a formação continuada, pronto e acabado. Retomo Freire (1996) a fim de salientar que o avivamento dos saberes necessários à prática educativa é construído em comunhão e em diálogo com um processo formativo contínuo ao longo da vida profissional.

É preciso, nas palavras do patrono da nossa educação, Paulo Freire, que o docente tenha consciência da importância de seu papel social, pois só assim será capaz de contribuir para a compreensão crítica-reflexiva do aluno a respeito da sociedade em que está inserido e, com isso, buscar possíveis soluções para os problemas que emergem no cotidiano e do contexto educacional (FREIRE, 1996).

3.3 Gênero e Sexualidades – Os Norteadores do Curso de Formação Continuada

A minha escolha por desenvolver abordagens intrinsicamente ligadas às temáticas de gênero e das sexualidades se tornou um enorme desafio em tempos atuais de obscurantismo, entretanto, quando se dialoga com pares a possibilidade se torna concreta e a troca de saberes, consequentemente, ocorre. Isso ficou demonstrado ao longo do desenvolvimento do curso.

Minha abordagem inicia a partir do **Ponto Construção** para melhor compreensão sobre gênero enquanto ato performativo (BUTLER, 2017).

Ao longo do tempo gênero tem se apresentado como uma variável instável histórica e culturalmente, retratando uma diversidade nos modos como as sociedades organizam diferenças sexuais (WEEKS, 2010). Em outras palavras, gênero é uma estrutura com amplitude e complexidade que mantém uma relação intrínseca com as sexualidades (CONNELL, 1995), já que esta envolve as palavras, as imagens, o corpo e as fantasias em processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2010).

Sexualidade e gênero são categorias que possuem um forte vínculo e estão profundamente inter-relacionadas, são construções histórico-culturais ligadas na constituição das subjetividades e, por isso, instáveis e passíveis de transformações. Sexualidade é um conceito amplo com diversos significados e valores distintos para as pessoas que pertencem a diferentes segmentos sociais como práxis do prazer, não a abordar somente pelo ato sexual ou sinônimo deste. Deve-se compreendê-la como a expressão de sentimentos, trocas, manifestações e relações afetivas (SIVA Jr., 2010) e atravessada por relações de poder em conformidade com Foucault *in* A História da Sexualidade – A vontade de saber (1988).

Portanto, “não é um domínio unificado” (WEEKS, 2010, p. 54) e pode variar ao longo da história de uma cultura ou entre diferentes grupos de uma mesma sociedade e, também, ao longo da vida dos indivíduos. Desse modo, é coerente que o uso do termo seja compreendido no plural: sexualidades.

Na obra *História da Sexualidade I – vontade de saber*, anteriormente citada, Foucault (1988) se opõe à tese de que até o século XVII a sexualidade seria livre e que após tal período teria sido capturada por uma intensa repressão. Este discurso sobre a moderna repressão do sexo apresenta-se solidamente enraizado, tendo uma cautela política que o protege. Os defensores desta tese se pautam na explicação de que a sexualidade precisa ser reprimida com tanto rigor por ser útil ao desenvolvimento do capitalismo, este, está indissociavelmente ligado à ordem burguesa. A liberdade sexual é incompatível com uma forma de trabalho numa época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia que os indivíduos a desperdiçassem em prazeres. Assim, o excesso máximo tolerado, e útil, é reduzi-la ao mínimo: a procriação.

Foucault (1988) afirma que se cria um dispositivo disciplinar ao multiplicar os discursos sobre o sexo com o propósito de produzir verdades sobre ele. No século XIX, momento crítico, esse projeto alia-se a um projeto científico, fatalmente comprometido com o evolucionismo e com os racismos oficiais. O discurso médico, sob uma aura de neutralidade científica, produz crescentemente verdades sobre o sexo, mas que estava ligado a uma moral da assepsia e da conexão entre o patológico e o pecaminoso. A medicina do sexo se associa fortemente à biologia (evolucionista) da reprodução. Essa associação do discurso sobre o sexo com o

discurso científico deu a ele maior legitimidade.

Segundo Foucault (1988), com o avançar da ciência médica e da interferência religiosa, o discurso médico-científico-religioso sobre o sexo taxou os “desvios” (homo afetividade, masturbação, incesto entre outros) como perversões e passaram a ser vistos de forma excludente. De acordo com o filósofo francês, a sexualidade no Ocidente nunca foi de fato reprimida, mas na verdade, submetida a um mecanismo para viabilizar o exercício do poder e controle crescentes da ordem social burguesa. Creio que para ultrapassar o umbral desse discurso o espaço educacional se configura como apropriado para o debate sobre o assunto e esquadrihar lutas para a libertação da sexualidade.

Nesta perspectiva, a formação continuada em gênero e sexualidades é imprescindível para o aprofundamento das temáticas. Freire (1996), Candau (1997) dentre outros estudiosos são categóricos ao afirmar sobre a importância da formação docente no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Com isso, todos os conteúdos devem ser vistos e propagados na escola embasados por bibliografias de teóricos/as sobre os temas a serem abordados, por exemplo, cito, os referentes a gênero e sexualidades.

Creio que uma sociedade como a nossa que é generificada as abordagens sobre gênero e sexualidades são imprescindíveis para o desenvolvimento dos indivíduos em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Além de desconstruir preconceitos, garantir a não discriminação, favorecer as políticas de igualdade de gênero e dos direitos reprodutivos, mobilizar o enfrentamento das violações dos Direitos Humanos das pessoas da comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis), das mulheres, dos deficientes, dos idosos dentre outros.

A partir deste entendimento, não podemos ignorar em nossa sociedade mantida na desigualdade social, o debate sobre os privilégios de alguns/algumas e a ausência de direitos de muitos/as se faz necessário e urgente. Por este motivo, no próximo capítulo discorro e reflito sobre questões de Gênero e sexualidades interseccionadas com raça, classe, religião e território/localidade.

CAPÍTULO IV

OS DITOS DOS INTERLOCUROS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PONTO ALIANÇA

*Aliança representa um compromisso entre pares, ou não, busca firmar um pacto, elo ou tratado para um determinado fim em dado momento.
O bordado guarda em si a mesma similaridade, ou seja:
O ponto é ocasião, o nó é acordo e o avesso é arremate.*

Sandra Faustino.

A aliança que fiz com os/as professores/as e outros profissionais socioeducativos foi a de elaborar um curso em gênero e sexualidades para ser promovido pelo LEGESEX. Reafirmo que, em primeiro lugar, o objetivo da ação formativa foi o de coletar dados para minha pesquisa de doutorado e, ao mesmo tempo, transparecer minhas inquietações. Em segundo lugar, foi o de contribuir com a formação continuada dos/as solicitantes. No contexto pandêmico, o cumprimento deste acordo gerou muitas angústias, entraves e incertezas postas no capítulo 1.

Para além de cumprir o trato, creio que foi importante evidenciar e valorizar os saberes próprios deste grupo particular. Neste sentido, o bordado em **Ponto Aliança** que fiz com meus interlocutores possibilitou desvelar tais saberes não somente pelo viés da verdade absoluta e sim pela possibilidade de criar formas outras de pensar/repensar e construir/desconstruir concepções hegemônicas e preconceituosas sobre essas abordagens.

Como diz Foucault (2015, p. 52) “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade”. No campo educacional brasileiro a alternativa urgente é a de enfrentar os impactos do regime de verdade que mantém as estruturas hierárquicas que legitima as opressões das minorias no espaço educacional. Como? Creio que através de práticas pedagógicas críticas em vista da construção de um ensino radicalmente democrático.

A autora do livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*, bell hooks, com base teórica em Paulo Freire, apresenta uma análise crítica da prática pedagógica tradicional e destaca a importância da autonomia dos/as educandos/as no fazer educativo e o papel dos/as professores/as neste processo. De acordo com bell hooks (2013) é necessária uma pedagogia progressiva e holística para produzir novas formas de resistência. Neste sentido, a autora diz que

a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. (HOOKS, 2013, p. 28).

Desse ponto de vista, delinee o curso formativo e fiz esse exercício de forma amorosa e sensível diante do período tão difícil para a humanidade. Neste fazer, considerei prioritariamente o bem-estar de todos/as cursistas e isso é perceptível nas postagens de agradecimento e elogios que destaco no capítulo 5.

Após isso mencionado, a seguir, apresento no próximo subitem o curso de formação continuada e na sequência trago os achados empíricos que foram de encontro ao objetivo da minha pesquisa em blocos temáticos para analisá-los à luz dos teóricos dos Estudos de Gêneros e Culturais.

4.1 O Curso de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades em *Ponto de Cobertura*

Como mencionei anteriormente o curso teve que ser reconfigurado diante da pandemia da covid-19. Os desafios dos caminhos percorridos para este intento foram estafantes e bordados de dúvidas, por exemplo: vencer as nossas inabilidades com as novas TIC's, desenvolver aprendizagens digitais concomitantemente com a prática docente em meios digitais, elaborar um formato de curso *online* pioneiro para a formação de professores e buscar parcerias com pesquisadores de outras instituições. Mesmo frente a tantos desafios consegui irradante e finalizar minha tarefa.

4.1.1 A infraestrutura, equipe executora, atividades e conteúdo programático do curso

Após várias reuniões *online* que realizei junto com a equipe organizativa foi reelaborado o curso de extensão de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades para docentes, licenciados e demais profissionais atuantes nas unidades socioeducativas. A ação formativa foi levada a cabo no período de 4 de novembro a 4 de dezembro de 2020. O curso foi promovido pelo Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX), que é vinculado ao Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar (DES/IM), campus de Nova Iguaçu, e foi oferecido através da Escola de Extensão da UFRRJ.

A carga horária total do curso comportou 40 horas de atividades que foram distribuídas em duas partes: Rodas de Conversas (RD's) e fóruns. Este dinamismo foi um bordado em **Ponto de Alinhavo** para o aprofundamento dos saberes dos cursistas sobre as temáticas de gênero e

sexualidades. Tal ação teve a intencionalidade de produzir um ambiente digital como se estivéssemos interagindo face a face para que, posteriormente, eu pudesse entender os sentidos das postagens em vista da feitura da minha tese.

A primeira parte do curso, foi composta por 12 horas de atividades síncronas através de cinco rodas de conversas *online* – inicialmente no *Google Meet* e depois no *Jitsi Meet*, esta mudança foi devido a gratuidade da gravação. Considerei importantes as gravações das RD's para que os cursistas assistirem posteriormente diante da instabilidade da internet nas localidades.

A predileção pelas RD's foi em razão da possibilidade de reviver o prazer do diálogo entre pares, troca de experiências pedagógicas ou laborais, vivências pessoais e socialização de saberes (WARSCHAUER, 2017). Creio que a participação coletiva em debate acerca de determinados temas, aqui, os que abordaram gênero e sexualidades, objetivou o aprofundamento do conhecimento, individual ou coletivo na perspectiva de construção, reconstrução e desconstrução de conhecimentos prévios.

Durante as RD's se fez necessário ajustar significados e conceitos sobre a proposta norteadora do curso, mas a qualidade das interações foi visível nas

trocas estabelecidas no processo compartilhado que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de pesquisar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético compartilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, de formar-se formando [...]. (WARSCHAUER, 2017, p. 364-365).

A minha escolha pelo uso da RD's na formação continuada de professores/as foi pelo fato dos interlocutores terem mais propriedade de falar sobre a socioeducação. A opção não surtiu o efeito desejado talvez pela inabilidade com a plataforma *Jitsi Meet* algumas pessoas solicitaram *online* auxílio a familiares, a não familiaridade com os temas propostos, timidez ou instabilidade da internet nas localidades das residências dos cursistas.

Já para a segunda parte do curso, foram destinadas 28 horas de atividades assíncronas a partir de fóruns digitais pela plataforma do *WhatsApp*. Justifico minha preferência devido a familiaridade dos/as cursistas e da equipe executora com essa tecnologia que apresenta uma dinâmica social própria e conteúdos diversos (mensagens de texto, chamadas de áudio e vídeo chamada, recebimento e troca de arquivos, leitura de *QR Code* etc.) circulantes nessa plataforma que atualmente fazem parte da rotina de seus usuários. Este fato amenizou o impacto da transição não planejada para o *online*.

Por esta razão, considero que foi uma assertiva a preferência pelo *WhatsApp* para a interação dos/as participantes. O aplicativo possibilitou o entrosamento entre os/as cursistas que se expressaram, escutaram seus pares e a si mesmos pelo exercício reflexivo de seus fazeres e, também, mencionaram trocas de experiências de práticas exitosas. Este foram momentos bordados em **Ponto de Funcionamento** que me possibilitou conhecer melhor o universo socioeducativo.

Em relação a coordenação geral, foi realizada pela professora Dr^a Joyce Alves, a organização estrutural ficou sob minha responsabilidade e a de suporte tecnológico por conta do professor doutorando Luiz Otávio Luz. Para a composição da equipe do curso foram feitos convites individuais para profissionais e pesquisadores com experiências relacionadas aos temas propostos para diferentes atribuições.

A formação teórica contou com a participação ativa e propositiva de 8 (oito) professores/as pesquisadores/as, doutores/as, e mestres/as das universidades públicas brasileiras. Na mediação, contei com o auxílio de 12 (doze) tutores/as das redes de ensino públicas e ativistas dos movimentos sociais que desenvolvem pesquisas e estudos no LEGESEX.

O planejamento para a implantação do projeto, o acompanhamento processual das atividades e avaliação permanente ao longo do curso englobou diferentes etapas, a saber:

- I) Organização dos encontros *online*;
- II) Elaboração dos pressupostos teórico-metodológicos das diretrizes basilares dos temas das rodas de conversas;
- III) Escolha dos/as professores/as formadores/as e dos/as tutores/as;
- IV) Inscrições e matrículas dos/as cursistas;
- V) Produção de textos/chamadas direcionada a motivar os debates nos fóruns;
- VI) Orientação e acompanhamento dos/as tutores/as;
- VII) Autoavaliação dos/as cursistas;
- VIII) Avaliação do curso por parte de todos os envolvidos; e
- IX) Certificação.

Para a participação no curso eram necessárias, no ato da inscrição, as seguintes informações: exercício laboral em unidades socioeducativas de internação ou semiliberdade, número do telefone celular, ter aplicativo do *WhatsApp*, ter conexão de internet e endereço de e-mail. Além da disponibilidade para participar do estudo dirigido individual, a partir da leitura de textos bases e de visualização de vídeos.

A maioria dos inscritos era atuante no Departamento Geral de Ações Socioeducativas

(DEGASE) do estado do Rio de Janeiro, ou atuava na Fundação Centro de Atendimento ao Adolescente (FUNDAÇÃO CASA) do estado de São Paulo. Entretanto, entre os cursistas havia professores/as e outros profissionais socioeducativos dos estados de Alagoas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará.

A divulgação do curso foi orquestrada através das redes sociais da equipe executora e do site da Universidade. As inscrições dos cursistas foram realizadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), na plataforma da UFRRJ. Foram disponibilizadas e preenchidas 40 vagas no período reservado para esta etapa.

Embora o curso tenha tido um público-alvo específico, houve três inscrições indevidas, por não atender a um dos critérios de seleção que exigia dos inscritos trabalharem em unidades socioeducativas. Essas três inscrições foram consideradas não válidas devido ao fato das pessoas não atenderem a esse quesito.

Após encerradas as inscrições foi disponibilizado um link de convite do grupo da turma criado no *WhatsApp*. O aplicativo foi utilizado para interações nos fóruns, para dispor diversos informes aos participantes, para enviar os materiais didático-pedagógicos e também o Manual do Cursista. Pelo aplicativo postamos os *links* de acesso para as atividades síncronas, oferecemos por meio dele as gravações das rodas de conversas, postamos a autoavaliação e a avaliação do curso, juntamente com a permissão da autorização do uso de imagem, som etc. No final, através da ferramenta, enviamos as certificações dos concluintes.

A dinâmica que adotamos para cada roda de conversa foi vislumbrada na oferta de um texto base e de bibliografias complementares que embasavam as temáticas abordadas. Como forma de registrar as participações nas rodas, foram impressas as interações ocorridas no *Chat* como, também, o controle da frequência.

Estas averiguações foram viabilizadas através do preenchimento de um formulário elaborado no *Google Forms*, era acessível antes do término da atividade supracitada. Os itens que integravam as informações da lista de presença muito contribuíram para a avaliação permanente e para a melhoria das ações e/ou atividades, a saber: carimbo data/hora, nome, avaliação, comentários e sugestões.

Já a articulação para as atividades assíncronas aconteceu no dia posterior a cada roda de conversa, por intermédio dos fóruns digitais. A dinâmica que impulsionava os debates dos fóruns foi a partir de pequenos textos que compunham as chamadas motivadoras. Estes enunciados provocativos tiveram o propósito de fomentar os diálogos e as reflexões dos temas abordados nas rodas e, ainda, havia a obrigatoriedade para cada cursista realizar uma reflexão e tecer 2 comentários de outros participantes do curso.

O quadro 1 reúne de forma resumida as partes constitutivas da formação solicitada e oferecida aos docentes e profissionais das unidades. As informações que estão dispostas destacam as datas das atividades, as temáticas abordadas, o quantitativo de cursistas, os pesquisadores que dinamizaram as rodas de conversas, os tutores que mediaram os fóruns e os responsáveis pelas chamadas motivadoras para os participantes efetuarem a autoavaliação como, também, a avaliação do curso.

Quadro 1 – Atividades do Curso Formação de Professores em Gênero e Sexualidades.

Rodas de Conversas	Cursistas	Dinamizadores ¹⁵	Texto Base	Fóruns/Tutores
1ª - Corpo, corporeidade e diversidade na socioeducação. Data: 04/11/20	28	Aline Barros e João Gomes Jr.	Do Corpo a Corporeidade: uma possibilidade educativa (SOBREIRA; PICCOLO; MOREIRA, 2016).	1º - 171 interações Data: 05/11/20 Aline Barros, João Gomes Jr. e Lívia Machado
2ª - Gênero, sexualidades, raça e classe como marcadores de exclusão. Data: 11/11/20	17	Esmael Oliveira	A crise tem rosto de mulher: como as desigualdades de gênero particularizam os efeitos da pandemia do Covid-19 (BARROSO; GAMA, 2020).	2º - 113 interações Data: 12/11/20 Luiz Otávio Luz, Bárbara Santos e Karine Chaves
3ª - Gênero, sexualidade e privação de liberdade: transitando entre a teoria e a prática em sala de aula. Data: 18/11/20	26	Sandra Faustino e Leandro Rodrigues	Gênero e sexualidades nas práticas educativas (BALESTRIN; SOARES, 2015).	3º - 208 interações Data: 19/11/20 Rafaela Cruz e Leonardo Pereira
4ª - (Des)construindo homens: as performances masculinas na sociedade e na socioeducação. Data: 25/11/20	17	Jimena De Garay Hernández	Provocações Feministas no Sistema Socioeducativo: pensando educação para/com homens jovens homens (HERNANDEZ UZIEL, 2018).	4º - 137 interações Data: 26/11/20 Jairo Carioca e Thaíza Veterinário
5ª - Práticas pedagógicas antirracista, antissexista e antiLGBTQIfóbica e inclusão. Data: 02/12/20	26	Carolina Neto e Almunita Santos	Racismo e sexismo na cultura brasileira (GONZALES, 1984).	5º - 98 interações Data: 03/12/20 Bruno Inocêncio e Lívia Machado
Autoavaliação e Avaliação do curso. Data: 04/12/20	28	Joyce Alves Luiz Otávio Luz Sandra Faustino	(-)	(-)

Fonte: Elaborado pela autora.

O modelo pedagógico para a formação continuada que escolhi foi estruturado em dois blocos de conteúdos programáticos, a saber:

O primeiro foi composto pelas atividades síncronas e assíncronas (RD's e fóruns 1 e 2),

¹⁵ Os/as dinamizadores/as das RD's e os/as tutores/as das mediações nos fóruns são nomes reais. A manutenção foi por serem todos/as pesquisadores/as que abordam sobre as temáticas gênero e sexualidades.

que se caracterizou pela apresentação dos marcos conceituais pertinentes aos temas gênero e sexualidade em interseccionalidade com os marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidades, raça, classe, geração, território e religião, bem como outros contextos e contingências reforçadores de opressões diversas e;

O segundo bloco foi formado pelas atividades síncronas e assíncronas (RD's e fóruns 3, 4 e 5) em que se abrangeu as temáticas oriundas do cotidiano das unidades socioeducativas de privação de liberdade e de semiliberdade, de um lado, emanadas de duas pesquisas anteriores (SILVA JR., 2018; BARROS, 2020) e, de outro lado, das dinâmicas vindas das pautas de lutas contra a discriminação e pela igualdade dos movimentos sociais LGBT, negro e feministas mais intensificadas a partir da década de 1960.

Para melhor entendimento, elaborei sucintamente o quadro 2 para serem visualizados os tópicos das abordagens formativas desenvolvidas durante o curso na intenção de mostrar os assuntos que foram abordados em cada uma das 5 rodas de conversas e as chamadas fomentadoras dos debates nos 5 fóruns.

Quadro 2 – Conteúdo programático do Curso de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades

RD's	Abordagens Formativas	Fóruns	Provocações
1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão histórica e social do corpo ao longo do tempo. - Problematização do corpo padronizado na sociedade contemporânea. - Corpos Dissidentes. - Educação na perspectiva da corporeidade. 	1 ^o	Comente sobre as influências das visões de corpo e corporeidade que sobressaem dentro de uma ótica socioeducativa.
2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> -Aprofundamento do conceito interseccionalidade a partir dos marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidades, raça, classe, território e geração que são reprodutores de opressões. - Desigualdade de gênero, violência contra as mulheres e divisão sexual do trabalho. - Mulheres pobres e negras e os efeitos da pandemia da covid-19 -Violência doméstica e intrafamiliar. - Direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. 	2 ^o	Pondere a respeito da relação ou das singularidades entre os marcadores sociais da diferença e o perfil dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativa de internação.
3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Produções de práticas e saberes em torno da construção dos gêneros e das sexualidades. - Preconceitos e discriminações reproduzidas na sociedade e nas escolas. - O “ocultamento” e silenciamento em relação ao gênero e às sexualidades no chão da escola. - Identidades transexuais, heteronormatividade e contexto socioeducativo. - A importância do PPP, do currículo e da comunidade escolar em prol de diversidade de gênero e sexual em vista de ações inclusivas. 	3 ^o	Aponte os caminhos e investimentos necessários para que a formação de professores contemple práticas e saberes sobre gênero e sexualidades. E, também, revele como se dá o diálogo na sua prática educativa sobre as vivências das sexualidades dos/as e as questões de gênero junto aos/as adolescentes.

Continua...

Continuação...

4ª	<ul style="list-style-type: none"> - Desconstrução do machismo. - Masculinidades hegemônicas afeta homens e mulheres. - Masculinidades plurais. - Construções de masculinidades e feminilidades no ambiente socioeducativo. - Performatividades femininas e masculinas na socioeducação. - A garantia de direitos imbricados no projeto de socioeducação. - Visita íntima e distribuição de preservativos. 	4ª	Discorra sobre a possibilidade de uma educação em gênero e sexualidades, pautada numa perspectiva da ética feminista, que desestabilize os pressupostos machistas e capitalistas na formação humana. Sendo a LGBTfobia um dialeto do machismo, como desconstruir essa linguagem dentro de um espaço que, exatamente por representar a lei, também se enquadra como estrutura de Dominação Masculina?
5ª	<ul style="list-style-type: none"> - O racismo estrutural e estruturante na sociedade brasileira. - Diferentes faces do racismo. - O duplo fenômeno do racismo e o mito do estuprador e do bandido negro. - Representatividade, valorização e reconhecimento. - Educação antirracista e o enfrentamento das opressões. - Educação antissexista. - Educação antiLGBTfóbica. 	5ª	Compartilhe a partir de sua prática, como construir uma pedagogia que contribua para a desconstrução dos estereótipos racista e de gênero no contexto socioeducativo influenciado diretamente por regras de modo a silenciar outras vivências sexuais e de gênero.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalto que a estratégia para estabelecer um diálogo entre as questões abordadas no curso considere por base principal a autonomia dos cursistas. Desse modo, foram privilegiados o estudo dirigido individual e a articulação das atividades do curso como mecanismos para provocar reflexões sobre as construções pessoais e do cotidiano profissional relativas as temáticas centrais da formação.

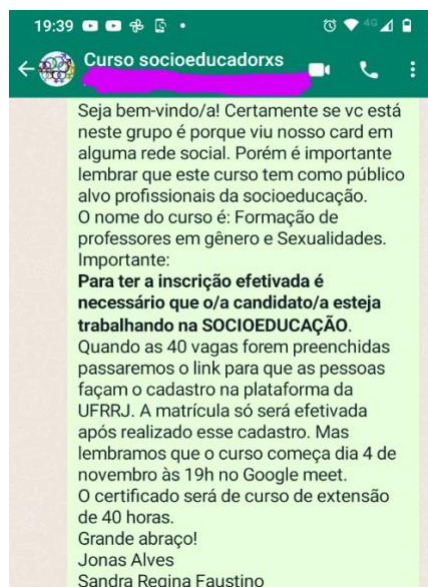
4.1.2 Ponto Arremate – os bordados da implementação do curso formativo

Não foram fáceis os momentos iniciais do *Curso de Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades*. Retomo o ato das inscrições, por exemplo, que foi uma tônica o estresse gerado na dificuldade de realizar o passo a passo na plataforma da Universidade por parte dos/das cursistas. Imediatamente, a professora Joyce Alves protagonizou a ajuda necessária. Cabe mencionar que nesta etapa foram recebidas inscrições de outros profissionais da Socioeducação e que houve consenso da efetivação das mesmas.

E, para melhor comunicação, em 20 de outubro de 2020, foi criado o grupo *Curso Socioeducadorxs* no *WhatsApp*, os cursistas que realizavam a pré-inscrição recebiam o convite para participarem desse grupo. No entanto, muitos entravam e, posteriormente, saíam ao verem a mensagem que foi replicada várias vezes para comunicar aos/as distraídos/as sobre a regra

que exigia para a participação no curso ser profissional socioeducativo. Já os/as aptos/as permaneciam no grupo e por ali se apresentavam recebendo as boas-vindas. Veja o *Print*:

Figura 3 – *Print* da postagem de boas-vindas.



Fonte: Captura de tela feita a partir do *Smartphone* da autora.

Vale destacar que percebi nesta etapa do curso, período de inscrições, que muitos/as cursistas solicitaram orientações de como procederem para efetivar suas inscrições. Diante deste impasse, percebi que novas competências eram exigidas por parte dos/as cursistas para a consolidação da inscrição no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)¹⁶ da UFRRJ. Mas graças à intervenção da professora Joyce Alves logo foi sanada a questão, ela ofereceu um tutorial de vídeo com o passo a passo para finalizar essa etapa e dispôs no grupo o *link* da inscrição do SIGAA. Alguns, ainda, careciam de ajuda e novamente a professora Joyce Alves entrou em ação para orientar o/a cursista. Após a confirmação do cadastro era disparado um e-mail de confirmação da inscrição.

Finalmente, em 30 de outubro de 2020, foram efetivadas todas as inscrições que contemplavam os pré-requisitos para a participação do curso. Então, foi disponibilizado o manual do cursista, o texto base da 1ª roda de conversa e a plataforma que ser utilizada.

Tornar os cursistas mais amigáveis, confiantes e participantes foi algo que não gerou desafio. Após a apresentação da equipe organizativa/colaborativa foi apresentado o formato do curso e disponibilizado o Manual do Cursista no grupo do *WhatsApp*.

¹⁶ <https://sigaa.ufrj.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/343>

Vale esclarecer que o Manual do Cursista continha o programa do curso desde a justificativa do curso, os objetivos a serem alcançados, os resultados esperados, as bibliografias básicas e complementares, a metodologia escolhida, a avaliação das ações formativas, a autoavaliação do cursista, avaliação sobre o curso, o cronograma detalhado das atividades síncronas e assíncronas, as referências teóricas que foram bases para a elaboração do curso e as normas mínimas para a certificação dos concluintes.

Vencida esta etapa, finalmente, chegou o grande dia do início do curso. No dia 4 de novembro de 2020, o curso foi iniciado e antes da roda de conversa 1 foi estabelecida no grupo do *WhatsApp* a negociação das *netiquetas*¹⁷ e o doutorando Luiz Otávio Luz disponibilizou um tutorial, gravação em vídeo, sobre o uso da plataforma *Jitsi Meet* com o intuito de favorecer o aprendizado dos/as cursistas.

Quando perguntei sobre o interesse pela formação oferecida, a razão que os cursistas consideraram primordial foi, de um lado, o sentimento de pertencimento a um grupo, traduzido no fazer ativo e colaborativo na socioeducação; e, por outro lado, a materialização de um espaço de troca e escuta dos saberes e das práticas pedagógicas próprios da docência socioeducativa oportunizada entre professores e acadêmicos sobre gênero e sexualidades. Esse dia foi marcado por vários entraves no acesso a plataforma e muitas das dúvidas e queixas foram citadas em parágrafos posteriores.

Ao longo do curso, na minha observação *online* registrei no meu diário de campo várias queixas que ecoaram durante as rodas de conversas, como por exemplo: *Eu não sei mexer nisso... como faço? Essa é a quinta vez que estou online...* Como, também, eram recorrentes os avisos: *Abre a câmera! Clica na câmera para abrir! Fecha o microfone! Tá muito barulho! Abre o microfone!*

Quando o/a cursista esquecia o microfone ligado os sons e/ou ruídos da residência como miados, latidos, panelas de pressão cozinhando alimentos, crianças brincando, televisão ligada, campainha tocando etc. ficavam evidenciados.

Outros comunicados eram estabelecidos quando *alguém caía* por conta da queda da conexão, som picotado ou sem som. Era interessante que logo o/a cursista avisava no grupo de *WhatsApp* e esclarecia que era devido ao mal tempo, expressões como: *Chove muitooo! Que chuva!* A meu ver a instabilidade da internet nos diferentes estados se configurou em um obstáculo momentâneo ora duradouro que impedia o retorno dos/as participantes, muitos/as

¹⁷ Dicionário *online* de Português. [Informática] Conjunto de regras e conselhos sobre os comportamentos que são aceitáveis na Internet, geralmente ensina alguém a interagir e usar a Internet da melhor forma possível. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/netiquetas/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

acabavam desistindo após várias tentativas.

Outro obstáculo apresentado foi o de baixar a plataforma *Jitsi Meet* nos celulares ou notebooks e, posteriormente, a entrada nos links de acesso às rodas de conversas. A solução para sanar o problema da inabilidade operacional veio de familiares de gerações mais novas – filhos, netos e sobrinhos, que auxiliaram os/as cursistas.

A maioria dessas interações que eu observei nos envios das postagens nos fóruns teve maior fluxo estabelecido entre os horários de 09h às 11h e 19h às 22h, um quantitativo de interações quase que simultâneas disparadas pelos cursistas. Depois do *smartphone* noto que no cotidiano estar *online* ou *offline* é uma escolha separada por uma linha tênue em que o *WhatsApp* anuncia a chegada de novas mensagens. Com isso, o entrar e sair da internet se tornou habitual.

Alguns interlocutores se comunicaram comigo através de mensagens privadas no meu *smartphone* que me sensibilizaram e angustiaram. O teor das mensagens continha notícias que eram verdadeiros desabafos, vários interlocutores/as me confessavam sobre o medo de morrer... muitos/as avisavam que estavam adoecidos pela contaminação da covid-19... outros/as desistiram de continuar devido ao estado de saúde ou mortes de familiares... ainda, alguns/mas enviaram áudios inaudíveis em que eu só conseguia distinguir o pranto. Como foi difícil consolar as pessoas, faltava-me palavras, às vezes apenas ouvia o lamento ou choro...

Entrei em contato no privado ao notar a ausência de alguns/mas cursistas. Veja, por exemplo, uma das comunicações que fiz para o professor Samuel¹⁸:

- *Boa noite, professor Samuel. Como vai? Percebi a sua ausência nas duas RD's e nos dois fóruns...*
- *Boa noite, professora Sandra. Não estou bem. Aqui na minha casa estamos com covid. Não estou conseguindo acompanhar o curso. Estou desesperado... acho que vou morrer...*
- *Acalme-se querido, procure seguir as orientações médicas e procure se distrair... assista vídeos, filmes... tudo vai ficar bem! Descanse. Um forte abraço!*
- *Que Deus te ouça! Obrigado, outro.* (Transcrições do meu Diário de campo, 14 de novembro de 2020).

Veja este outro contato que recebi foi da professora Samira em uma tarde nublada primaveril.

- *Boa tarde, Sandra. Aqui Samira.*
- *Oi Samira, como vai você?*
- *Doente...*
- *[Samira postou um áudio]. Estou... com... covid [choro intenso]. Vou... morrer [choro intenso]. Estou... com... falta... de ar [falou algo inaudível].*

¹⁸ Todos os nomes dos/as interlocutores/as foram preservados e por este motivo utilizei nomes fictícios para atender os protocolos éticos das Ciências Humanas e adotei a letra inicial “S” para todos/as participantes com o intuito de fazer menção a Socioeducação.

Deixarei... o curso. Meu... filho... morreu... de covid [choro intenso]. Estou... com... muito... medo [choro].

- Meus sentimentos e afeto.

- [postei um áudio]. Minha querida, acalme-se. Vou cantar o Hino da Umbanda para você [postei outro áudio cantando a canção. [Samira é Umbandista, por isso escolhi esta música].

- Ele... é lindo! Você... tem... uma... voz... doce [áudio de Samira].

- Obrigada, amada. Eu também gosto muito dessa canção.

- Veja que obras lindas! [Em seguida postei imagens de várias obras de Portinari e comentei seus significados].

- Gosto da “Fauna e flora brasileiras”. É linda! [Samira].

- Esta obra me traz a sensação de estar no meio da floresta. Vou te enviar links de visitas virtuais a museus e locais históricos. Peraí... [Enviei em seguida].

- Obrigada!!!

- Tenho que me despedir. Tenho aula. Fique bem e me mande notícias [emojis de beijo e coração].

- Beijo. (Transcrições do meu Diário de campo 15 de novembro de 2020).

Coloquei reticências nas postagens da professora Samira para representar os intervalos longos em que ela fazia ao falar devido à falta de ar ocasionada pela enfermidade. Esses relatos foram os primeiros e me impactaram pelo sofrimento reportados entre lágrimas, o que me trouxe muita angústia... em outras comunicações, às vezes rezávamos juntos/as, cantávamos ao som de músicas reproduzidas pelo caixa de som de nossos lares, enviávamos fotografias e receitas dentre outros itens para amenizar a dor imperante. Confesso que foram momentos muito difíceis que me fizeram chorar e dissipar muita energia psíquica.

Tanta aflição vivenciada em concomitância ao trabalho da residência e do socioeducativo que a professora Samanta desabafa: *estou exausta... aulas remotas, lives, reuniões, tarefas de casa... live, live e live rs*. Este período foi recheado de ativismo vindo de acúmulo de atividades que se configura como um SOS vindo do cansado físico, mental e emocional vivenciado não só pela docente, mas por muitos profissionais que labutaram em *home office*. Disso eu entendo bem por ter passado pela exaurida etapa durante o isolamento social.

Jean Segata (2020a, p. 163) aborda sobre o excesso de tarefas e amarguras no artigo *A colonização digital do pensamento*, o teórico apresenta “situações que conectam aspectos do trabalho docente, do isolamento e do digital para tornar saliente uma maquinaria silenciosa que articula conforto e segurança com produtivismo e sofrimento”. Realmente a manutenção desta rotina foi estafante, vivenciei o mesmo e sei quanto ativismo foi empreendido naquele período.
















Não sei dizer o quanto este conjunto de lamentos e o esgotamento resultante das inúmeras tensões e ansiedades constituídas em torno da vida no contexto da pandemia, somado ao descaso do governo federal, poderão ser traduzidos em adoecimento mental, sobretudo o da

depressão, ou não. Uma resposta que não tenho, mas que me ronda.

No entanto, as mensagens postadas nos fóruns sobre adoecimentos tinham no teor dos textos enviados particularidades distintas eram menos emotivas, mais informativas e até com um cunho de riso. Veja, por exemplo, o comunicado da professora Sabrina: *amigos, não esperava fechar com chave de ouro kkk com covid-19 fechando o 2020. Eu e boa parte da torcida do Flamengo nesta situação. Assim que melhorar, voltarei a participar.* Estes comunicados eram breves e as ausências eram sempre mencionadas pelos demais participantes através de *posts* que mencionavam: *Sandra, vc tem notícias da Sabrina?* Eu respondia que entrei em contato no com ela e que está melhor.

Quero registrar que nas postagens, ao longo do curso, os/as interlocutores/as enviaram diferentes *Emojis* para exprimirem seus valores, emoções e gratidão. Os pictogramas postados totalizaram o número de 345 (trezentos e quarenta e cinco) e foram representados por expressões faciais, objetos, gestos e clima. Veja os 10 *Emojis* mais postados:

Tabela 2 – Quantitativo e significado dos Emojis postados pelos/as interlocutores/as.

EMOJIS	QUANTIDADES	SIGNIFICADOS
1 	50	Rosto sorridente carinhoso
2 	41	Aplausos
3 	26	Amo
4 	25	Beijo amoroso
5 	17	Oração
6  	19 / 19	Muito triste / Formatura
7 	17	Rosa
8  	14 / 14	Piscada de olho / Choro muito triste
9  	12 / 12	Cansado/a
10   	10 / 10 / 10	Comemoração / Doente / Máscara Protetiva

Fonte: Elaborado pela autora.

Os emojis da tabela acima foram postados para demonstrar reações de carinho, agradecimento, alívio, emoção, entendimento, estado de exaustão ou doença, uso de máscara como proteção pelo contexto pandêmico, tempo chuvoso, sem palavras, capelo de formatura na finalização do curso dentre outras.

Ao longo do curso começamos a notar que os cursistas se sentiam à vontade o suficiente para tocarem em tópicos mais sensíveis de suas experiências pedagógicas ou laborais. Durante as chamadas em tempo real, eles mostraram o interior de suas residências, brincaram com seus *pets*, apresentaram membros da família, silenciaram crianças ou adultos, fizeram refeições etc. A quarentena, especialmente no contexto profissional, expôs, de maneira inédita, a esfera da vida íntima e/ou familiar.

Não é somente a exposição da intimidade do lar de cada cursista que quero ressaltar nas atividades síncronas do curso, pois as rodas de conversas, também, estimularam o bate-papo no *chat* que oportunizou as trocas de materiais, opiniões, as reclamações de instabilidade da internet, os elogios, as sugestões a respeito dos temas abordados, os pedidos de outros cursos para todos nas unidades socioeducativas, a troca de plataforma pelo embaraço com a escolhida etc.

Segundo Rodrigues (2004), o estímulo de contatar com outros em tempo real e o desenvolvimento de um sentido de presença e pertença social promovem o envolvimento e o comprometimento, fundamentais para a formação de uma autêntica comunidade entre os participantes de um curso em regime de *e-learning* (Ensino Online). (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p.618).

Neste aspecto, elejo o curso como revigorante dos vínculos e pertencimentos deste grupo social que abarcou reflexões de professores e profissionais próprias do universo socioeducativo. A este respeito, no capítulo 5 disponho alguns posicionamentos que atestam esta minha percepção a partir das trocas de atividades exitosas, indicações de bibliografias e até aconselhamentos entre os pares.

Vislumbrar este intercâmbio de fazeres e afetos me produziu um misto de emoções em que percebi o quanto há pessoas engajadas na luta por uma educação para todos, apesar da precariedade das escolas e poucos investimentos do Governo no campo educacional.

Por fim, chegou o término do curso em dia 04 de dezembro de 2020. Durante o desenvolvimento do curso alguns cursistas adoeceram e abandonaram a ação formativa. Assim, no fim 28 (vinte e oito) profissionais receberam o certificado de conclusão pela Escola de Extensão da UFRRJ.

No próximo subitem estão dispostas as postagens que me auxiliaram a compreender os indícios dos saberes dos/das cursistas durante o curso que contribuíram para minha análise e argumentação sobre a temática norteadora da minha tese.

4.2 Os Bordados Emergidos dos Resultados e das Discussões – Os Vestígios de Saberes e Práticas Pedagógicas ou Educacionais Sobre Gênero e Sexualidades

O riscado metodológico que me conduziu a exploração e posterior seleção e análise das postagens realizadas pelos meus/minhas 37 (trinta e sete) interlocutores/as já foi descrito no capítulo primeiro. Entretanto, quero salientar que o quantitativo das interações produziu um total de 931 (novecentos e trinta e um) registros, a saber: 727 postagens nos fóruns, 152 publicações nos chats das RD's e 52 mensagens privadas recebidas no meu *WhatsApp* por alguns/mas interlocutores/as.

Dentre as 931(novecentas e trinta e uma) postagens, selecionei um conjunto de *posts* que agrupavam mensagens completas ou recortes de mensagens que considerei relevantes para compor o bordado das minhas discussões. Justifico a minha escolha a partir daqueles envios que contemplaram temáticas intrínsecas a gênero e sexualidades e que acionaram significados que respondiam à questão do problema da minha pesquisa e, conseqüentemente, fariam parte da composição da minha tese. As demais postagens não contemplavam e, portanto, foram descartadas.

Posteriormente, a este conjunto de postagens foram adicionadas duas técnicas de pesquisa: a aplicação de questionário, via *WhatsApp*, aos 37 (trinta e sete) interlocutores e webs entrevistas a 8 (oito) cursistas – 2 (dois) docentes e 2 (dois) profissionais do setor pedagógico, tanto do DEGASE e quanto da FUNDAÇÃO-CASA.

Na continuidade de reavivar a metodologia, retomo sucintamente a metodologia baseada na etnografia descrita no primeiro capítulo em **Ponto Triângulo**. Faço este exercício lembrar que os recortes pinçados foram pautados a partir da reincidência dos termos utilizados, das frases de efeito e dos sentidos conectados de forma explícita ou implícita sobre os temas abordados nas RD's e discutidos nos *chats* e nos fóruns de debates ao longo do curso de formação continuada.

A seguir, apresento os extratos selecionados em conformidade com a recorrência, relevância e coadunação com os vestígios sobre os saberes e práticas dos/das interlocutores referentes a gênero e sexualidades interseccionados aos marcadores sociais da diferença raça, classe, religião, gênero, sexualidades, geração e território.

Antes, quero lembrar que na minha apresentação anunciei ser de *Mamãe Oxum*, orixá governante das águas doces e representante da sabedoria e do poder feminino, respondente do *Odu* – significa destino ou caminho, representado pelo numeral 5. Ressalto que o número cinco

simboliza a energia positiva do meu *Sagrado*. De acordo com a Numerologia¹⁹, o 5 significa união e equilíbrio. As pessoas influenciadas por ele são tidas como livres, disciplinadas, diplomáticas, ágeis, proativas e pioneiras. Desmistificam a estabilidade perfeita e incentivam a não temer o desconhecido, a mudança. Elas têm a tendência de serem ágeis na tomada de soluções. O seu bloqueio pode resultar em impaciência e inquietação, seu ponto negativo.

Então, quero esclarecer que desde a elaboração do curso, em 5 RD's e 5 fóruns de debates, lá na primavera de 2020 o numeral 5 é meu norteador positivo. E, a minha tese é composta de 5 capítulos. Desse modo, agrupei as reflexões vindas das postagens de meus/minhas interlocutores/as em 5 blocos temáticos para compreender os vestígios dos significados contidos nas postagens sobre gênero e sexualidades, a saber:

4.2.1 Bloco 1 – O racismo como *Ponto Chave* para a exclusão social

O primeiro bloco diz respeito aos achados empíricos vindos das postagens no *WhatsApp* em que os/as interlocutores/as abordaram reflexões sobre o público-alvo da socioeducação e do trabalho dos/as docentes e socioeducadores: os/as adolescentes.

Antes de abordar as postagens, recorro a pesquisa desenvolvida nas unidades socioeducativas de privação de liberdade do DEGASE, intitulada o *Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro*, coordenada por Julião, Benisti e Marcondes (2019). Os coordenadores constaram que os/as adolescentes acautelados/as era de maioria negra (76,2%); na faixa dos entre 15 a 17 anos, sendo 1.741 (87,1%) do sexo masculino e 254 (12,7%) do sexo feminino; 95,2% nasceram no estado do Rio de Janeiro; 91,3% não concluiu o Ensino Fundamental; 64,5% no ensino fundamental e 24,7% no ensino médio. O indicador sobre a escolarização evidenciou altas taxas de distorção idade-série, possuía baixa escolaridade, alto índice de repetência e/ou evasão escolar.

Em relação a moradia, são moradores de comunidades pobres ou de abrigos ou de rua, filhos/as de mães provedoras do lar sendo que 71,6% moram em região de conflito armado (entre policiais, traficantes e facções). Sobre as suas famílias, a renda familiar paira entre 1 a 3 salários mínimos (34%); 58,6% disseram que os seus pais ou responsáveis são divorciados; 39,4% o seu pai/mãe ou responsável morreu; 45,6% vivenciaram algum problema com álcool ou droga com seus pais/família; 64,5% disseram ter começado a trabalhar entre 10 e 15 anos para ajudar a família. Quanto ao ato infracional, a maioria foi apreendida por ter cometido os atos infracionais roubo (44%) e tráfico de entorpecentes (41%).

¹⁹ Cf.: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/numero-5/>

Através desses dados colhidos das oitivas pelas 1ª a 4ª Promotorias de Justiça da Infância e Juventude Infracional da Capital, do estado do Rio de Janeiro, pode-se, em síntese, afirmar que os indivíduos mais vulneráveis socialmente são: adolescentes ou jovens homens, pretos, pobres, pouco escolarizados, filhos de mãe solo, responsáveis dependentes de álcool ou entorpecentes, roubo e tráfico são as maiores ilicitudes e começaram a trabalhar muito cedo.

Esta constatação no estudo que citei sinaliza claramente quais são os/as adolescentes que se encontram privados/as de liberdade ou na semiliberdade. Este público-alvo dos centros socioeducativos compõem famílias empobrecidas que são carentes de infraestruturas básica (esgoto, abastecimento de água, moradia, transporte, lazer etc.), dos aparatos em diferentes setores sociais (saúde, educação, política, segurança e justiça) e com insuficientes e/ou inadequadas prestações de serviços (bancos, supermercados, consultoria, comunicação, manutenção etc.).

A meu ver, este conjunto de fatores coloca esses/as adolescentes em estado de vulnerabilidade social. Segundo Santos (2015, p. 79), esta debilidade atinge “grupos sociais específicos que se encontram em um dado território, expostos a um determinado fenômeno e fragilizados quanto a sua capacidade de compreender e enfrentar esses riscos”. Os governos devem sanar as carências apontadas no parágrafo anterior e a não garantia constitui-se em violação dos direitos humanos.

Entretanto, a associação entre pobreza e delinquência juvenil nas práticas e nos discursos no interior das medidas socioeducativas acabam por reforçar estereótipos, estigmatizações e exclusões que resultam em um lugar social de contínua marginalização. Nesse sentido, a noção de “perfil” se torna operativa e fatalista.

Para refletir a escolarização abordada na pesquisa Julião, Benisti e Marcondes (2019), trago a postagem do professor Salvador que atesta a distorção idade-série e o oferecimento precário dos serviços públicos. Embora afirme que isto significa a violação de direitos, não defende a escola como redentora devido as outras questões que compõem a base da sociedade, dentre elas o racismo. E, ainda, aponta que esse alunado deve ser visto a partir da sua realidade.

Gostaria de destacar o perfil de negro periférico dos adolescentes no âmbito escolarização. A maioria dos meninos da escola socioeducativa em que atuo se concentram nos 6º e 7º anos. E acredito que essa realidade seja comum em outras unidades. Como 12, 13 anos não são as idades mais comuns entre eles. Fica evidente o descompasso entre a educação e essa juventude. Não defendo uma escola redentora, que sozinha vá dar conta das questões estruturais da sociedade brasileira. Mas uma escola que tenha consciência do público que mais precisa dela para acesso, por exemplo, ao letramento. Nesse sentido, é notório que o adolescente negro dos bairros pobres, em que a oferta de serviços públicos é precária, o que já demonstra uma violação de direitos, não é lido e tratado de maneira adequada pela educação. Com isso,

tal alunado é expelido da escola. E, por diversas razões, a ilicitude acaba se tornando a alternativa mais convincente e atrativa. Dessa forma, o discurso racista que é uma das bases desse país, quer no Império, quer na República, se retroalimenta buscando naturalizar a marginalidade e as hierarquias sociais. (Professor Salvador).

A mensagem do docente Salvador discorre sobre uma avalanche de problemas que envolve a história de vida de adolescentes empobrecidos com ênfase na escolarização, mas pincela várias questões que aliada a escolaridade que na opinião dele pode canalizar ações ilícitas. Haja vista que os adolescentes citados se encontram entre 12 e 13 anos, entretanto, o previsto para a terminalidade do ensino fundamental é de 14 anos idade e, como isso, a meu ver, já deveriam estar concluindo a segunda etapa da Educação Básica – a do ensino fundamental.

Sabe-se que a distorção idade-série no ensino fundamental predominante no sistema educacional brasileiro é um grave problema que acarreta reprovação, repetência, abandono, posterior retorno, matrícula tardia e evasão definitiva (PATTO, 1990). No entanto, o docente Salvador acredita que esta realidade seja comum nas outras unidades, com isso, acaba por naturalizar o fracasso escolar. Ao fazê-lo está incidindo no chamado o “aluno problema”, que na atualidade é apresentado como portador de “distúrbios psicopedagógicos que podem ser de ordem cognitiva ou comportamental” (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 5). Com isso, é encaminhado a profissionais da área de saúde e é visto apenas pelo enfoque biológico e, em decorrência disso, deve ser medicado (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012).

De acordo com Patto (1990) o fracasso escolar está alicerçado em duas vertentes, a primeira, no ambiente carente dos/das alunos/as da classe pobre e, a segunda, na carência cultural dos mesmos. Há uma ideia ilusória de que os/as professores/as foram formados para atuarem juntos aos alunos de classes mais elevadas os quais têm mais conhecimento cultural. Assim, a escola nos faz crer que o fracasso escolar está envolto no mito da carência cultural.

Ora, isso naturaliza o fracasso escolar e retira da escola a busca de caminhos para solucionar este perverso e grave problema, já que o aluno problemático não tem solução. E, ainda, eximindo do/da professor/a à responsabilidade de uma reflexão e análise constante sobre sua prática docente dentro de um contexto social, político e econômico.

A socioeducadora Silvia aprofunda o debate pondo em cena a negritude, pobreza, subnutrição, ausência paterna, repulsão pela escola e evasão escolar ao postar que

Meus meninos acumulam todos os marcadores possíveis. Cerca de 90% são negros e a maioria passando pelo processo de reconhecimento étnico-racial. Boa parte se denominaria “moreno”, mas sabem exatamente como vão ser tratados pela branquidade e pela polícia. São predominantemente moradores

de periferias, próximos às biqueiras [ponto de venda de drogas], alguns em situação de rua. As famílias geralmente são de baixa renda, a maioria deles demonstra ter passado fome em algum momento. “Resto de feira” e “feijão com farinha” fez parte da história de muitos deles. A maioria não tem uma figura masculina referência de cuidado e afeto. A escolarização é baixa e deficitária. Eles manifestam uma total aversão à escola. Ao que parece é um lugar de muito conflito e eu posso imaginar. Abandonam a escola por volta dos 13 [anos]. (Socioeducadora Silvia).

Esta mensagem reforça o perfil já comprovado na pesquisa Julião, Benisti e Marcondes (2018) e as diversas precariedades que ronda os/as adolescentes que são encaminhados para as unidades socioeducativas, traduzindo-se na violação de seus direitos sociais. A socioeducadora mencionou que eles/as têm aversão à escola. Ora a escola não se organiza para atender as especificidades desse alunado, culpabilizando-o pelo baixo rendimento na aprendizagem. E não só, o tal mito da carência cultural, mencionado anteriormente, deposita sobre os ombros das famílias a responsabilidade e a culpabilização pelo fracasso escolar de sua prole (PATTO, 1990).

Patto (1990) aponta que a geradora do fracasso escolar são as condições e as situações de exclusão vivenciadas pelos/as estudantes dentro do espaço escolar que talvez possam gerar os problemas de comportamento. Em decorrência disso, talvez apresente dificuldade de aprendizagem e inadequação à escolarização.

Com isso, os conflitos que a socioeducadora Silvia se refere são oriundos dos protestos sociais vislumbrados nos comportamentos dos/as alunos/as de classe popular a uma escola que foi pensada para os filhos/as da classe média. Então, manifestações como sono, indisciplina individual ou coletiva, hostilidade ao currículo, espaços precarizados dentre outros fatores que não repercute nos seus interesses e reais problemas. Dessa forma, a escola a principal responsável por bani-los/as do processo de escolarização (PATTO, 1990).

A socioeducadora Silvia destacou pontos frágeis da realidade dos/as adolescentes desde a falta de suprimento das necessidades básicas como alimentação, moradia e outras. Penso que ao longo do tempo acarretarão danos irreversíveis nas suas existências, já que este grupo possui desvantagens para a mobilidade social, não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada.

Segundo Sierra e Mesquita (2006), no Brasil os índices de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes são elevados e as principais formas de transgressão desses direitos contra esse grupo são o abandono, o trabalho precoce, as ilicitudes e a exploração sexual.

Neste sentido, trago o *post* da professora Sabrina que relata suas lembranças em duas unidades de regiões diferentes, mas que guardam em si semelhanças quanto aos perfis dos

socioeducandos relacionados a negritude e a pobreza. A docente aponta que este estado de precariedades os tornam vulneráveis e possíveis envolvimento com ações ilícitas.

Enquanto professora da UNIDADE 1 [denominação fictícia] das séries iniciais do SOCIOEDUCAR [denominação fictícia], trabalhei em escolas de duas unidades de internação masculina. Uma na região Oeste e outra na região da Baixada. Ambas tinham o perfil muito parecido: pretos e pardos, pobres cujas trajetórias de vida são marcadas pelo estado de vulnerabilidade social. Fator este quase sempre determinante ou corroborante para o ato infracional cometido. (Professora Sabrina).

O conteúdo da postagem da docente Sabrina articula raça, pobreza e criminalidade como causa ou possibilidade do acometimento de atos infracionais, ainda, adiciona o estado de vulnerabilidade que os/as envolvem. No entanto, seu olhar de mulher branca não permitiu aprofundar as reais causas pelas quais muitas crianças e adolescentes no Brasil são diretamente afetados na sua qualidade de vida e liberdade.

Sierra e Mesquita (2006) esclarecem a esse respeito ao apontar que há fatores importantes para avaliar as condições de maior ou de menor vulnerabilidade social, individual ou coletiva, dentre eles podem ser citados: o acesso aos meios de comunicação e a escolarização, a disponibilidade de recursos materiais e de lazer, a autonomia para influenciar nas decisões políticas, a possibilidade de enfrentar barreiras culturais e de estar livre de coerções violentas e cooptação pela criminalidade ou poder defender-se delas.

Nesta vertente, destaco que para Sierra e Mesquita (2006) “o conceito de vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência que se vincula à situação de crianças e adolescentes, principalmente os mais pobres” (SIERRA; MESQUITA, 2006, p. 148), impactando-os/as pelo amálgama da precariedade que os coloca em uma situação de extrema desproteção. Isso pode ocasionar efeitos negativos à saúde física e mental entre outras consequências como dependências químicas, doenças sexualmente transmissíveis, lesões por acidentes, gravidez indesejada e morte prematura resultante de suicídio ou homicídio (Ibid., 2006).

Então, posso depreender que os/as adolescentes atendidos/as nas unidades são os mais afetados/as por este conjunto de fatores que atingem mais intensamente os *pretos e pardos* – variante para pessoas negras. Nesta perspectiva, dou destaque ao processo ou não reconhecimento da negritude por parte dos/as adolescentes que se traduz no efeito nefasto da política de branqueamento orquestrada para clarear a população brasileira.

Em conformidade com Domingues (2004, p. 253).

o branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido. Ora ele é visto como a interiorização dos modelos brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu éthos de matriz africana; ora é

definido como o processo de “clareamento” concreto da cor da pele da população brasileira, registrado, sobretudo, pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do século XX. (DOMINGUES, 2004, p. 253).

Acredito que estes recenseamentos incidem na propaganda ilusória da efetivação do embranquecimento e na futura crença de dirimir os problemas raciais através da miscigenação como possibilidade de clarear o povo brasileiro e, a partir disso, escamotear sua identidade, valor e direitos. Para Almeida (2019), a miscigenação só se tornou eficaz através dos estupros das mulheres negras e indígenas e chegada de imigrantes europeus.

Em via de regra, a maioria dos nascimentos vindos da miscigenação não ficou livre das investidas contra o povo negro como propagar sua imagem como coisa ruim e, com isso, escamotear sua imensurável contribuição na construção sociocultural e econômica da sociedade brasileira. A meu ver, esta realidade de desvalor produz o apagamento dos feitos do povo negro, marginaliza sua presença nos diferentes lugares e invisibiliza a sua história e cultura. Esta tríade desvalor/apagamento/marginalização esconde o racismo mascarado na nossa sociedade.

Nesta vertente, penso que o livro *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado* de Abdias do Nascimento, publicado no ano de 1978 pela Editora Paz e Terra, configure-se como uma denúncia contra o racismo engendrado no Brasil, seus argumentos expõe a intenção e artimanhas dos ideólogos da democracia racial, ao longo da obra. Com efeito, eles são incansáveis e vão em frente ativamente até os dias atuais.

[...] esta ideia da eliminação da raça negra não constituía uma apenas teoria abstrata, mas, calculada estratégia de destruição, está claro nos argumentos do mesmo teórico, na explícita sugestão de se deixar os afro-brasileiros propositalmente indefesos (NASCIMENTO, 1978, p. 73).

Nesta perspectiva, a propagação da necessidade de branquear a população em vista de sua eliminação vem continuamente levada a cabo desde a política de embranquecimento implementada no final do século XIX e primeiros anos do século XX. Nos dias atuais os reflexos da ideologia eugenista reforça a miscigenação e produz a crença de que somos todos iguais.

Desse modo, a democracia racial invade sutilmente o imaginário coletivo brasileiro em que este pensamento apresenta como uma das piores consequências o não enfrentamento social do racismo. Em suma, o branqueamento e a democracia racial são considerados por Nascimento (1978) como os dois pilares da ideologia racial no Brasil. Para o autor,

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o

‘maior motivo de orgulho nacional’ (...). No entanto, devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p. 41).

Nascimento (1978) chama atenção para o racismo à brasileira ao apontar para a ilusória harmonia e igualdade de oportunidade entre negros e brancos no Brasil. A miscigenação provocou a pluralidade racial no País e o ideário de povo que exala diversidade e de não preconceituoso. Este ideário fortalece o racismo como sistema de poder e contribui para a desfragmentação identitária do povo negro.

Assinalo dentre as repercussões negativas desta falsa ideia da inexistência do racismo no cotidiano, as do preconceito contra àqueles que possuem melanina mais intensa e da negação da identidade de grupo. Assim quanto mais retinta a pele maior será a discriminação em países que passaram por processos de colonização e escravidão, como o Brasil. A hierarquização social vinda das tonalidades de pele (morena, marrom bombom etc.) não é linear na interação entre brancos e negros ou entre negros e negros. De um lado, garante privilégios, por outro lado, favorece a inclusão ou exclusão social a partir do tom da pele.

Para ampliar as reflexões de Nascimento (1978), trago duas postagens das professoras Serena e Samara que considereí emblemáticas para abordar os efeitos nefastos do racismo. Por ocasião do 2º fórum de debates foi perguntado: qual é a relação, ou singularidades, entre os marcadores sociais, que indicam desigualdade, e o perfil dos meninos e meninas que cumprem medidas socioeducativas? Compartilhe sua resposta a partir de sua realidade enquanto socioeducador/a ou através de um relato de experiência.

Todos marcadores apontados são observados no cotidiano da medida socioeducativa, se não pelo jovem (cor, escolarização, condições econômicas) será em razão de sua família (mães negras, com pouca ou nenhuma instrução, cujo sustento é garantido com atuação autônoma ou em subemprego ou em emprego doméstico, mãe solo e arrimo de família). (Professora Serena).

Em relação aos demarcadores sociais e a questão de gênero debatida, pensei muito na aula de ontem sobre o papel que é atribuído a mulher mãe na nossa sociedade. Essa responsabilização em cima do feminino. Vejo que não é diferente quando olhamos pro SOCIOEDUCAR [denominação fictícia]. A maioria dos adolescentes é visitada por suas mães, avós e tias. E muitos deles não tiveram boas experiências com a paternidade. Lembro de uma das primeiras aulas em que estive no SOCIOEDUCAR [denominação fictícia] e passamos um filme chamado "O menino que descobriu o vento" (Netflix) conta a história de um menino que quer levar água para seu vilarejo com uma

ideia muito inovadora, mas ninguém acredita na capacidade dele, principalmente o pai, porque acha que o garoto está sonhando muito alto em meio a fome. O pai não acreditava porque tinha preocupação com o filho. Em um momento, um dos educadores que estava comigo, pra comentar sobre o filme, falou “nossa, como o pai dele é chato com ele” nessa hora um dos meninos que estava sentado ao fundo da sala disse “pelo menos ele tem um pai que se importa” e todos os garotos concordaram. Aquelas palavras me atravessaram e voltei a pensar nesse episódio ontem. Como algumas mulheres, especialmente mulheres negras, muitas vezes vão passar por várias opressões, por ser negra, por ser periférica. Pensei nos diversos relatos que já ouvi sobre como as mães desses adolescentes muitas vezes são tratadas com indiferença, como se não tivessem sido boas mães. E pensei em todas as frases que a gente ouve “quem pariu Matheus que o embale” ou “tua mãe não te deu educação, não?” E todo esse discurso que vai responsabilizando cada vez mais nossos corpos e tirando dos homens a obrigatoriedade. (Socioeducadora Samara).

Sinalizo duas questões que são complementares nesses relatos, a sobrecarga da mulher negra que é mãe solo e arrimo de família que se encontra abandonada desde o sustento da família até a não obrigatoriedade paterna na responsabilização pela conduta delitiva do/a filho/a. A isenção do homem é naturalizada no julgo da sociedade ilustrado pelo dito popular *“quem pariu Matheus que o embale”*.

Ambos *posts* são esclarecedores quanto as questões que ronda o viver destes adolescentes e suas famílias, representadas pela figura feminina. No entanto, não revelam o pano de fundo que está por trás desta arquitetura que subordina a mulher e a responsabiliza há milênios. Tal absurdo se respalda no legado latente e persistente do patriarcado.

A meu ver, a professora Serena somente descreveu suas observações de forma superficial sem trazer para à tona uma experiência de intervenção pedagógica. Já a professora Samara fez uma atividade pedagógica a partir da exibição de um filme baseado em uma história real que talvez tenha tido o objetivo de elevar a estima dos adolescentes. Entretanto, não aproveitou a oportunidade contida na expressão: *“pelo menos ele tem um pai que se importa” e todos os garotos concordaram*, para abordar a figura do pai ausente tão pontuada por ela e pela docente Serena.

Creio que ambas não compartilharam as experiências de estranhamento da realidade, com isso, acabaram naturalizando a desobrigação do homem em relação aos filhos em diversas circunstâncias, dentre elas a de estarem presentes e dividir com a mulher a responsabilidade com a prole que se vislumbrar dentro e fora do socioeducativo.

Para melhor compreensão a esse respeito, recorro ao livro *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens* de Gerda Lener, 2019 – 1ª edição brasileira, para refletir o real motivo da naturalização do macho. Lener (2019) aprofunda o assunto ao

traçar as origens do patriarcado para desvendar os fatos históricos que levaram as mulheres a esse quadro de submissão e opressão milenar.

O patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta. Portanto, ler e falar sobre o patriarcado é desnaturalizar nossa existência. É reparar que existe um sistema estrutural que ainda mantém a hierarquia da sociedade. (LENER, 2019, p.22).

Então, a partir da reflexão de Lener (2019) é imprescindível tanto para as docentes Serena e Samara ou qualquer outra mulher conhecer o planejamento traçado pelo patriarcado na história das mulheres. Isso como indispensável para a nossa emancipação e, desse modo, apropriarmos da nossa própria história na intenção de mudarmos nossas vidas.

Nesse ato de conhecer é fundante saber que a estrutura patriarcal de família no Brasil é herdada de Portugal “e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não somente durante a escravização. Ainda nos dias atuais, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco” (NASCIMENTO, 1978, p. 61). A mulher negra “[...] continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório” (NASCIMENTO, 1978, p. 62).

Assim, este pesado fardo faz da mulher negra um objeto de exploração econômica, constituindo-se a base da estrutura socioeconômica brasileira, e sexual em que seu corpo pode ser desrespeitado e/ou violado (NASCIMENTO, 1978).

Este constructo econômico perverso é descrito na mensagem da docente Serena sobre as mulheres que se responsabilizam pelos/as adolescentes, elas são “*mães negras, com pouca ou nenhuma instrução, cujo sustento é garantido com atuação autônoma ou em subemprego ou em emprego doméstico, mãe solo e arrimo de família*”. Esta é uma realidade para a maiorias das mulheres negras periféricas no Brasil já que no mundo é o nosso país tem o maior quantitativo de empregadas domésticas.

Esta afirmativa sobre o trabalho doméstico pode ser constatada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAC-contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁰, em março de 2022, são mais de 6 milhões de trabalhadores domésticos. Sendo a maioria dessas pessoas são mulheres, as quais 55% são negras. Esta atividade laboral é desvalorizada socialmente e concentra uma série de aspectos excludentes como

²⁰ Cf.: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/2511-np-pnad-continua.html>.

baixa remuneração, jornada longa e ilegalidade na contratação.

A meu ver, tais dados revela a continuidade da ligação direta do trabalho doméstico com o período colonial, época em que as mulheres africanas escravizadas trabalhavam nas chamadas casas grandes nos serviços domésticos e sexuais e como amas de leite. Ora, isso escancara a vigência do racismo e do machismo.

No entanto, como nos diz Nascimento (1978) o racismo ora é evidente, mas não abordado como o caso do trabalho doméstico executado por mulheres negras, ora é dissimulado/à moda brasileira como o mencionado nas três postagens vindas das professoras Sofia e Sasha e do professor Sidinei. A primeira, relata o fato ocorrido no dia da realização da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) pelos/as alunos/as.

*Certo dia, acompanhei até a escola vinculadas três adolescentes pra realizar a OBMEP. Dois eram **pretos** e um branco. Uma professora efetiva da escola disse o seguinte: “Nossa aquele ali (adolescente branco) nem parece q é da SOCIOEDUCAR [denominação fictícia], os outros dois sim, ele não, tão bonito, né?”. (Professora Sofia, grifo da docente).*

Já a segunda, o acontecimento mencionado pela professora Sasha, amplia as reflexões sobre o assunto ao mencionar que

Percebo na rotina de trabalho que ao recebermos um jovem infrator branco, inteligente e com boa aparência...a não aceitação de que um jovem com essas características faça parte do meio delitivo. Em contrapartida, se é negro essa dúvida não existe...[mesmo que seja inteligente e bonito]somente com o tempo e a convivência...que os servidores vão percebendo...ou que foi um ato inconsequente...que o jovem foi no embalo dos outros...ou que foi por engano. Infelizmente ainda vivemos esse tipo de situação. (Professora Sasha).

E, por fim, a terceira postagem, a do professor Sidinei que aborda acerca da ambiguidade entre reconhecimento e proteção na autodeclaração do adolescente.

Sobre a questão do corpo há ainda questões a serem debatidas e observadas, tiro como experiência os momentos vividos em sala de aula e nos outros espaços da socioeducação daqui, onde muitos adolescentes renegam a sua própria cor (consequentemente a sua cultura), a exemplo um adolescente NEGRO que ao preencher um formulário colocou que era PARDO, ao ver essa situação fiquei pensando no que leva um adolescente não assumir a sua cor, mas logo veio a reflexão de que ele ao colocar PARDO não estavam só negando sua cor mas também estava criando uma proteção contra todo o preconceito social que ele sofreu quando estava no "mundão" e até mesmo da socioeducação. Isso me fez pensar na necessidade de trabalhar o reconhecimento deles/delas/delxs neste ambiente socioeducativo. (Professor Sidinei).

Vejo que nos *posts*, primeiro e segundo, respectivamente das professoras Sofia e Sasha como impregnados de um conceito utilizado nos anúncios de empregos como, por exemplo:

Precisa-se de moça de boa aparência para auxiliar de dentista. Rua Boa Vista, 11, primeiro andar, Santos/SP. Esta expressão bastante comum foi proibida devido ao viés discriminatório contido nela, em 2006. A “boa aparência” é um código disfarçado para selecionar apenas aqueles que estão protegidos pela branquitude, ou seja, os/as de cabelos lisos e pele clara (DAMASCENO, 2000). Desse modo, configura-se como um sintoma da discriminação racial.

Para refletir a esse respeito, respaldo-me na antropóloga Caetana Damasceno (2000) que escreveu um artigo sob o título “*Cor” e “Boa Aparência” no Mundo do Trabalho Doméstico: problemas de pesquisa da curta à longa duração*, em que busca

recuperar parte dos sentidos do processo de substituição de categorias raciais mais explícitas pela noção moral de “boa aparência” como metáfora da cor, discutindo a “boa aparência” não como um sinônimo natural de “só para brancos”, mas, antes, como uma construção social negociada [...]. Negociação, contudo, envolve tanto o silêncio (no caso, sobre a “cor” ou “raça”) quanto o seu rompimento em diferentes momentos e domínios sociais, ora públicos ora privados, desde a Abolição. (DAMASCENO, 2013, p. 1).

Em conformidade com as reflexões de Damasceno (2013), há um silêncio ou rompimento do mesmo negociado em diferentes espaços sobre a raça e a questão da boa aparência. Penso que essas ponderações permearam as mensagens das docentes Sofia e Sasha.

Digo isso devido a minha percepção sobre a existência de quatro palavras que se constituem em dois pilares nos *pots* das docentes, o primeiro pilar, o da professora Sofia em que o inacreditável se inscreve no adolescente *branco/belo/inteligente/boa aparência*. Entretanto, o silêncio da docente se traduz na não resposta contundente a outra profissional contra o racismo declarado ao comparar a cor dos adolescentes. Assim, a ação ilícita que o privou da liberdade é encoberta pelo escudo da branquitude. Com isso, torna-se inacreditável que o adolescente branco seja um delituoso.

Já o segundo pilar, o da docente Sasha remete ao acreditável que se assenta no adolescente *negro/belo/inteligente/boa aparência* em que os servidores mudam de opinião com o passar do tempo e comentam entre si que a ilicitude *foi um ato inconsequente...que o jovem foi no embalo dos outros...ou que foi por engano*. Entretanto, a cor torna possível e até antecipa a culpabilidade do adolescente negro mesmo que tenha sua imagem próxima a do branco. A professora não informa se reagiu aos comentários dos servidores, com isso, cria a possibilidade de remeter ao seu silêncio. Embora tenha escrito: *infelizmente ainda vivemos esse tipo de situação* o que não dá indícios de ponderações contrárias junto aos mesmos.

Já no terceiro e último post deste agrupamento, a do docente Sidinei baila em torno da proteção se apresentou pela negação da negritude em detrimento a reconhecimento racial. O

professor não se posicionou diante do ocorrido, mas mencionou um devir futuro através da sua intenção: *Isso me fez pensar na necessidade de trabalhar o reconhecimento deles/delas/delxs neste ambiente socioeducativo.*

Os três posts transitam no silenciamento, o silêncio cotidiano que atravessa os conflitos étnico-raciais na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola e outros espaços sociais. Em suma, os fatos ecoam o preconceito e a discriminação engendrada na nossa sociedade racista que marginaliza e “estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cadauma dessas categorias” (GOFFMAN, 1975, p. 12), tornando essas identidades inferiorizadas, deterioradas e subalternizadas que devem ser apartadas ou evitadas.

Quero enfatizar que nos casos destacados nas postagens das professoras Sofia e Sasha e do professor Sidinei são classificados como racismo institucional por ter ocorrido dentro de espaço de uma instituição pública (MUNANGA, 2010).

Na continuidade desta linha argumentativa me respaldo nas reflexões de Silvio Almeida (2019) postas no livro *Racismo Estrutural*, pertencente a Coleção Feminismos Plurais, coordenada por Djamila Ribeiro, para aprofundar sobre o racismo. Para o autor, advogado e estudioso da teoria social, “a tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 14). Em outras palavras, o racismo é a engrenagem motriz do funcionamento da sociedade com base na exploração de uma parcela da sociedade, a negra, em detrimento do privilégio de outra, a branca.

Trago alguns pontos do livro que são importantes para abordar a categoria raça e, posteriormente, explanar sobre o racismo. De acordo com Almeida (2019), a ideia de raça está intimamente associada a preconceito e discriminação. No entanto, não tem o mesmo sentido, “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Ibid., 2019, p. 21), por exemplo: judeu avaro.

Já “a discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019, p. 22), exemplificando: recusa de atendimento a clientes em lojas comerciais com base na raça. Ela pode operar de forma direta ou indireta, a direta pode ser traduzida no exemplo citado e a prática da indireta não é explícita e pode oferecer vantagens e desvantagens para os indivíduos que são afetados. Cito as políticas afirmativas, as quais buscam sanar as desvantagens circunscritas nas desigualdades sociais e, conseqüentemente, ofertam vantagens pelo tratamento diferenciado

dado aos grupos discriminados (Ibid., 2019).

Estes apontamentos me fazem compreender o sentido das articulações do racismo no cotidiano, seu papel sutilmente silencioso instaurado na cultura, são como verdadeiros grilhões que nos mantêm presos. Com isso, “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2019, p. 14) e suas ações estão associadas à uma configuração que permite o fortalecimento e a manutenção do poder de quem convém a sua prática.

O racismo se difere do preconceito racial e da discriminação racial, embora exista uma relação entre estes conceitos. “O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam” (ALMEIDA, 2019, p. 21). Desse modo, materializa-se na discriminação racial que produz a segregação, divisão dos espaços, dentre outros fatores que contribuem para a manutenção de privilégios de um grupo social em detrimento de outro.

Entretanto, há mecanismos que impedem a compreensão do racismo na sociedade brasileira engendrados através da política, da economia e das relações cotidianas. Almeida (2019) aponta que o racismo apresenta três concepções: individualista relacionada a subjetividade dos indivíduos, a institucional viabilizada pelo Estado e a estrutural reproduzida pela economia.

Em termo de processo político, o racismo apresenta duas dimensões: institucional – por intermédio da regulação da população de maneira jurídica ou extrajurídica através de meios repressivos, persuasivos ou dissuasivos; e ideológica – por meio da criação e recriação de ideais que sejam propagados pelo Estado e seus cúmplices atuantes nas escolas, nas universidades, nas religiões, nos meios de comunicação, nas redes sociais e seus algoritmos, os *Fake News* etc.

Entendo que é a partir dessas duas concepções que se pautam as relações desiguais trabalhistas, as desigualdades sociais, as práticas sociais depreciativas e triviais que vão desde piadas, silenciamento e isolamento dentre outras violências manifesta do racismo.

O professor Munanga (2010) afirma que a dificuldade de entender e decodificar as manifestações do racismo à brasileira reverberada entre muitos/as os/as brasileiros/as se dá pela complexidade dinâmica do fenômeno e suas manifestações múltiplas. É como

[...] uma voz muito forte que grita: ‘não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos’. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar de ‘mito da democracia racial’, uma ordem. (MUNANGA, 2010, p. 170).

O autor ratifica que fica muito difícil o/a brasileiro/a reconhecer-se como racista e confessar isso. Creio que esse mito da democracia racial nega atos de racismo tão gritantes ocorridos no cotidiano como a comparação de seres humanos de uma determinada cultura a animais “é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje” que naturalizam as desigualdades e legitimam a segregação das minorias (ALMEIDA, 2019, p. 19).

Diante dessas reflexões, os comentários do professor Silvério sobre o perfil dos adolescentes interseccionando com raça, classe, gênero e território é pertinente para apontar avulnerabilidade social, a naturalização das desigualdades e privilégios da elite vindos desses marcadores.

Olá... bom dia! Na prática socioeducativa é possível constatar que o perfil dos adolescentes/jovens em cumprimento de MSE [Medida Socioeducativa] é marcado por questões raciais, de classe, gênero e territorialidade. Majoritariamente são sujeitos que foram privados de políticas sociais, tendo direitos negados, como acesso e permanência à educação, saúde, lazer, saneamento, moradia... dialogando com o contexto social e território onde os socioeducandos estão inseridos, muitas vezes são espaços onde os direitos humanos não são reconhecidos e efetivados completamente. São adolescentes e jovens que vivem em situações de vulnerabilidade social, carimbada pela política de carência das camadas populares e abundância da elite, “naturalizando as desigualdades”. (Professor Silvério).

A postagem do docente remete a negação dos direitos sociais, no entanto, ao adolescente ao adentrar nas unidades socioeducativas têm acesso à educação, ao cuidado da saúde, atividades de lazer, alimentação dentre outros direitos fundamentais. Algumas mães comentaram que seu filho só fez tratamento dentário após a sanção (ALMEIDA, 2013). Ora, então, é necessário privar de liberdade a/o adolescente para que possam ser atendidos tais direitos? Uma resposta necessária e urgente que deve ser dada por parte do Governo.

O professor Silvério traz em sua postagem questões interseccionadas que marcam e vulnerabilizam o adolescente. Neste sentido, o termo interseccionalidade cunhado, em 1989, pela pesquisadora e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo negro Kimberlé Crenshaw é fundamental para compreender as multiplicidades de opressões que sofrem esses/as adolescentes com base nas diferentes categorias sociais em que se encaixa como gênero, raça, classe, etnia, deficiência, sexualidade e outras.

Abramovay et. al. (2002) são contundentes em afirmar que essas múltiplas injustiças produzem a vulnerabilidade social desses indivíduos jovens pertencentes aos países latino-americanos que tem vínculo com a violência sofrida pela indisponibilidade de recurso materiais

ou simbólicos e a dificuldade de acesso de oportunidades vindos dos campos da saúde, educação, trabalho e cultura.

Creio que as ineficazes ações na agenda brasileira de combate à pobreza e de enfrentamento às desigualdades e “o fato da elite econômica e política possuir mais recursos e ocupar a maioria dos postos-chaves no setor privado e, principalmente, na burocracia e nos cargos eletivos, o que tende a direcionar a distribuição das riquezas da sociedade a seu próprio favor” (CAVALCANTE, 2020, p. 9) explica a não distribuição de riquezas.

Recorro aos dados do relatório da pesquisa *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro* (JULIÃO, MENDES, 2019) para demonstrar que grande parte dos/as adolescentes que adentra nos centros de internação já estava afastado/a da escola e

[...] no momento da apreensão, apenas 26,1% estavam estudando; 61% não estavam; e 12,4% estavam matriculados, mas não frequentavam. Conforme evidenciado, 74%, cerca de 3/4 dos entrevistados, não estavam na escola. [...] O principal motivo atribuído pelos jovens para não estarem na escola é o fato de “não gostar de estudar” (30%); seguido por ter sido expulso da escola (14%); por trabalhar e não conseguir conjugar com as atividades escolares (12%); e por problemas na escola (10%). Se somarmos expulsão com problemas na escola, chegamos a 24%. (JULIÃO; MENDES, 2019, p. 35).

Estes percentuais mostram que a maioria evadiu do espaço escolar e declarou “não gostar de estudar” como motivação principal que causou o abandono escolar por parte deles. “Apesar da importância da expansão do direito à educação, vemos que, em muitos casos, a escola não contempla desejos, projetos, interesses e culturas dos/as adolescentes, fazendo da sua proposta uma perspectiva distante e expulsando-os simbolicamente” (RODRIGUES, 2015 apud VINUTO; BARBOSA; DE GARAY HERNÁNDEZ, 2019, p. 216). Desse modo, é urgente a aproximação da instituição escolar ao universo desses/as adolescentes em vista de fazer sentido para eles/as.

Nesta vertente, o professor Salvador orienta sua preocupação na construção do conhecimento formal.

Venho pensando sobre essa questão de como poderia vir a ser. Além do perfil desse alunado, sua experiência com o sistema escolar antes da apreensão e internação, temos também que considerar a especificidade da privação de liberdade na socioeducação. E com isso destaco a brevidade da medida. Ainda não tive contato com dados sobre o tempo médio de uma internação, mas temos sempre a sensação de uma rotatividade dos jovens na escola. O que é uma realidade bem diferente da educação regular. Sendo mais objetivo: o interno pode assistir 1 ou 2 meses de aula e não progredir. Seguir sempre por várias internações no 6º ano. Claro que essa movimentação não é tudo, mas consta para acessar programas profissionalizantes. Sobre o currículo, métodos, avaliações, urge que essa rotatividade seja levada em

consideração. Não defendo que seja aulas estanques, pautadas na descontração, mas que estejam associadas à dinâmica da escola socioeducativa. O desafio é a elaboração de aulas, projetos, PPP que possibilitem ao interno acesso ao conhecimento formal de maneira pertinente. Afinal, a educação pode e deve colaborar para leitura e crítica da realidade na socioeducação. (Professor Salvador).

Vejo que na postagem do professor Salvador ficou camuflado o real motivo da rotatividade dos jovens na escola. Já que este fenômeno é sabido e explicado através de quatro causas: a superlotação nas unidades socioeducativas masculinas, a capacidade de atendimento na escola que não comporta todos os alunos e reincidência de internações em que o adolescente retorna ao mesmo ano sem haver a progressão (BARROS, 2020). Desse modo, a escolaridade destes estudantes é um processo fragmentado frente a brevidade e o rodízio. Com isso, urge a necessidade de um olhar mais atento para a escola socioeducativa diante de sua especificidade e do seu público – adolescentes representantes da classe pobre.

Em vista desta realidade escolar, os desafios postos para efetivação do conhecimento formal elegidos pelo docente Salvador sofrem impactados emergidos da tensão existente entre as duas instituições que funcionam no mesmo espaço e têm dinâmicas organizativas pautadas em eixos diferentes, uma centrada na educação e a outra na sanção. Quanto a este fato, Silva (2017) que

Quando se conhece o funcionamento de uma unidade de internação, percebe-se que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica pode parecer algo fictício a princípio. Isto porque há tensão entre a unidade socioeducativa e a escola: na primeira, os estudantes autores de ato infracional são vistos pelo ato cometido; na segunda, os estudantes estão se desenvolvendo com o auxílio do outro, do professor. (SILVA, 2017, p. 34).

Diante deste esclarecimento há se estejam em consonância com as demandas postas no contexto socioeducativo na possibilidade de construção de uma escola inclusiva.

Neste sentido, lanço mão da entrevista publicada, em 2013, na *Revista Retratos da Escola* dada ao editor Luiz Fernandes Dourado por três educadoras, a saber: Macaé Maria Evaristo dos Santos, Maria do Rosário Nunes e Nilma Lino Gomes. Três professoras com larga experiência em prol da educação, direitos humanos e diversidade. Eis alguns fragmentos da entrevista das docentes que considereei como entraves para potencializar a relação educação e diversidade a favor de uma escola inclusiva. Veja:

A primeira [perspectiva] é a própria educação pública de qualidade como um direito humano entre os direitos fundamentais. A segunda é que a educação, como direito humano, abre as portas para a garantia de todos os demais direitos humanos e de cidadania – [reflexões de Santos]. (SANTOS; NUNES; GOMES, 2013, p. 232).

Há, portanto, uma perspectiva de incorporar a temática da diversidade e da inclusão e de transformar a estrutura do Estado. Mas, para mudar a forma de atuação do Estado, faz-se necessária a transformação da atual estrutura, pois as velhas estruturas reproduzem velhos conceitos. Toda a luta do movimento social é para a transformação da cultura política, que exclui alguns sujeitos da garantia de direitos. Quando se tem o alargamento dos direitos e o reconhecimento desses novos sujeitos, a estrutura do Estado necessita ser transformada. – [reflexões de Nunes]. (SANTOS; NUNES; GOMES, 2013, p. 235).

Porém, essa mesma inserção ainda não tem garantido um debate denso e profundo sobre a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial, do etnocentrismo, da homofobia, da transfobia, da lesbofobia, do sexismo, da intolerância e da violência religiosa, entre outros. A superação desses fenômenos, presentes em maior ou menor grau nas diferentes sociedades, pode ser considerada um importante passo para implementar os direitos humanos como realização possível e não somente como discurso retórico. A discussão sobre educação, direitos humanos e diversidade desvela essas ausências, discursos e práticas homogeneizadoras sobre os direitos humanos e traz à tona a tensão, as relações de poder, as diferentes interpretações e significados da sua prática e indagam até onde a educação, de fato, enquanto direito social, é também entendida como direito humano que reconhece, vivencia e dá visibilidade à diversidade. – [reflexões de Gomes]. (SANTOS; NUNES; GOMES, 2013, p. 233).

Apesar dos avanços dos últimos anos creio que a superação das desigualdades, passa imprescindivelmente pela questão racial, de orientação sexual, de gênero, de acessibilidade e permanência a partir da diferença para incluir um público que não era admitido ou acolhido na escola ou em outros espaços da sociedade.

Penso que na atualidade o livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, publicada nos idos anos de 1974, coaduna com a escola que inclui o diverso ao educar para a liberdade em processos educativos emancipatórios. Esta obra do educador é sem sombra de dúvida é a mais conhecida, traduzida e mundialmente referenciada. Considerada um clássico que continua a desempenhar um importante papel em debates sobre educação em nosso país e mundo afora. A proposta metodológica freireana inaugura um conceito de pedagogia que para realizar-se como *práxis*, passa por dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1974, p. 57).

Neste fazer, o próprio Freire (1992) aponta que os educadores devem assumir uma postura revolucionária passando a conscientizar as pessoas tanto sobre o processo de aprendizado, incentivando a autorreflexão sobre o ato de aprender e de enxergar a realidade sempre na esperança da libertação. Mas alerta que

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 1992, p. 12).

Vejo que a necessidade de manter a esperança cotidianamente gera a expectativa otimista da possibilidade de mudança da realidade. Este exercício de me esperar, tão brilhantemente destacado na obra de Freire (1992), aconteceu comigo quando revisei os escritos de Lélia Gonzalez em *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984) mencionado pela professora Suzana.

A releitura deste artigo reavivou minhas ações contra este duplo fenômeno, o racismo que atinge todas as pessoas negras e o sexismo que produz efeitos violentos contra as mulheres, mais intensamente nas negras. Quando retomei a postagem da docente, pensei o quanto a mulher negra como mãe de adolescente acautelado sofre várias violências que vão desde o sustento da família de forma solitária até o julgo culpa pela situação que se encontra o filho.

A docente Suzana menciona que tanto a covid-19 quanto o aprisionamento das pessoas empobrecidas estão relacionados aos marcadores sociais de classe, cor e gênero ao enfatizar que

*Assim como no texto apresentado, que demonstra que o impacto da covid tem classe, cor e gênero, o encarceramento no Brasil também tem. No caso da socioeducação, o recorte se dá a partir de uma sobreposição de identidades, todas elas relacionadas a opressão: são jovens entre 16 e 18 anos (que a partir dessa idade ingressam no sistema prisional), pretos e pardos, pobres, periféricos e com baixa escolaridade. Além destes marcadores sociais pode-se destacar que grande parte desses jovens também se caracterizam por serem criados sem a figura paterna presente, o que pode trazer mais uma vez a demonstração de que a mulher negra é a que mais sofre com os marcadores sociais de desigualdade (Lélia Gonzalez, autora negra e brasileira, em seu texto sobre racismo e sexismo na cultura brasileira, fala sobre isso ao destacar que é a negra anônima da periferia quem mais sofre com a culpabilidade branca, porque é ela quem segura a barra quando seus homens e filhos são presos). Retomando a relação entre estes marcadores de desigualdade e o **perfil dos menores** em cumprimento de medidas socioeducativa, pode-se destacar que a opressão simbólica reforça esses condicionantes que levam os mesmos a marginalidade na medida que faz com que seja naturalizado pela sociedade a posição ou o lugar que estes ocupam. No caso, o lugar de marginais passíveis de serem encarcerados. (Professora Suzana, grifos meus).*

Fiz destaques em negrito para apontar que a fala da professora Suzana está atravessada pela discriminação contida no antigo Código de Menores de 1927 em que

O termo “menor” toma dimensões estigmatizadas dentro da própria política

de atendimento, pois era popularmente utilizado para se dirigir às crianças e aos adolescentes infratores, inclusive constando no código como “menor em situação irregular”, fazendo referência àqueles adolescentes com desvio moral, vítimas de maus-tratos, desassistidos judicialmente, autores de infração e outras demandas. Inclui, então, do “menor abandonado” ao “menor delinquente”, com o objetivo de oferecer supostamente a ambos assistência e proteção. (BARROS, 2020, p. 46).

O código evidenciava que “menor era diferente de criança, o primeiro termo fazia referência aos pobres e negros, já os filhos de famílias com boas condições financeiras eram nomeados como crianças” (BARROS, 2020, p. 46). Neste sentido, há um indício de que a docente Suzana se aproxima desta diferenciação que distingue o menor do/a adolescente.

Entretanto, vejo que a professora Suzana chama a atenção para a cruel realidade das mulheres negras que estão sozinhas na árdua tarefa de prover o lar e enfrentar culpas e humilhações diante do enclausuramento de um filho ou companheiro.

Mesmo fora do âmbito do socioeducativo, recai sobre os ombros da mãe pobre o pesado fardo das desigualdades opressoras existentes entre homens e mulheres – com mais ênfase na mãe/mulher negra, que se pode traduzir através da assimetria discriminatória que fundamenta a nossa sociedade desde a construção sócio-histórica, cultural e econômica (FAUSTINO; STOCO; SILVA JR, 2021).

Esta perversa realidade foi pensada por Lélia Gonzalez (1984) no viés interseccional desde a década de 1980. A teórica é pioneira no Brasil em apontar gênero, classe e raça como os norteadores excludentes dessas mulheres. Nesta perspectiva,

A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. Assim, ao sobrepor o grupo das mulheres com o das pessoas negras, o das pessoas pobres e também o das mulheres que sofrem discriminação por conta da sua idade ou por serem portadoras de alguma deficiência, vemos que as que se encontram no centro – e acredito que isso não ocorre por acaso – são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos (CRENSHAW, 2002, p. 10).

As sobreposições apresentadas acima são pertinentes para entendermos como sutilmente a discriminação penetra nos grupos de mulheres negras, pobres, idosas, deficientes dentre outros marcadores sociais que operam como dispositivo de exclusão. Creio que ao direcionar o foco para as mães dos/as socioeducandos/as a interseccionalidade é importante para compreender as diferentes opressões que estas mulheres são vitimadas.

A docente alude ao texto *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*²¹ de Lélia Gonzalez

²¹ Texto apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho do *Temas e Problemas da População Negra no Brasil*, IV

(1984) para mencionar a culpa que as mães dos/as internados/as sofrem quando acusadas pela ilicitude de sua prole. Nesta perspectiva, trago um trecho do artigo Gonzalez (1984) que remete as reflexões da professora Suzana.

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país). (GONZALEZ, 1984, p. 231).

As reflexões de Lélia Gonzalez na década de 1980 é contínua apenas mudou os nomes dos executores/carrascos, mas as vítimas permanecem as mesmas. Veja a postagem da docente Sabrina que coaduna com a abordagem de Gonzalez (1984):

Quanto a minha atual experiência, ainda como professora, mas em uma unidade de semiliberdade, pude acompanhar o pouco mais a logística junto à família. A maioria das responsáveis são mulheres: mães e avós, às vezes irmãs. As histórias são muito parecidas com a internação. Muitas são separadas por violência doméstica, ou a mãe e falecida e a guarda ficou com a avó, etc. Muitas em trabalho informal e têm vergonha de dizer que precisam sair mais cedo ou chegar mais tarde porque o filho está em uma unidade socioeducativa. (Professora Sabrina).

A docente Sabrina não revela o motivo pelo qual não acompanhava as famílias na medida socioeducativa de internação, mas Tafakgi (2022, p. 202) afirma que “toda a rotina organizacional em uma unidade de internação se organiza a partir da suspeição generalizada baseada na periculosidade pressuposta do adolescente internado”. A dimensão educativa e as famílias dos/as socioeducandos/as têm poucos recursos para visitá-los. Em decorrência disso, a aproximação com os familiares é diminuta acarretando o distanciamento dos mesmos.

Já na atual escola que atende estudantes de medida de semiliberdade o diálogo é maior com as famílias devido aos adolescentes residirem próximos a unidade, isso viabiliza o acesso as famílias. Entretanto, não há menção por parte da docente de intervenção junto as essas mulheres que se responsabilizam pelos/as adolescentes como, por exemplo: uma roda de conversa ou outra atividade. A postagem da docente Sabrina se pauta no campo da denúncia, mas “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1996, p.88). Diante desta realidade é fundamental agir, senão vira mera falácia.

Neste sentido, é urgente o debate sobre as questões de raça, classe e gênero frente ao que Gonzalez (1984) escancara sobre o racismo, tal fenômeno não é *mimimi*²² – utilizei a expressão devido a sua atual popularidade nos assuntos que se desejam ser apenas reclamações por parte de outrem.

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, cianice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzalez, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (GONZALES, 1984, p. 225-226).

Estes estereótipos são discriminatórios e depreciativos em que desde a meninice a criança negra vai sendo rotulada, classificada e apontada, ou seja, sofre estigma e torna-se uma identidade danificada (GOFFMAN, 1975).

Nesta ciranda reflexiva, a postagem da professora Suzana aponta que um dos fatores necessários para *a superação do racismo estrutural passa pela superação da valorização da estética branca. Pensando na ressocialização dos meninos, sabemos que quanto mais retinto for mais dificuldades encontrarão de inserção no mercado de trabalho.* A docente articula a tríade meninos/retinto/trabalho sob a ótica mercadológica em que o adolescente com tal característica terá mais dificuldade de ser inserido nos postos de trabalho. Com isso, duas pistas ficam subentendida: o atravessamento do racismo e a descrença na ressocialização.

Esta demanda tem sido o aguilhão na fomentação de ações afirmativas que possam alcandorar-se na correção do conjunto de injustiças sociais vindas do racismo que ainda se fazem latentes no Brasil. Cito, por exemplo, a representatividade em espaços públicos, a garantia de direitos, a igualdade de oportunidades e inclusão social.

É necessário o enfrentamento desta e de outras pendências que afetam o povo negro desde a sua captura forçada para a escravização dos povos africanos e a contínua negligência após a Lei Áurea.

Embora tenha ocorrido várias conquistas como, por exemplo, a Lei Caó, de 1989, que tipifica o racismo como crime imprescritível e inafiançável no Brasil – essa lei foi atualizada

²² Termo utilizado em contexto informal para descrever ou ofender uma pessoa que chora ou reclama. Geralmente, possui conotação ofensiva ou de ironia, sendo usada para tentar diminuir a manifestação de alguém, tornando aquilo frescura e reclamação sem sentido. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/mimimi/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

no *Diário Oficial da União* pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva à Lei 14.532, de 12 de janeiro de 2023, que tipifica como crime de racismo a injúria racial²³, com a pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão.

Outro exemplo que cito é a inclusão dos negros no sistema educacional brasileiro pela Lei 12.711/12 através de cotas em universidades públicas dentre outros feitos que atravessam a luta contínua da população negra na busca de suprir a dívida social dos mais de 300 anos de escravidão.

Estes avanços se constituem a partir de um processo de resistência construído e realizado por negras e negros brasileiros desde a escravização na luta contra as mais diferentes formas de dominação imposta em **Ponto Chave** pelo racismo.

4.2.2 Bloco 2 – Corpo e corporeidade: vivências e experiências múltiplas em *Ponto Manejo*

O segundo bloco agrega postagens dos/as interlocutores/as que versaram sobre a visão do corpo e corporeidade dentro da ótica socioeducativa.

Entretanto, antes faço menção a um evento que se popularizou em algumas localidades brasileira para aplacar a expectativa da descoberta do sexo do bebê. Em tempos passados esta ação era envolta em simpatias e adivinhos, bem pouco tempo a ultrassonografia tornou-se rotina nesta divulgação e uma nova tendência vem ganhando a predileção familiar: o chá de revelação.

Este tipo de evento surgiu nos Estados Unidos e a ideia é atribuída à blogueira Jenna Karvunidis, que em 2008 publicou um vídeo no Youtube mostrando o momento da descoberta. Esta comemoração tem a intenção que todos descubram juntos o sexo do/a bebê, uma pessoa íntima dos futuros pais sabe o resultado do exame ultrassonográfico e os preparativos são compartilhados, mas as cores da decoração são a rosa e a azul.

Essa nova moda dissimula, a meu ver, as marcas de gênero biologizante ao desvelar o sexo do/a bebê no chá de revelação. A clássica pergunta ecoa nesses eventos: é menino ou menina? A questão é um elemento para a identificação e anunciação, seja qual for a resposta o corpo será aprisionado em uma cela diária com normas pré-estabelecidas que determinam formas de existências para as pessoas.

Ora o nosso corpo é aprisionado, ora liberado. O corpo fala e sua fala diz-nos de nós mesmos, mas não ouvimos, não compreendemos. Talvez porque só entendemos a linguagem lógica, racional, dos conceitos abstratos, que falam ao geral, mas não nos diz muito. Aprisionados à tradição dualista, não nos percebemos como seres corporais. A nossa essência, a essência humana, ainda

²³ O racismo é entendido como um crime contra a coletividade, a injúria é direcionada ao indivíduo. CF.: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/sancionada-lei-que-tipifica-como-crime-de-racismo-a-injuria-racial>.

é guiada pelo cogito cartesiano do “eu pensante”, como se fôssemos todos zumbis inteligentes a vagar pelo mundo [...]. (NÓBREGA, 2005, p. 82).

Neste sentido, a primeira fala do corpo é através da genitália, “a pessoa nasce com um sexo, como um sexo, sexuada, e que ser sexuado e ser humano são condições coextensivas e simultâneas; o sexo é um atributo analítico do ser humano” (BUTLER, 2017, p. 194). Em suma, todo ser humano é sexuado e o sexo como condição imprescindível designa o ser humano.

Entretanto, o sexo não resulta o gênero e nem tão pouco o expressa ou reflete são coisas radicalmente distintas. “Os corpos sexuais podem dar ensejo a uma variedade de gêneros diferentes, e que, além disso, o gênero em si não pode estar necessariamente restrito aos dois usuais” (BUTLER, 2017, p.194-195). “As imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece” (Ibid., 2017, p. 193-194).

Então, tais indivíduos são qualificados como não humanos e com isso a sociedade os rechaça, desdenha e invisibiliza, negando seus direitos sociais e suas existências. O discurso proferido sobre estes corpos rebeldes é marcado por uma lógica universal, natural e a-histórica em que há o apagamento de formas outras de gênero.

Note pelo que foi refletido que a revelação do sexo nomeia o corpo, em feminino ou masculino, definindo o papel a ser desempenhado pelo/a recém-nascido/a após a nomeação. Entra em cena o provérbio *meninos vestem azul e meninas vestem rosa* elegido por muitos conservadores como bandeira para justificar um igual destino para aqueles que nascem com pênis ou vagina, respectivamente. No entanto, o corpo vai sendo construído cotidianamente em conformidade com a cultura e a história. Desse modo, as vivências individuais e coletivas trazem recusas e aceites em que o corpo forja movimentos de resistências e trilham caminhos outros.

A meu ver, é importante a desconstrução deste determinismo para as vivências sexuais e de gênero. Um caminho salutar para desfazer tal entendimento é a obra *Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades* de Carrie Paechter, 2009, que reflete ao longo do livro como meninos e meninas aprendem a ser homens e mulheres. A professora é contundente ao afirmar que aprendemos desde a nossa meninice os comportamentos diferenciados e distintos para homens e mulheres de acordo com os contextos sociais onde vivemos. Ensinaamentos que são adquiridos a partir da construção de ideias sobre masculinidades e feminilidades.

Segundo Paechter (2009, p. 11), “essas ideias são então incorporadas às identidades

individuais, juntamente com outras noções construídas pelo coletivo sobre como diferentes tipos de pessoas devem se portar” na sociedade que traduzem normas impostas para legitimar uma única forma de ser.

A postagem a seguir é oportuna para ampliar a reflexão:

As influências históricas que sentimos reflexos ainda nos dias de hoje, são os gêneros impostos em jogos, dividindo o que são “coisas de meninas” e “coisas de meninos”, sendo que jogos, como cores também, não tem gêneros e não definem os corpos e mentes de ninguém que os pratiquem. Os padrões pré-estabelecidos para que tenhamos que seguir e manter o normativo acontece muitas vezes sem percebemos que estamos reproduzindo o machismo, racismo, LGBTfobia e entre outros preconceitos que é estrutural e ainda se reflete no dia a dia. Ao mesmo tempo que falamos que devemos nos expressar livremente, nos tornamos contraditórios quando implicamos com um menino que quer dançar balé ou ginástica artística e uma menina que ser profissional do Crossfit, porque já denominamos, automaticamente, que essas atividades tem suas caixinhas que são definidas como “coisa de menina” e “coisa de menino”. (Professora Sarah).

O exemplo apresentado pela docente Sarah podem ser vistos como proibições ou permissões de acordo com o sexo que culturalmente definem o que é apropriado para o menino e a menina. No entanto, ao postar *nos tornamos contraditórios* se incluir e com isso se torna permeada pela homofobia naturalizada na sociedade.

Um dos possíveis caminhos para desnaturalizar a homofobia é conhecer os processos pelos quais os corpos são educados e as pedagogias distintas para isso disseminadas pela família, escola, religião dentre outros ambientes que transitamos os quais em certa medida vai nos atravessando enquanto experiência de estar no mundo (LOURO, 2010).

Segue outra postagem que se assemelha a anterior.

A sociedade sempre ditou como os corpos devem se comportar ao longo dos anos. Sociedade em que o masculino se sobrepõe ao feminino. Desta forma, a corporeidade é socialmente construída e em cada período da história apresenta-se de determinado jeito. Atualmente tem diversas forma de apresentar esse corpo. Tem aqueles que precisam malhar em excesso, correr, fazer plásticas, etc. para cumprir a exigência de um padrão social em que o belo é o que conta. (Professora Sabrina).

A docente Sabrina faz alusão às práticas locais de masculinidades e de feminilidade propagadas cotidianamente. Estas práticas “permitem que os membros dessa comunidade de prática reconheçam os outros não simplesmente como homens, mas como homens iguais a eles, e possibilita que mulheres e homens de diferentes grupos sociais compreendam a si próprios como sendo diferentes” (PAECHTER, 2009, p. 17). Então, penso que a modelagem do corpo por processos físicos, mecânicos, terapêuticos ou cirúrgicos tem sua justificativa no padrão de corpo social recomendável diante das normas atuais impostas aos corpos. Este corpo ideal é

propagandeado para gerar lucro para os detentores do capital na área da estética e cosméticos.

Sob a ótica de Paechter (2009), penso que o reconhecimento de práticas sociais de masculinidade e feminilidade busca impor a normatividade para os corpos dos/as adolescentes dentro do socioeducativo, refletindo as normas vistas extra muro das instituições. Leia a postagem a seguir:

Pela experiência que tive no socioeducativo, o tempo todo os agentes regulavam o gênero dos meninos por meio de piadas ou comentários jocosos. Caso o jovem tivesse o interesse em fazer uma atividade rotulada como de “menina”, os agentes já tratavam de fazer piadas, e os outros jovens iam atrás. Quando o adolescente demonstrava qualquer manifestação de afeto ou carinho para com as professoras e professores, os próprios agente já olhavam com olhar jocoso para os adolescentes. Ao mesmo tempo que na unidade feminina, as meninas eram o tempo todo levadas a atividades ditas do “cuidado”, as oficinas que eram apresentadas eram sempre de costura, de cuidado com a beleza como maquiagem e cabelo... Ou seja, a regulação do gênero dentro do sistema socioeducativo ocorre o tempo todo, desde o momento em separá-las/os entre meninos e meninas, até o momento de pensar em seu cumprimento de medida. (Professor Saul).

É notável, de um lado, que há uma vigilância velada entre todos/as através de ações divertidas que servem para inibir ou reprovar as atitudes descritas pela docente e, de outro lado, a reafirmação de atividades femininas e masculinas apropriadas para os/as adolescentes traduzem marcas baseadas em gênero. Não houve intervenção junto aos agentes por parte de Saul, talvez seja devido a maioria dos agentes ser homofóbico declaradamente e o docente autodeclarado homossexual poderia sofrer também ações preconceituosa contra ele.

Mas existem corpos que estão impossibilitados de fazer adesão as normas impostas ao modelo corpóreo ideal, por exemplo, os corpos com deficiência. A respeito disso, elegi a postagem da docente Samara.

Lembro de uma mãe de um adolescente homossexual do SOCIOEDUCAR [denominação fictícia] que conheci faz um tempinho e ele tinha uma deficiência e é uma questão também para pensarmos. Não soube o que fazer. Como esses corpos são tratados na nossa sociedade e como essa questão se agrava num ambiente de medida socioeducativa. Não sei se tô fugindo muito, mas fiquei com isso muito forte na minha cabeça o fato de normalizarmos corpos sem deficiência e outros serem tratados com exclusão. Lembrei de quando o João Gomes [professor dinamizador da RD 1] falou na aula sobre os diferentes corpos, pensei muito na questão da pessoa gorda e nos estigmas sobre ela. Isso me fez refletir em relação a não hierarquização das lutas. É importante e FUNDAMENTAL lutar contra o racismo, machismo, transfobia e qualquer tipo de opressão que faz nossas transformações serem paralisadas, mas acho que é necessário incorporarmos outros debates. (Professora Samara).

No meu entendimento, a abordagem da docente Samara toca em um assunto pouco

debatido, mas de suma importância devido a lógica capacitista ser estruturante da opressão e da hierarquização entre corpos que implica na percepção do pensamento binário capaz/incapaz e imperfeito/perfeito (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 22). A docente revela que não sabia o que fazer diante do desafio de um aluno deficiente e homossexual. Este “não saber protege, pois produz um distanciamento seguro, ou seja, o indivíduo, ao alegar o ‘desconhecimento’ da questão, se desculpa de sua responsabilidade ética, pois como não sabia, não podia intervir” (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 72).

Creio que de certa maneira, este grupo específico de pessoas caia nas garras impostas por um padrão corporal ideal. Historicamente,

as práticas de institucionalização e esterilização em larga escala nunca foram legalmente implementadas no Brasil, apesar de algumas pessoas advogarem por elas (...). No outro extremo, estavam os extermínios em massa de pessoas com deficiência por meio do programa nazista *Aktion T-4*, que preparou o terreno para o extermínio em maior escala de outras categorias de pessoas, como os judeus, homossexuais e ciganos (...). Embora esses movimentos eugênicos em larga escala estejam no passado, muitas pessoas com deficiência ainda se sentem pressionadas a não passar suas deficiências ou diagnósticos para seus filhos (...). Também podemos considerar a obrigatoriedade de testes genéticos e programas de pesquisa em larga escala para alcançar diagnósticos como o autismo e a síndrome de Down com o objetivo de eliminar a existência ou as características dessa categoria de pessoas como uma forma de eugenia (...). (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 22).

Tais práticas vão para além seleção de seres humanos ideais pelo controle genético da população, também, segregam pessoas de determinados contextos sociais, econômicos e culturais. Isto incide na discriminação e preconceito dos indivíduos que estão fora da ideia de perfeição estética.

Desse modo, deixar viver os corpos ditos imperfeitos não correspondentes a norma hegemônica traz desafios gigantes nas modificações das estruturas sociais e das atitudes individuais e coletivas para que não mais, discursivamente, possam ser lidos como menos capazes. Outrossim, a lógica contida na luta anticapacitista vai de encontro a este pensar. Até porque o modelo de caixinha não coaduna com a perspectiva de inclusão.

Discurso sobre o corpo de forma sucinta, o corpo no regime soberano vivia sob a égide da igreja católica e devia cumprir as regras e normas determinadas pelo sagrado que era incorporado na figura do Rei. Ao descumpri-las, exigia-se todo um ritual de purificação, expurgação do/no corpo através do suplício, marcado, castigado – às vezes – perdoado. Dando um salto, temos o corpo disciplinado, ajustado às máquinas e às instituições panópticas, onde ele deve ser constantemente vigiado para responder uma docilidade e utilidade. Já na contemporaneidade, as tecnologias de controle (biopolítica/biopoder) são produzidas e

reproduzidas no nível das virtualidades, da produção de subjetividades, fazendo do corpo um produto do capitalismo neoliberal e com isso, corporeidades desejáveis, normalizadas e naturalizadas, muitas vezes, funcionando como um produto a ser alcançado nas prateleiras, como uma mercadoria (FOUCAULT, 1987; 2002; 2008).

Nesta perspectiva, os corpos na atualidade estão aprisionados a norma e diante dos efeitos da normatividade as vivências dos sujeitos não são as mesmas, portanto, os corpos devem ser pensados como sendo um lugar de resistência e não de passividade devido a serem atravessados por raça, classe, gênero, deficiência etc.

Neste sentido, a regulação da corporalidade das pessoas tem servido para definir as relações de poder tão bem aprofundada na obra *Em defesa da Sociedade* de Michel Foucault, editada em 1976. O estudioso afirma que a biopolítica tem sua constituição através do domínio sobre a vida das pessoas a partir de um determinado controle estatal ao decidir externamente sobre o poder de matar, deixar viver ou expor à morte (FOUCAULT, 2002).

Nesta perspectiva, a expressão biopolítica se explica no exercício do poder sob a regulação das rotinas da vida através do controle e da vigilância sobre como se deve viver e conviver (FOUCAULT, 2008), inclusive nos ambientes de reclusão. De modo geral, este ensinamento busca “racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças”. (Ibid., 2008, p. 431). No caso do socioeducativo a disciplina e a vigilância constante dos corpos regulam as relações cotidianas.

Veja os dois *posts* a seguir:

Talvez o vínculo mais evidente seja a tentativa de disciplinar a conduta dos adolescentes durante o trânsito na instituição, com as mãos sempre para trás. Isto é, o corpo dos jovens criminalizados como foco da disciplina. Outrora mantidos fora dos melhores espaços da sociedade, como a escola, e agora sob a atuação corretiva. Muito interessante sua reflexão quanto a lógica do encarceramento que impacta os corpos dos socioeducandos, principalmente quanto à postura das mãos para trás, cabeça baixa, com uso de uniformes... e demais ações que na prática do sistema com unidades superlotadas não consegue atender as singularidades de cada um, considerando a perspectiva do indivíduo em desenvolvimento e construção de identidade. (Professor Salvador).

O corpo como sendo uma construção histórica/sociocultural acaba refletindo também na conjuntura socioeducativa, visto que os corpos dos socioeducandos são “marcados” e “condicionados” a cor, raça, territorialidade, além de gestos e atitudes que impõem aos corpos atitudes de disciplina no ambiente das unidades. (Professor Silvério).

Estas duas postagens guardam em si similitudes que podem ser descritas a partir das palavras-chaves encarceramento, disciplina, docilidade e condicionamento que articuladas

ditam condutas corporais, gestos e movimentos. Isto elimina o ritmo individual de cada sujeito, para impor um ritmo coletivo que exerce restrição as operações do corpo (FOUCAULT, 1987). Nos dois *posts* há um indicativo de naturalização das técnicas operadas para manutenção dos corpos dóceis via disciplina, as colocações dos docentes *muito interessante e acaba refletindo* são indícios da aceitação imposta aos corpos dos socioeducandos ao naturalizar tais ações.

A respeito disso, o livro *Punir e Vigiar: o nascimento da prisão* de Michel Foucault, publicado em 1987, retrata a evolução histórica da legislação penal, métodos coercitivos e meios punitivos adotados pelo Estado desde os idos dos séculos XVII até os dias atuais em que o teórico denominou de sociedades disciplinares. As dinâmicas punitivas requerem condicionamento dos corpos os quais são tratados como objeto e alvo de poder através da disciplina para produzir corpos dóceis em constante sistema de vigilância, esta, na atualidade ampliada pelo uso da tecnologia – câmeras, detectores de metais etc.

O patrulhamento se estende aos corpos dos/as professores/as impondo formas de conduta, vestuário apropriado e momentos adequados para travar diálogo. Veja:

Os corpos precisam seguir de acordo com as regras estabelecidas pela instituição. Perpassa desde a maneira de se vestir ao comportamento (professores, por exemplo), em que momento é possível falar com o/a adolescente, etc. A corporeidade está justamente no lidar cotidianamente com as regras estabelecidas. (Professora Sabrina).

Dentre as questões que envolvem esta postagem está a masturbação não explicitada pela docente. Pereira (2016) realizou um estudo etnográfico em um Centro Socioeducativo em João Pessoa/PB e constatou a prática de masturbação dos adolescentes acontecia em lugares pontuais e com mais intensidade dentro das salas de aula. Para o controle mínimo sobre a liberação do gozo ou excitação, os professores ensinavam a controlar seus impulsos e as professoras usavam jaleco comprido largo com mangas longas na intenção de esconder o corpo dos olhares dos adolescentes. Lembro-me do período de coleta de dados das pesquisas de Silva Jr. e Barros (2018; 2020) em que havia a referência às vestes que devíamos usar – largas e sem decotes.

Esta ocorrência de João Pessoa também acontece nas unidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A professora Sabrina postou que *tenho que usar jaleco e quando percebo muito movimento do aluno ofereço à ida ao banheiro*. O professor assume um papel de controle dos prazeres, a meu ver, há impactos na subjetividade destes/as docentes e em suas práticas pedagógicas já que suas espontaneidades estão atreladas a veladura.

Nesta perspectiva, nos dias atuais quaisquer corpos estão sob a vigilância que afeta a sociabilidade e a descontração das pessoas, mas as exteriorizações das vivências corporais são diferenciadas em conformidade a cor dos corpos negros dentro e fora do socioeducativo.

O negro manifesta sua corporeidade de forma muito distinta do branco. O corpo da mulher negra mãe, carrega consigo a possibilidade de o filho sofrer violências (Estado, traficantes, miliciano etc.). A corporeidade de um jovem ou adolescente negro manifesta o tempo todo desafio pela vida. Na Socioeducação também faz parte da sociedade, portanto refletirá os mesmos padrões. O adolescente reproduz a corporeidade dos amigos, da família, do território onde habita. O adolescente privado de liberdade ainda tem mais um adendo ao seu corpo: como o sistema funciona. Então, este corpo precisa de novos padrões: cabeça baixa, mão para trás, andar em fila, dentre outros. (Professora Sabrina).

A docente Sabrina aborda as distintas formas de vivenciar a corporeidade entre o negro e o branco. Exemplifica a partir do temor de uma mãe negra pela possível violência no trânsito de seu filho negro nos espaços públicos, seja pela mão do Estado ou pelas mãos de criminosos. “As mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas, que confessional e militarmente matam e deixam morrer, contrariando o discurso cristão elitista-branco de valorização da vida e contra o aborto” (AKOTIRENE, 2019, p. 16).

A docente Sabrina ao falar sobre *o adolescente privado de liberdade ainda tem mais um adendo ao seu corpo: como o sistema funciona*, deixa camuflada a real razão do sistema de justiça para a sanção de adolescentes que é a manutenção dos descendentes dos escravizados, corpos de homens e mulheres racializados, no sustento da elite burguesa brasileira a partir da reprodução das desigualdades sociais (LAMOSA, 2020).

Quero alertar que o controle está na contramão da gerência do corpo já que tem por objetivo o de adequar padrões corporais e comportamentais que pode gerar tensão e aparecer na forma de ansiedades, insatisfações e doenças psicossomáticas e psicológicas diversas. A exemplo disso, segue a postagem da docente Soraya em que traz um relato da automutilação de uma adolescente e enfoca o uso medicalização para contenção desta ação.

Lembrei do processo de automutilação que acontece com algumas meninas no SOCIOEDUCAR [denominação fictícia]. "Prenderam o meu corpo. Perdi o direito ao meu corpo. Perdi o direito de usar da forma como bem entendo a única propriedade que possuo. De que me serve esse corpo encarcerado e enformado?" Eu acho que essa deve ser uma das razões que desengatilham esse processo. O processo começa com a perda da liberdade, mas é atravessado pelo apagamento das características que constituem um indivíduo. Se o cabelo era uma marca, ela some. Se o estilo era uma marca, usa-se uniforme. Se há o costume de falar gesticulando, as mãos passam para trás. Se o comportamento se altera, o [medicamento] tarja preta entra em ação. (Professora Soraya).

A docente Soraya ao mencionar as *razões que desengatilham esse processo* não remete as causas que levaram este corpo de uma jovem mulher a consequência tão desumanizadas. O caso de autolesão mencionado pela docente é um desdobramento da afetação que a privação de

liberdade produz na saúde mental da adolescente em questão e tantos/as outros/as mais. Durante o período da vigência das medidas de segurança para o socioeducativo, Recomendação nº 62/2020 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ocorreu “um aumento expressivo, como notifica o serviço de saúde mental das unidades, afirmando que esses/as adolescentes têm recebido um suporte específico e estão sendo enquadrados como grupo de risco” (VINUTO; BARBOSA; DE GARAY HERNÁNDEZ, 2021, p. 214).

Tomo como aporte a tese de doutorado de Almeida (2013) intitulada *Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica* para me remeter ao uso de medicamento para o controle da mente pelas instituições e consentido pelas internas com o objetivo de “conter os impulsos agressivos, os problemas de convivência dentro dos espaços de privação”. Como também, para aquelas que têm “dificuldade de dormir, para ficar calma, para resolver problemas psiquiátricos, dentre outros. Esse uso é comum tanto nas penitenciárias, quanto nas instituições para cumprimento de medidas socioeducativas de internação (ALMEIDA, 2013, p, 101).

Além de mentes dopadas nestes espaços há, também, corpos marcadamente rotulados como inconvenientes. A docente Silvia menciona suas existências ao dizer que

Uma das coisas que mais me toca, é o fato deles acharem que suas vidas não têm valor e que suas existências não são legítimas de existir. Seus corpos são "inconvenientes". Não necessariamente eles se aprofundam nas reflexões (é a cor? é a pobreza? é a baixa escolaridade? é tudo isso?)... Eles simplesmente sabem que não são dignos de existir. "Tá na cara que é bandido", "olha a cara de noivado", "eu sou burro fessor". De fora a gente vê a quantidade de abjeções que atravessam aqueles corpos, quase 100% negros, pobres, com dificuldades em ficar na escola, dentre vários outros fatores. (Professora Silvia).

Vejo que a docente Silvia ao postar *não necessariamente eles se aprofundam nas reflexões* que os rondam e que são os alicerces das injustiças sociais brasileiras.

Estas questões, postas pela docente Silvia, podem ser vistas sob o prisma do esforço teórico de Judith Butler no livro *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Nesta obra a autora reúne seis ensaios para compreender as guerras contemporâneas a partir de como o poder enquadra nosso olhar sobre os corpos, seus significados e valores na preservação de uma vida em detrimento de outra. Butler (2015) sublinha a relação entre quadro e o ato de enquadrar para produzir molduras pelas quais apreendemos a vida dos outros. Tem a ver com os corpos que merecem ou não viver, merecem ou não ter liberdade dentre outros merecimentos.

Nesta ótica, a partir do enquadramento que tem por mandatário muitos agentes no socioeducativo, a docente Samanta faz um questionamento de como vivenciar a corporeidade diante do avanço da extrema direita no Brasil. Leia:

Sendo o corpo um fenômeno de sua época, a sociedade diz como esse corpo deve ser e se comportar. A corporeidade não engloba só o corpo, mas também a afetividade, a grande variedade de emoções, sentimentos e paixões que nos influenciam e afetam, assim como as relações estabelecidas pelo indivíduo com seu meio sociocultural, além disso tudo ainda tem a dimensão espiritual do ser humano. Como viver a corporeidade numa sociedade em pleno retrocesso? O que conseguimos desconstruir ao longo do tempo, como a patrulha e vigilância dos corpos alheios, volta com força total com o avanço da extrema direita no nosso país. O sistema socioeducativo reflete muito esse retrocesso, tendo como agentes socioeducativos muitos representantes dessa extrema direita “renascida” e apoiada pela atual conjuntura. (Professora Samanta).

No meu entendimento, a extrema direita ressurgida no pensamento conservador atual se baseia na negação de direitos e total privilégio para uma parcela ínfima da sociedade. Vimos tantos contrassensos veiculados pelas redes sociais e diferentes mídias em forma de *Fake News* que depreciaram a ciência no ápice da pandemia da covid-19 dentre outras inverdades. Tempos que maximizaram a família sobre as instituições, a religião sobre o Estado, o moralismo contra as liberdades sexuais dentre outros exemplos que retomaram o conservadorismo extremado (LAMOSA, 2020).

No entanto, a docente Samanta faz um questionamento: *como viver a corporeidade numa sociedade em pleno retrocesso?* Ora Freire (1996) nos fala que temos que ser rebeldes diante das opressões e na intencionalidade da mudança da realidade.

Mas há probabilidade e esperança de novos tempos com o governo de Lula, eleito em 2022. Neste sentido, a inquietação da professora Samanta quanto a vivência da corporeidade no socioeducativo seja revista nos próximos anos e que talvez possibilite aos adolescentes construir novas trajetórias de vidas em vista da relação do corpo consigo mesmo, com o outro e com outras dimensões da vida humana.

Percebo que grande desafio para o socioeducativo é a manutenção da vertente da responsabilização do que da sanção. Esta forma de pensar precisa ser revista inclusive na nossa sociedade para que não seja naturalizado o corpo sem valor vislumbrado na entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*, em 1º de novembro de 2018, do ex-governador do estado do Rio de Janeiro Wilson Witzer: “O correto é matar o bandido que está de fuzil. A polícia vai fazer o correto: vai mirar na cabecinha e... fogo! Para não ter erro”. Esclareço que não faço apologia ao crime, mas o direito à vida é inviolável.

Vale lembrar que o livro de Abdias Nascimento, lançado em 1978 cujo o título é *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, já debatia o genocídio da juventude negra ao discutir e denunciar a história de violência imposta aos negros e negras durante e após o processo da escravização – persistente até os dias atuais em formato de

necropolítica.

Esclareço a partir de Mbembe (2016) que tem por base os estudos foucaultiano, a necropolítica é desencadeada a partir de “formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2016, p. 125), em que se exerce o direito de matar. Algumas vidas são configuradas como não humanas, por isso não desencadeiam pesar e não sendo passíveis de luto podem ser eliminadas (BUTLER, 2015).

No entanto, no socioeducativo há profissionais que se posicionam contra a lógica do extermínio ao declarar sua convicção de que não há processo de humanização sem afetividade. Mas ao desenvolverem práticas pedagógicas permeadas pelo afeto são criticados. A despeito disso, o *post* da docente Simone se configura como um desabafo.

A mudança corporal, de paradigma, perpassa pela mudança “corporal” dos gestores do sistema Socioeducativos. Quando eu entrei no sistema a 22 anos atrás, tínhamos autonomia para trabalhar nossos Projetos. Com toda dificuldade pela falta de insumos e de RH, nós realizávamos muitos Projetos. Hoje trabalhamos engessados pelo sistema e pelo próprio judiciário que nos culpabiliza de tudo. Estamos “presos pela própria lei”. Nossos corpos, tais como os dos nossos meninos, encontram-se aprisionados pelo sistema. Sujeitos a leis que transgridam a humanidade que queremos dedicar aos nossos adolescentes e suas famílias. Como humanizar sem afetividade? Sem o “estar junto”? Como praticar a pedagogia da presença? Somos alta e constantemente injustiçados quando agimos com humanidade, tanto que nossos próprios colegas nos criticam por praticar com humanidade nossas funções. Não falo só da pedagogia, mas de servidores de todos os seguimentos que não acreditam que isso ainda é possível. (Professora Simone).

Acredito que para haver mudança nestes espaços é necessário um longo processo de resistência e formação para que haja a transformação desta realidade, ou seja, ter esperança na mudança. “A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE, 1996, p. 80-81). Além deste ingrediente é necessário a relação dialógica ser estabelecida, um clima de abertura e de participação conjunta.

4.2.3 Bloco 3 – Gênero e sexualidades em *Pontos de Atravessamentos e Tensões*

O terceiro bloco temático trata de reflexões, posicionamentos ou trocas sobre gênero e sexualidades por parte dos/as meus interlocutores/as que os atravessam e tensionam o cotidiano socioeducativo. Estes temas não são prioridades nesse espaço, mas orientam as práticas escolares e o funcionamento das unidades/centros. As postagens que apontaram para esta afirmativa emanaram das falas iniciais sobre os binarismos que nos invadem cotidianamente.

Nesta vertente, trago o *post* da professora Selma, *os adolescentes têm resistência de participarem de atividades artesanais. Apressam-se em falar que isso é coisa de fêmea e não de macho*. Imediatamente o professor Silvério afirmou: *isso é cultural! Macho/fêmea, masculino/feminino* [acrescento: razão/sentimento; teoria/prática; público/privado, oprimido/opressor, dominação/submissão, produção/reprodução] *e outros que nos impõe viver em antagonismos*.

Para melhor compreensão dos enunciados destes docentes recorro ao livro *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* de Guacira Lopes Louro, publicado em 1997. Nesta obra, a autora aborda sobre o sistema binário a qual supõe a relação masculino-feminino constituída a partir de uma oposição entre um polo dominante e outro dominado.

Tais pares correspondem, é possível imediatamente perceber, ao masculino e ao feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual o outro se deriva, conforme supõe o pensamento dicotômico. Ora, é fácil concluir que essa lógica é problemática para a perspectiva feminista, já que ela nos “amarra” numa posição que é, aparentemente, consequente e inexorável. Uma lógica que parece apontar para um lugar “natural” e fixo para cada gênero. A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (LOURO, 1997, p. 32).

Louro (1997) alerta que desconstruir as dicotomias não é tarefa fácil, pois se faz necessário problematizar “a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento” (Ibid., 1997, p. 31). Neste sentido, a autora argumenta que para a desconstrução da polaridade inflexível dos gêneros tem que se debruçar tanto na oposição entre eles quanto na unidade interna de cada um. Isso

Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 1997, p. 32).

Nesta esteira, reporto-me ao artigo *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas* de Guacira Lopes Louro publicado na Revista Pró-Posições, em 2008. Neste texto, a autora cita a celebre frase de Simone de Beauvoir o tornar-se mulher para desenvolver a ideia de gênero oposto sob a ótica da construção cultural. A teórica aponta que este processo, constantemente

construído, é “minucioso, sutil, sempre inacabado” e empreendido por instâncias sociais e culturais como a “família, escola, igreja, instituições legais e médicas”. Essas instâncias são produtoras de ensinamentos que encucaram [e encucam] ideais quase soberanas e na atualidade contam com as diversas mídias e tecnologia para disseminar estilo de vida, comportamentos, consumos e normas para as identidades de gêneros e sexuais (LOURO, 2008, p.18).

Entretanto, ao longo das últimas décadas ocorreram várias mudanças que intervêm de forma perturbadora em setores “que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais” que foram colocadas em xeque por minorias sexuais e étnico-raciais a partir de denúncias pelo não acesso e não controle dos espaços públicos e culturais e de questionamentos teóricos e conceituais dos currículos contra suas existências. Com isso, tornaram “visíveis outros modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões” (LOURO, 2008, p. 20). Como, também, possibilidades de experimentar prazeres e desejos e formas múltiplas de viver os gêneros e as sexualidades.

Sabemos que as transformações são inerentes de processos históricos e culturais nos quais há avanços e retrocessos em conformidade com a política em que nos tempos de obscurantismo, como o foi o do recém vivenciado durante o governo Bolsonaro, propagou discursos de saberes conservadores legitimados nas práticas sociais e nas pedagogias culturais.

A exemplo disso cito a postagem da docente Suellen que relembrou o vídeo²⁴ do dia 02 de janeiro de 2019 da advogada, evangélica e ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos Damares Alves. *A Damares afirmou que o Brasil entrou em uma “nova era em que menino veste azul e menina veste rosa [...] o Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã”. Foi a pior coisa que já ouvi nos últimos tempos rs* (Grifos da professora Suellen).

Este discurso estapafúrdio nomeia gênero e sexualidades ligados as amarras religiosas e culturais que ora avançam e ora regridem em conformidade com o contexto político, mas nesta dinâmica busca a manutenção da vigilância e do controle social.

Entretanto, a nossa luta na recusa dos dados biológicos, inscritos nas genitálias, constituírem-se como destino imutável para homens e mulheres e a hierarquia dos sexos é árdua, mas necessária. Inclusive se estende a hierarquia dos sexos e as liberdades sexuais e gênero em que qualquer expressão do feminino é subalternizada e sofrem opressões de diversas violências em que são submetidas em várias esferas sociais.

A máxima da filósofa Simone de Beauvoir (2016, p. 11) “Ninguém nasce mulher, torna-

²⁴ Cf.: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>

se mulher” busca refletir que a mulher não é definida por seu corpo biológico, mas pela maneira pela qual esse corpo ganha sentidos e constrói sua subjetividade por meio da relação que estabelece com o mundo e com outras pessoas. Para a filósofa, “é o conjunto da civilização que elabora esse produto, que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 2016, p. 11). Nesta perspectiva, é um absurdo a afirmação de que as mulheres nascem “femininas” e devem ajustar-se ao que esse conceito supõe, em seu tempo e sua cultura.

A frase em questão viralizou e ampliou o entendimento sobre o feminino, já que há várias mulheres que são diferentes de acordo com as normas e valores da cultura em que estão inseridas. Isso estende-se também ao masculino. “Sim, decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p. 8). Desse modo, é um equívoco pensar um sujeito masculino ou feminino pela nomeação de um corpo a partir da genitália em macho ou fêmea. Assim tanto a feminilidade quanto a masculinidade devem ser entendidas como plurais.

Nesta perspectiva, lanço mão da postagem que se refere a construção de masculinidades nas unidades socioeducativas explícitas nas expressões “macho alfa”, “sujeito homem” e “cavaleiro medieval”.

*Bem, esse diálogo [sobre gênero e sexualidades] não acontece, mas, claro, deveria. Sobretudo a questão das **masculinidades**. Humildemente, acho que essa é a questão mais urgente na socialização dos meninos com quem trabalho. Sandra e Leandro ontem tocaram, de maneiras diferentes neste quesito. Sandra citou “a casa dos homens”, Leandro, “grosso modo”, interrogou “como um só homem exerce a liderança entre muitos?” Entendo que a performance do “macho alfa” perpassa muito a vivência desses adolescentes, em vários contextos. O homem enquanto provedor, que não aceita desaforos, aquele a quem cabe uso da força. E também, palpito ideias de honra, dignidade muito presente dentro da mentalidade facciosa com que eles têm contato. O “sujeito-homem” quase um cavaleiro medieval que age movido pelo compromisso de proteção aos seus. (Professor Salvador).*

O *post* do docente Salvador menciona que o diálogo sobre gênero e sexualidades *não acontece, mas, claro, deveria*. Para Silva (2019).

Existem determinados saberes relacionados a gênero e sexualidade que orientam a organização escolar. Mesmo alegando não saber [ou não falar] tratar dessas questões, qualquer profissional da escola está envolto e (re) produz práticas baseadas em determinadas concepções de gênero e sexualidade. (SILVA, 2019, p. 434).

Desse modo, o professor Salvador pode até não conversar a respeito do assunto abertamente, mas o faz devido vivenciar “experiências em suas relações com estudantes e demais profissionais que estão envoltas em olhares sobre os papéis de gênero e as diversas

normas que devem orientar a sexualidade” (SILVA, 2019, p. 434), aprendida na *casa dos homens* – encontros exclusivos de homens em espaços diversos que acontecem durante as etapas etárias para a construção do masculino ao longo da vida.

Welzer-Lang (2001) a interpreta como a casa dos homens constituída a partir da exibição de esperma, medição de pênis, masturbação, heterossexualização, lutas, aprender a sofrer etc. para que possam construir o fortalecimento dos homens em detrimento das mulheres. Homens mais novos aceitam as leis dos maiores, os que detêm a dominação. Desse modo, os homens que são poderosos oprimem tanto outros homens quanto mulheres. É neste aprendizado que se constituem as identidades masculinas (Ibid., 2001) e é performado esses aprendizados dentro do socioeducativo gerando instabilidade. Veja:

Bem, partindo do entendimento que existem valores hegemônicos, os quais os adolescentes têm, historicamente, muito mais ônus que bônus, sim. A performance do macho-alfa, por exemplo, acaba fomentando mais conflitos e retroalimentando rivalidades, vinganças. (Professor Salvador).

A respeito do macho-alfa, os conflitos que o docente Salvador se refere são vistos nas inimizades que vão desde as intimidações individuais até as coletivas e muitas das vezes se desdobram em diferentes violências físicas com grande probabilidade de resultar em ferimentos graves ou morte. Tais ocorrências trazem para a logística das unidades desafios diversos como a organização do trânsito dos adolescentes, o agrupamento de acordo com a facção etc. (SILVA JUNIOR, 2018).

Vale dizer que todo esse aprendizado para a aquisição do *status* do macho-alfa no socioeducativo é respaldado nas masculinidades heteronormativas e qualquer fragilidade que não se alinhe ao modelo exigido sofre humilhação por parte dos outros adolescentes e agentes. E, ainda, sob as regras da prisão os homossexuais são subjugados para ser a mulherzinha de todos – viado na prisão é ouro (DE GARAY HERNÁNDEZ, 2018).

Este ordenamento vai de encontro aos conceitos de heterossexualidade compulsória e de heteronormatividade pensados por Nádía Pino (2007), pois são cúmplices de um sistema contra o qual ela pretende insurgir. A estudiosa afirma que os estudos *queer* surge em um momento em que se faz necessária uma reavaliação das políticas das identidades para evidenciar a partir das convicções vindas de

[...] como conhecimentos e práticas sexualizam corpos, desejos, identidades e instituições sociais numa organização fundada na heterossexualidade compulsória (obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto) e na heteronormatividade (enquadramento de todas as relações – mesmo as supostamente inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo – em um binarismo de gênero que organiza suas práticas, atos e desejos a partir do modelo do casal heterossexual reprodutivo). (PINO, 2007, p. 160).

Através das reflexões de Pino (2007) fica esclarecido que as variedades de práticas sexuais que não se enquadram neste nexos são marginalizadas. Já as que estão condicionadas à heterossexualidade são bem aceitas socialmente. A teoria *queer* não tem acordo quanto a esta afirmativa, ao contrário “mostra as incoerências da suposta relação estável, revelando que a heterossexualidade não é natural, antes efeito do poder, do controle e da regulação social” (Ibid., 2007, p. 161).

Amplio as reflexões anteriores através dos dizeres de Judith Butler (2017, p. 43) sobre gêneros inteligíveis em que a teórica diz: “são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre o sexo, gênero, prática sexual e desejo” e obedecem à seguinte lógica: vagina–mulher–feminilidade–fragilidade–emoção–passividade–submissão–maternidade–heterossexualidade versus pênis–homem–masculinidade–coragem–racionalidade–agressividade–dominação–paternidade–heterossexualidade. Entretanto, a matrizes de inteligibilidade de gênero são identidades sexuais transgressoras que interrogam “os processos sociais que produzem, reconhecem, naturalizam e sustentam as identidades (PINO, 2007, p. 161).

Nesta mesma direção segue o padrão de feminilidade eleito para ser mulher ao determinar um modelo único para o feminino firma comportamentos tidos como o adequado – recatada, monogâmica, passiva e outros estereótipos. No entanto, tais normas silenciam os atravessamentos sociais que a afetam como raça, classe, nacionalidade, idade etc.

Há diferentes maneiras de ser mulher, a docente Serena fala sobre esta compreensão e indica que desvelar o modo de vida e a orientação sexual aproxima os/as adolescentes e cria empatia.

*Eu acho que nós nunca vamos superar as **normatividades** [grifos da docente], enquanto escondermos nossas vidas privadas dos nossos educandos. Se “está tudo bem” ser de determinada forma, por que escondê-la? Hoje eu acredito que passei do imaginário da “vadia” e várias outras denominações que eles dão às mulheres não monogâmicas, para uma pessoa “diferente”, que eles respeitam. Eu acho que todo esse processo deve começar em mim, então não vejo problemas em me abrir com eles em relação a isso. Os meus também sabem de todo o meu processo, de tudo o que me cerca e das coisas em que acredito, ainda que tudo isso seja uma eterna construção. Acredito que essa seja uma maneira de ‘desmistificar’ alguns conceitos e torná-los próximos a outros, além da própria representatividade em si, porque muitas vezes eu posso ser alguém como ele, atravessada pelas mesmas coisas (postagem da professora Silvia).*

A representatividade mencionada pela professora é imprescindível para a proximidade entre iguais ou de incentivar que minorias ocuparem postos nas diversas áreas públicas de

grande visibilidade. Estas pessoas nesses lugares geram uma identificação positiva do grupo para com o/a representante – seja de nacionalidade, etnia, gênero, orientação sexual e outras.

Toda esta arquitetura encucada e disseminada pelas instituições – igreja, escola, clubes dentre outras – e diversos meios de comunicação fazem parte da artimanha que Saffioti (1987) chama de *poder do macho*. Tal ideário se firma a partir de um lugar e de uma história detentora de acesso, direitos e poder em que o público, a força, a capacidade e o mando pertencem ao homem. De forma espelhada, às mulheres seria atribuído o doméstico, a fraqueza, a incapacidade e a servilidade. Veja as postagens das professoras Silvia e Samara:

Os adolescentes, em grupo, verbalizam torturas, assédios e muita violência já praticadas face às mulheres. Por outro lado, uma proteção absoluta de suas mães e irmãs. No privado eles agem de maneira totalmente diversa e demonstram muita fragilidade diante desses amores. Mas a instituição é o pior... Deboche de agente socioeducativo com adolescente que teria apanhado da namorada na visita, exigência de utilização de jaleco pelas professoras mulheres, questionamento da sexualidade dos adolescentes no “passar a mão” da revista, passar na porta de aula minha e “brincar” com o adolescente com insinuações “tá pegando, hein?”. Como forma de atuação eu uso meu próprio posicionamento político, puxando a reflexão com eles em todos os acontecimentos. Em relação a equipe de agentes, estou programando um curso ou palestra. Mas como sou só eu desenvolvendo um projeto social, sem patrocínio, apoio, etc. eu fico limitada. (Professora Silvia).

Silvia, compartilho da sua tristeza ao ver os comentários e falas em sala de aula. Isso é uma coisa que ainda tô aprendendo a lidar. De verdade! Me afeta muito ver eles falando que tem que esculachar mesmo, corta o cabelo e humilhar se achar que tá sendo traído. Que a mulher tem que ficar em casa cuidando da criança. É muito difícil fazer essa balança de forma instantânea. Sempre tento mostrar que não concordo com a opinião deles, mas é um processo bem longo. Uns até mudam um pouco o pensamento, mas outros são mais difíceis msm. (Professora Samara).

Mana, essa é a resposta hegemônica. É o que eles “têm” que falar. Eles acham que se não falarem, podem ser retaliados, serão menos homens e etc. Algumas vezes sim, mas na maioria das vezes é só uma falta de espaço para reflexão. Isso vc está oferecendo. Com certeza eles vão pensar sobre o assunto. (Professora Silvia).

Neste diálogo travado entre as docentes fica esclarecido, de um lado, as falas hegemônicas que retratam atitudes violentas e machistas contra as mulheres reverberadas pelos adolescentes e, de outro lado, o quanto as insinuações de alguns agentes refletem opressões machista. Ora piadas preconceituosas, os cochichos nos corredores, as exclusões em atividades escolares e até mesmo as agressões físicas contra alunos homossexuais têm impacto direto na autoestima e no rendimento escolar deles. Em casos extremos, muitos estudantes preferem abandonar a escola.

Estas expressões e indiretas foram mencionadas no estudo de Silva Jr. (2018) em

unidades privativas de liberdade masculinas. Lembro-me que durante a 3ª RD foi perguntado se havia diálogos a este respeito desses assuntos nas unidades, a Suzana afirmou que há.

Sim. Posso dizer que busco sempre trazer a reflexão e desconstrução de visões que sejam sexistas, machistas e LGBTfóbicas. Vejo que esses assuntos como um tabu mais que qualquer outro. É um tabu da sociedade, entre alguns professores e, principalmente, entre jovens. No SOCIOEDUCAR [denominação fictícia] costumo ter longas conversas com os alunos sobre esses assuntos. Acredito que discussões sobre essas questões são urgentes pra jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, pq a ressocialização passa por formar jovens que aceitem a diversidade. Não apenas a ressocialização, mas a educação em qualquer ambiente. (Professora Suzana).

No entanto, sou ciente que esses diálogos são desafiadores diante dos ditames da cadeia. Estes imperativos marcantes deste espaço podem ser pensados através do conceito de honra, esta, pode ser analisada através de quatro eixos: “o modelo de masculinidades, os códigos do pode e não pode, as práticas e relações para sustentá-la e a violência como estratégia de resgate” (DE GARAY HERNÁNDEZ, 2018, p. 260). Tais ordenamentos de honra não podem ser quebrados, atravessam todas as performatividades tanto masculinas quanto femininas e há punição para quem os infringi dentro do socioeducativo.

Estas regras são estabelecidas pelos adolescentes através de códigos como: raspar os cabelos das adúlteras – estratégia utilizada para restaurar o respeito e resgatar a honra; não se masturbar em dia de visitas – expectativa para reificar o modelo de guardião da sexualidade familiar; e não utilizar utensílios de homossexuais – tática para discriminar com base na justificativa do sexo oral praticado entre eles através de rotinas de segregação dos espaços, alojamento e utensílios (DE GARAY HERNÁNDEZ, 2018). As regras são rígidas e carregam preconceito e ignorância já que pensam que o sêmen permanece no interior da boca mesmo após ser lavada.

A exemplo disso, trago na postagem a seguir as normas de separação de objetos.

Não vi sequer nenhum adolescente que tenha assumido sua orientação sexual. Mas já ouvi de menores que existe uma regra para a aceitação de gays. Caso o jovem já tenha tido alguma relação homossexual, o mesmo tem que deixar os demais “ciente”, para que se faça a separação de objetos. Eles não aceitam beber água na mesma garrafa, por exemplo. Palavras deles. Não sei se de fato seria apenas isso. (Professora Suzana).

Haja vista que estas permanências são vistas nas unidades socioeducativas tanto no estado do Rio de Janeiro quanto no de São Paulo, elas são frutos do machismo que se faz presente dentro dos espaços privativos de liberdade ou extramuros das instituições. Sabemos que as ocorrências de práticas machistas acarretam sofrimentos para as dissidências de gênero, homens e mulheres através de persistentes ensinamentos que vão desde as brincadeiras

generificadas iniciadas na tenra idade até a não demonstração de emoções ou afetos como sinônimo de ser forte.

Então, mergulhado na bandeira da lógica binária tais ensinamentos constroem ou proíbem os homens a não praticarem comportamentos relacionados ao feminino e inibem as mulheres às práticas masculinas, afastando-os pelo engajamento em comportamentos culturais e socialmente definidores para o macho e para a fêmea, respectivamente. Os *posts* a seguir atestam isso, veja:

Achei muito pertinente sua colocação quanto ao machismo, que homens e mulheres sofrem com esta estrutura. Muito se fala na violência sofrida pelas mulheres, mas os homens também são “violentados” ao longo do seu processo de construção social: não podem brincar com brinquedos “de menina”, não podem chorar, devem sentir atração por mulheres, ter atitudes de homem, precisam se “enquadrar” desde cedo no estereótipo do que é “ser homem”... Enquanto não desconstruímos os padrões que estão enraizados dentro de nós e começarmos a educar nossos filhos para “ser” e “estar” com o outro não conseguiremos avançar na ressignificação das responsabilidades que são atribuídas exclusivamente às mulheres. (Professora Suellen).

Quanto ao machismo, concordo com Suellen, quando fala da violência sofrida pelos homens, muitos dos nossos alunos da socioeducação, trazem consigo esse histórico de violência, que ocorre no seio da família, ou com pessoas próximas, com isso eles acabam reproduzindo e assim cria-se um ciclo. Passeando pelo o texto [A Crise Tem Rosto de Mulher (BARROSO; GAMA, 2020) da 2ª RD] destaco alguns pontos pertinentes em que me vejo enquanto mulher negra, solteira chefe de casa, com grande responsabilidade para dar conta sozinha. (Professora Sebastiana).

É curioso como muitas das situações faladas pela Jimena [professora/dinamizadora da 4ª RD], assim como a de outros participantes de curso, se reproduzem de forma muito parecida no ambiente em que trabalham. As regras são as mesmas, os comportamentos também. Os alunos não trocam afetos entre si. Os alunos buscam não demonstrar fraquezas por estarem privados de liberdade, fora as situações de violências físicas que eles sofrem e reproduzem em diversos momentos. Sobre isso, penso que é possível sim, e muitas vezes acontece. (Professora Suzana).

Estas mensagens traduzem experiências de opressões que reverberam a masculinidade hegemônica ao naturalizar a violência nas práticas e ações tóxicas reiteradoras da norma não só no ambiente socioeducativo, mas também no doméstico e nos espaços públicos. *São tantos os exemplos dessas masculinidades tóxicas no sistema. Homem não chora, toma tapa na cara, mas não chora* (professora Sabrina). O homem é elevado ao status de macho quando for capaz de manter disfarçada ou inibida ou sufocada suas emoções e sentimentos, com isso, “quantos homens tiveram que engolir lágrimas diante da tristeza, da angústia, do luto, em nome desta norma de conduta!” (SAFFIOTI, 1987, p. 25). Tendo em conta que os ensinamentos da ideologia machista se reproduzem não somente na cabeça dos homens, mas

Também as mulheres, majoritariamente, acreditam nestas ideias e as transmite aos filhos. Quando proibem os filhos de chorar, alegando que “homem não chora”, e exigem que as filhas “se sentem como mocinhas”, estão passando aos mais jovens este sistema de ideias que privilegia o homem em prejuízo da mulher. [...] ambos os genitores são responsáveis pelos valores inculcados nos filhos. Não raro, os homens transmitem a suas filhas um padrão de moral dupla: são extremamente liberais com os filhos e rigorosamente moralistas com as filhas. (SAFFIOTI, 1987, p. 34).

Penso que é necessário se advogar a favor de uma corrente educativa ou pedagógica – para os diferentes arranjos familiares ou escolas, que vise a desconstrução de velhos padrões que impõem a mulher modos de agir, fazer e ser e ao homem somente as tarefas de provedor e viril. É extremamente importante, a liberdade de escolha dos filhos/as ou alunos/as para inverter os papéis tradicionais, para quem segue essa corrente, é um exemplo positivo na educação dos filhos/as ou alunos/as. Ademais, o sofrimento imposto por estes processos de socialização masculino e feminino e os danos resultantes deste dinamismo para a saúde individual e coletiva.

Um exemplo desta afetação foi o mencionado pela a docente Solange.

Vivencio diariamente essa doença chamada machismo. Desde a vestimenta de ir ao trabalho até às falas sexistas, misóginas. Mudar essa realidade será sempre um movimento pedagógico, pois demanda conhecimento, qualificação, entendimento pra expor de maneira didática o q se pretende com a não masculinidade tóxica do dia. É importante expor essa dificuldade não só dos homens, mas de mulheres também. Ouvi de uma mulher em uma discussão de caso: “Fiz muito bem meu trabalho, (orientação a algum adolescente), pois faço igual homem”. (Professora Solange).

A meu ver a frase destacada entre aspas pela docente está sobre o auspício do agir dominador do macho. Na fala da profissional subentende-se que o profissionalismo do homem é melhor e, com isso, inferioriza o trabalho da mulher. Este pensar existente na sociedade patriarcal capitalista se firma na divisão sexual do trabalho que traz relações poder e hierarquias de gênero. Este posicionamento da profissional reproduz e perpetua a supremacia masculina com base na valorização do trabalho do homem e mascara a desigualdade salarial entre homens e mulheres (HIRATA, 2018).

No entanto, a professora Samara postou ter ouvido de alguns/as adolescentes a preferência pelo trabalho desenvolvido por profissionais mulheres dentro do socioeducativo. *Os meninos são muito frágeis quando estão sozinhos, certa vez na atividade do Projeto Sexualidade e IST [Infecções Sexualmente Transmissíveis] sobre o uso de preservativo um adolescente me disse: “fessora você é paciente. Tira as dúvida... Gosto mais de fessora”.* Este curto exemplo demonstra abertura de diálogo no fazer docente de Samara e sem necessariamente fazer como homem.

Segundo a professora Samara o projeto, mencionado no parágrafo anterior, foi

elaborado com o objetivo de fazer a distribuição de preservativos devido à alta incidência de IST na unidade masculina. Silva Jr. (2018) constatou que há a negativa sobre de vivências sexuais entre os pares, mas foi revelado que havia o descarte de vários sacos de plástico utilizados como preservativo para a proteção à saúde minimamente por parte dos adolescentes. A postagem do docente Saul traz esta informação.

Na unidade em que eu trabalhei, os jovens utilizavam como preservativo o saquinho que guardavam o pão do lanche... mto triste. Engraçado né... eu ficava impressionado como que ainda nessas condições eles se preocupavam c o autocuidado de utilizar "preservativo". (Professor Saul).

Em vista desta improvisação, o mais sensato e adequado é a distribuição de preservativos no socioeducativo masculino. Devido ao fato, não foi por acaso que o docente Silvério postou a exitosa proposta na atitude de disponibilizar preservativos na unidade em que ele labuta.

Já passei por isso na unidade de semiliberdade (SOCIOEDUCAR) [denominação fictícia]. Começamos um trabalho de sensibilização com palestras, testagem rápidas e distribuição de preservativos que ficavam a disposição dos socioeducandos. Quando propostos a distribuição dos preservativos encontramos muita resistência pela equipe Gestora da unidade e pelos funcionários (maioria). Foi necessário meses e uma outra gestão para que os socioeducandos pudessem ter acesso aos preservativos. A alegação era que a destruição seria uma forma de incentivar a prática sexual e que isso não fazia parte do contexto socioeducativo. (Professor Silvério).

Já a professora Suellen confessou o árduo caminho que realizou para pôr à disposição do adolescente o preservativo. Veja:

O debate / reflexão sobre gênero e sexualidade precisa se fazer presente nas unidades socioeducativas, deixando de ser algo velado e por vezes proibido. Não é fácil promover / iniciar esse diálogo. Partilhei com vcs no primeiro fórum sobre a dificuldade de conseguir disponibilizar preservativos na unidade de semiliberdade que eu atuava. Também é possível encontrar resistência quanto as palestras de orientação e sensibilização. (Professora Suellen).

Ora essas alegações contidas no *post* do docente Silvério foi uma justificativa esfarrapada da gestão e dos profissionais, já que os/as adolescentes que transitam pelas unidades ou centros socioeducativos já têm vida sexual ativa antes de adentrar nas instituições e muitos até são pais (DE GARAY DERNÁDEZ, 2018). Então, é claro que vivenciaram suas práticas sexuais de qualquer modo mesmo que sendo proibido pela instituição. Na minha visão, mesmo diante das resistências e entraves vivenciados pela docente Suellen vale a pena persistir na mudança de entendimento a respeito da distribuição de preservativos espaços devido aos

percentuais nos espaços de acolhimento.

Nesta vertente, mostro a abordagem emergida dos dados coletados na tese de Rodrigues (2016) sob o título *Adolescentes em situação de acolhimento institucional: vulnerabilidade às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)* como o principal problema de saúde de adolescentes.

No que diz respeito às doenças que mais acometem crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional no Estado do Rio de Janeiro, identifica-se em quinto lugar a infecção pelo HIV [vírus da imunodeficiência humana] que acomete 7,41% das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Especificamente, no município do Rio de Janeiro a infecção pelo HIV passa para terceiro lugar, acometendo 10,57% dessas crianças e adolescentes. Sobre as outras IST não são encontrados registros o que dificulta traçar (RODRIGUES, 2016, p. 45).

Este indicador estatístico é muito alto, mesmo que autora não tenha apresentado anotações a respeito de outras IST's. Entretanto, a notícia do Jornal da USP sobre os dados do Boletim Epidemiológico HIV/AIDS²⁵ revelaram aumento de 64,9% das IST's entre jovens de 15 a 19 anos e de 74,8% para os de 20 a 24 anos, entre 2009 e 2019. Para a infectologista da Universidade de São Paulo Fabiana Lopes Custódio este crescimento está associado a uma falsa sensação de segurança por parte deste grupo etário da população devido não ter vivenciado na época das epidemias vírus da imunodeficiência humana (HIV) e síndrome de imunodeficiência adquirida (AIDS) lá na ida década de 1980.

No mesmo jornal eletrônico há informações sobre as vivências sexuais desse grupo ao revelar que 15% dos jovens de 12 a 18 anos já tiveram alguma relação sexual, mas 44% não usaram preservativo na primeira vez e 35% não usam ou raramente usam a camisinha. Entre os meninos, 38% afirmaram não saber sequer colocar a camisinha. Diante dos fatos é urgente práticas pedagógicas que fomentem o diálogo sobre o uso do preservativo.

Vejo que esta ação está interligada às abordagens sobre o direito sexuais dos adolescentes no ambiente socioeducativo. Neste sentido, compensa trazer à tona alguns resultados e discussões da dissertação de Leite, em 2009, intitulada *Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas* que “teve como objetivo identificar as percepções e representações de Conselheiros de Direitos da Criança e do Adolescente sobre a possibilidade de afirmação da sexualidade como um direito dos adolescentes” (LEITE, 2012, p. 89) desvelaram a real motivo. Veja:

Todos os interlocutores afirmaram que a grande maioria das instituições não trata formalmente o tema da sexualidade com os adolescentes, de certa

²⁵Cf.: <https://jornal.usp.br/atualidades/infecoes-sexualmente-transmissiveis-entre-jovens-preocupam-especialista/>.

maneira negando essa dimensão da vida deles. Quando elas o fazem, é numa perspectiva de prevenção da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis, ou ainda tendo como foco o enfrentamento da violência sexual. [...]. Não há uma perspectiva de articular a dimensão sexual a outras na vida dos adolescentes, e essa postura estaria ligada a uma dificuldade dos profissionais em lidar com o tema. A inabilidade destes, relatada pelos interlocutores, não seria apenas técnica, mas fundamentalmente ética, porque eles estariam imbuídos de preconceitos (LEITE, 2012, p. 96).

Leite (2012) diz que caso a temática seja abordada, a maioria o faz de forma negativa pelo viés normalizador e moralizante. Quaisquer ações implementadas ficarão limitadas à perspectiva do autocuidado autônomo e associadas a problemas de saúde e sociais como, por exemplo: as IST, a AIDS, a gravidez não planejada, aborto inseguro, uso prejudicial de drogas e violência sexual. É um campo historicamente marcado pela perspectiva da tutela e não da autonomia sem uma efetiva vinculação com a garantia dos direitos dos/as adolescentes (Ibid., 2012).

Todavia, Leite (2012) esclarece que as convenções de gênero surgem para diferenciar a forma como o tema será tratado junto aos meninos e as meninas. Para elas o assunto fica em torno da gravidez precoce e para eles se dá na construção de uma masculinidade contrariamente oposta a uma possível homossexualidade. Desse modo, o controle é o mote para ambos sendo que esta diferenciação de abordagem afrouxa a responsabilização da gestação por parte dos meninos e, posteriormente na educação dos filhos ao longo de sua vida.

Em relação a homossexualidade, travestilidade e transexualidade no que tange aos direitos sexuais, o estudo de Leite (2012) constatou que há muito preconceito para aquele ou aquela que ousa revelar-se. É sabido que muitas instituições na intersecção com o campo da educação agem com forte homofobia, refletindo a maneira do agir da maioria das pessoas na sociedade. Tais ações agregam um conjunto de estereótipos negativos que tornam esta parcela da população, em especial as travestis, as vítimas preferenciais em diversos contextos da violência homofóbica.

Para Leite, (2012, p. 89) a sexualidade é uma experiência complexa que envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, além da dimensão biológica e psicológica. Assim, não deve ser entendida como uma mera questão de instintos, impulsos e hormônios”. Os desafios para a não violação dos direitos sexuais de adolescentes passa pela autonomia versus tutela em que o aspecto da pulsão dos hormônios tem que ser controlado. Além da hierarquização das emergências nos espaços privativos de tutela em que as vivências sexuais não são prioridades.

Neste sentido, a questão da visita íntima por parte de alguns agentes é considerada como

prêmio para os adolescentes e é envolta no argumento de não ter espaço reservado para este fim. Com isso, torna-se um assunto conflituoso e desaprovado no cotidiano socioeducativo e, também, violador do estabelecido na Portaria do Ministério da Saúde, nº 1.082/14 (SILVA JR., 2018).

O documento que citei prescreve novas diretrizes para a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), seguindo os níveis da promoção, da prevenção, da assistência e da recuperação da saúde nas três esferas da gestão pública – federal, estadual e municipal. Dentre as ações, cito a prescrição, no artigo 10, “relativas à saúde sexual e saúde reprodutiva, com foco na ampla garantia de direitos” (BRASIL, 2014). Haja vista que os critérios contidos nesse documento de ato administrativo público aprimoraram o já estabelecido no SINASE. No entanto, quando o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) chegou nas unidades

Muitos entenderam q a visita íntima seria para todos os adolescentes privados se liberdade, a partir de determinada idade. Mas o documento indica q quem teria este direito seria aquele q já vive maritalmente com sua companheira. É uma realidade, têm vida sexual ativa e alguns são “casados” e com filhos... Eu enquanto educadora penso q a visita íntima é só mais um dos problemas do sistema. E tbm acho q os direitos devem ser respeitados. Tem direito a escolarização, vai pra escola, tem direito a visita íntima, deixa curtir a companheira. (Professora Sabrina).

Este assunto provocou inúmeras postagens que as coloco na sequência em que foram surgindo no fórum de debate para demonstrar a urgente necessidade da distribuição no interno das unidades socioeducativas. Veja-as:

Os adolescentes casados, tem o direito. Mas como a maioria não é casado no papel, acaba não tendo este direito. Para minha realidade seria um problema, pois nos CENTROS não tem um lugar para acontecer. (Professora Silene).

Gente, essa discussão sobre visitas íntimas é MUITO IMPORTANTE!!!! A gente precisa muito pensar sobre isso: PQ NAO DEIXAM OS MENINOS TEREM VISITA ÍNTIMA? E acho que tem muito a ver como a forma como o Estado os [adolescentes] enxerga: como objetos sem prazer, sem desejos, sem vida... sem reconhecimento enquanto ser humano. Uma outra coisa que a gente pode pensar: Se permitirem as visitas íntimas, será que vai ser permitido a homens gays receberem outros homens gays na unidade? (Professor Saul).

Acho supercomplicado, viu? Pq para deixar para os meninos, têm que deixar para as meninas. Já pensou a possibilidade de o Estado autorizar visita íntima para meninas menores? (Professora Silvia).

Só distribuir camisinhas e versar sobre sexualidade.... sua preocupação é gravidez? (Professor Saul).

Uai. Eu tenho que pensar melhor. Mas tô dizendo dos tabus que permeiam tudo isso. (Professora Silvia).

Ela já tem vida sexual ativa lá fora e continuam a ter dentro das unidades. A regulamentação das visitas íntimas é bem específica.... é todo um processo bem cuidado... trabalhoso .. e que não vejo como ser implementado na atual conjuntura. (Socioeducador Sansão).

A visita íntima é um direito do/da adolescência casados ou que vivem em união estável, artigo 68 do SINASE. Precisa ser implementado, assim como a distribuição de preservativos. (Professor Simon).

Pq vc acha q n é possível de ser implementado? (Professor Saul).

Sim, só falta vontade política.... Vai ser um alvoroço...o pessoal da mamadeira de piroka vai surtar. (Socioeducador Sansão).

Entendo vc, Sansão, a conjuntura atual [conservadora] não é favorável. Mas, se ficarmos esperando um bom momento, nunca será favorável. (Professor Simon).

Exatamente. Vcs sabem se a incidência de HIV nas unidades é alta? (Professor Saul).

HPV é mais comum. (Professora Silvana).

Esta sucessão de posicionamentos posta no debate entre os interlocutores vindos de informações ou trocas ou expectativas sobre a visita íntima emanaram das questões relacionadas a prática da vivência sexual anterior ao cumprimento da sanção, dos direitos sexuais respaldado na legislação, da conjuntura conservadora em vigor, da distribuição de preservativos, da extensão para os não binários, da prevenção com gravidez e do contágio recorrente de Human Papilloma Virus (HPV).

Na intenção de tecer reflexões sobre o debate realizado pelos interlocutores nos *posts* faço memória às eleições de 2018 ocorridas no Brasil em que o candidato da extrema-direita à presidência da República saiu vitorioso, Jair Bolsonaro.

A época o ex-oficial militar abertamente declarava ser a favor da tortura e tecia falas machistas, misóginas, homofóbicas e racistas. A articulação de Bolsonaro e seu grupo promoveram um clima de pânico moral através de *Fake News* contra os valores da família tradicional por meio da chamada ideologia de gênero — uma caricatura do feminismo e da teoria queer, produzida pelos setores mais conservadores da Igreja Católica e adotada no Brasil também por outras denominações religiosas. No campo educacional, a ofensiva foi na propagação da falsa distribuição do Kit Gay nas escolas de ensino médio e uso da Mamadeira de Piroca nas creches. Estas inverdades se constituíram como um dos fatores que explicam o

resultado eleitoral. A responsabilidade de tais absurdos foi delegada, propositalmente, a pessoa Fernando Haddad – candidato opositor (MIGUEL, 2021).

Vejo que foram lamentáveis a destruição e os ataques aos direitos conquistados pelas minorias dissidentes e negra durante o governo Bolsonaro. Miguel (2021, p. 13) considerou este feito foi possível devido a incapacidade de se produzir consensos mais aprofundados sobre os direitos desta parcela da população. “Como o discurso do bolsonarismo revela, o enfrentamento que daí nasce não tem como ser evitado, a não ser que se aceite abrir mão dos princípios básicos de uma ordem democrática, como a igualdade e os direitos individuais”.

Entendo que as questões abordadas sobre a distribuição de preservativos e visita íntima são relevantes, pois dentro das unidades socioeducativas. De um lado, os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre o Brasil que revelam taxas elevadíssimas que a cada ano ocorrem cerca de 937 mil casos de sífilis, 1.541.800 de gonorreia, 1.967.200 de clamídia; 640.900 de herpes genital; e 685.400 de HPV e que um terço destas IST são em pessoas com menos de 25 anos de idade um panorama fidedigno desses agravos à parcela da sociedade (RODRIGUES, 2016, p. 46). Por outro lado, os/as adolescentes já têm vivências sexuais e há adolescentes que têm a sua sexualidade não binária que também têm o mesmo direito.

Entretanto, considerando os imperativos da “cadeia”, o corpo homossexual é excluído, não tem possibilidade de ser encenado na instituição socioeducativa. Caso ele apareça, sua existência é marginal, sendo reconhecido como “homem invertido, que nega as características previstas por sua natureza” (UZIEL, 2002, p. 52). Então, seu lugar é no prédio Protetora e sua presença exige mudança de logística no espaço socioeducativo com a intenção de melhor convívio e proteção – informações dadas pelos agentes (SILVA JUNIOR, 2018).

No entanto, as postagens abaixo não estão alinhadas as falas dos funcionários, pois exemplificam exclusões e repulsas de adolescentes homossexuais e a forma com que são tratados nas unidades socioeducativas.

Só tive um caso dentro da socioeducação, mais precisamente na unidade masculina, onde um garoto assumiu a sua homossexualidade, mas por medo da reação dos demais garotos da unidade, se sentia isolado e tenso com a realidade (postagem do professor Simon).

O único caso era de um jovem de 15 anos que veio por estupro, de outro garotinho. Ele se apaixonou por outro adolescente e se relacionaram, claro foi descoberto esse jovem tinha IST. Ele ficava de olho nas nossas unhas, queria que levasse tamanco, roupa etc.... claro que somos proibidos. A conversa abertamente não há. Somente oficina sobre sexualidade. (Professora Silene).

Essa questão me fez lembrar a história do adolescente apelidado na unidade de boca. Ninguém tocava nos objetos dele. Tudo era separado: copo,

prato, talheres. Porque era ele usado pelos outros meninos e aos mesmo tempo discriminado. Fazia parte das “normas”. Como ele era “boca” ninguém tocava em nada dele. Ele era usado nos boquetes e provavelmente como “mulherzinha” tbm. As normas eram estabelecidas pelos meninos. A reação do menino frente a isso parecia ser melhor q a minha. Havia uma tendência à naturalização daquilo q para mim não era nada natural ou normal. (Professora Sabrina).

Estão embutidos nestes *posts* a discriminação e o preconceito que são reverberados na sociedade como um todo e refletidos nas unidades socioeducativas através de um conjunto de emoções negativas, tais como: aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo em relação as pessoas homossexuais. Estas opressões trazem sofrimentos cotidianos e violências acirradas que vão desde a silenciamento, o sarcasmo caricato e o desprezo como ferramenta de diminuição. Desse modo, o processo de dominação e alienação, tornar o absurdo aceitável e natural como vislumbrado no relato da docente Sabrina.

Diante do *post* a respeito do adolescente chamado pelo codinome “Boca”, fica evidenciado a presença de homossexuais nas unidades, embora o artigo de Silva e Silva Jr. intitulado “*Não tem nenhum viado aqui*”: *a construção de masculinidades em uma unidade socioeducativa do município do Rio de Janeiro*, de 2018, problematiza o quanto as masculinidades de adolescentes, em cumprindo medidas socioeducativas de internação, são forjadas em moldes sexistas, hierarquizados e violentos.

Os autores afirmam que “os vetores que delimitam a masculinidade padrão são a heterossexualidade e a dominação” (SILVA; SILVA JUNIOR, 2018, p. 97). A parcela do título do texto que está entre aspas foi inspirada na resposta de um interno ao ser indagado sobre a existência de homossexuais nos alojamentos. Esta afirmativa se faz de forma coletiva e é comumente cercada por ideais heteronormativos e padrões de masculinidades para os cárceres.

Já vivi uma situação em uma unidade do sistema socioeducativo daqui de [supri o nome da localidade] onde um adolescente não conseguia, ou melhor, temia assumir a sua homossexualidade por conta da não aceitação dos outros meninos e até mesmo dos próprios agentes, foi preciso uma intervenção de um projeto para debater e trazer a temática, tivemos uma razoável aceitação do projeto no começo, mas com um tempo os tabus foram (e ainda) estão sendo quebrados. (Professor Sidinei).

Estas postagens, a do docente Sidinei atesta a existência de adolescente gay na unidade e a da docente Suzana revela que há regras direcionadas aos homossexuais. Ora se há prescrição de norma fica claro que estes adolescentes existem no socioeducativo. Estas reflexões me fizeram recordar do período que estive em campo na unidade socioeducativa feminina em que tive ciência da saga de uma transsexual, aqui, eu a chamarei de Strela. A interna ficou

transitando em idas e vindas entre as unidades masculina e feminina, em ambos espaços não sabiam como acolhê-la. A docente Soraya postou a respeito.

A primeira trans que entrou na unidade enfrentou uma barra! Foi resistência das meninas e dos profissionais (agentes), nesse caso que foi necessária a intervenção da equipe técnica. Houve uma série de rodas de conversas com a temática Gênero e Sexualidade, com alunas profissionais. As meninas que se denominação lésbicas se recusavam a comer nos pratos coletivos, talheres... queriam [as adolescentes] tudo dela separado. Foi um horror. Por mais que conversássemos com elas, estavam irreduzíveis. Tentávamos sinalizar a reprodução da opressão, de nada adiantava. Depois de um tempo, com o desenrolar do trabalho, as conversas individuais, as rodas de conversas, os atendimentos técnicos... A realidade foi mudando e ela foi aceita pelas alunas. Já pelos profissionais, nem tanto! (Professora Soraya).

Num Centro onde trabalhei a trans foi maltratada principalmente pelos servidores, foi na época das eleições presidenciais. Os servidores diziam aos adolescentes que se votassem no Hadad teriam q conviver sempre com esses "tipos" no Centro. (Professora Solange).

Acredito que o trabalho com os meninos seja bem mais complicado nesse aspecto. As meninas são mais receptivas a certas discussões. Mas é preciso dizer que quando a primeira travesti chegou na unidade, foi muito problemático. De uma forma que eu nunca imaginei. Foram necessárias muitas intervenções e rodas de conversa para que pudéssemos ter um "pouco de paz". Rsrssrs Foi um alvoroço geral de adolescentes e profissionais. (Professora Samanta).

E, ainda, sobre a (re)existência de Strela, a professora Soraya acrescentou que:

Ela teve que ficar em um alojamento sozinha, como foi relatado na aula de ontem, por ter pênis. Depois entraram mais algumas e elas dividiram o mesmo alojamento. As próximas já encontraram um caminho mais favorável, depois de tudo que a Strela sofreu. (Professora Soraya).

Em suma, este corpo estranho, considerado uma monstruosidade, causou alvoroço ao adentrar nas instituições. Na unidade masculina sofreu aniquilamento total daquela identidade ao ser chamada “ele” e ser isolada totalmente dos espaços coletivos, passou de “monstro” para uma abjeção (SILVA JUNIOR; SILVA; SILVA, 2019).

No seu retorno definitivo à unidade feminina, os/as professores/as e a equipe técnica tiveram que implementar ações pedagógicas para melhorar o convívio com as outras adolescentes e o atendimento de algumas reivindicações por parte de Strela, dentre elas: a de ser chamada pelo seu nome social e manutenção de suas longas madeixas até findar a internação. Os agentes não atenderam ao que foi firmado. No entanto, o uso de hormônio lhe foi negado por ordem judicial.

Outro caso que bem emblemático foi a do relato contido na postagem da professora Solange que mostra ações inclusivas a partir do nome social.

*Dando aula no SOCIOEDUCAR [denominação fictícia] a gente já falou sobre orientação sexual, identidade de gênero e questões que conversam entre si, tenho muitas histórias sobre isso. Lembro que em uma das aulas estavam as adolescentes da UNIDADE 5 [denominação fictícia] e os meninos da UNIDADE 1 [denominação fictícia]. Na hora que as meninas desceram, eu e minha companheira de aula, percebemos que uma das adolescentes que desceu com elas era ele e não ela. Os meninos desceram logo em seguida e aí fomos fazer a chamada. Na listagem das meninas, não tinha diferença em nomes, todos eram femininos. Resolvemos então deixar que eles se apresentassem. Cada um falou como gostaria de ser chamado. Uns usaram apelidos, outras usaram nome. Na hora dele dizer o nome, chegou no meu ouvido e disse "professora, meu nome é esse aqui" apontando para lista. Aí eu perguntei pra ele se ele queria realmente ser chamado pelo nome que estava na chamada. (Até pq nome não define nada, mas achamos bom certificar) aí ele disse que preferia ser chamado por outro, disse que não sabia da possibilidade de fazer isso em sala. Ele informou qual o **nome** [nome social] e seguimos a aula. Visivelmente percebemos a alegria dele em poder ser ele. (Professora Silvia).*

Concordo com você. Só em estarmos aqui já demonstra a nossa vontade de aprender e evoluir. Também me sinto como você em relação a esse curso. Está sendo bem proveitoso pra mim. Com relação aos alunxs, hoje na minha escola, essa questão do nome social já está bem mais tranquila. (Professora Samanta).

Consideramos de grande valor a atitude das professoras na postagem acima ao expressarem respeito e reconhecimento ao valorizar a identidade de gênero e sexual do aluno trans ao chamá-lo pelo nome de Saul. Embora não se tenha realizado o trâmite legal para isso, foi de extrema importância a atitude das professoras para a inclusão das pessoas dissidentes na escola.

Sabemos que o uso do nome social se tornou obrigatório após reivindicado nas pautas de lutas de pessoas travestis ou transexuais, na intenção de terem suas identidades de gênero reconhecidas socialmente. Esta ação coletiva foi posta na letra da lei a partir da promulgação do Decreto 8.727/16, de 28 de abril de 2016, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2016).

E, em 2018, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/MEC) regulamenta o uso de nome social nas instituições de educação básica. Desde então, jovens maiores de 18 anos podem solicitar o registro do nome social no ato da matrícula nas escolas e, no caso de menores de idade, o requerimento deve ser feito pelos responsáveis (BRASIL, 2018). Um avanço considerável no âmbito educacional que favorece a escolha do nome que melhor representa a identidade de gênero e a orientação sexual na escola, uma conquista ímpar das trans e travestis. Sabemos que a efetivação na prática enfrenta obstáculos, mas a legislação está posta e é obrigatório o atendimento.

As melhorias sociais para a comunidade LGBT impactam a vida das minorias sexuais e os enfrentamentos de preconceitos não dependem apenas da escola, deve ser uma responsabilidade e um esforço de toda a sociedade no compromisso de formarmos crianças e adolescentes dissidentes. Para que não aconteça o silenciamento das identidades de gênero e sexuais no chão da escola. Um exemplo disso pode ser vislumbrado a seguir.

Ontem, na fala da Professora Sandra e do Leandro, pensei muito em como meu ensino médio foi opressor. Eu estudei em uma escola pública em Santa Severina [denominação fictícia] e no ano que entrei, um menino era da outra turma. Ele era assumidamente homossexual e isso irritava alguns professores. Um dia, ele estava dançando no pátio e um professor parou ele e disse que ele não precisava dar show gratuito, foi um ataque homofóbico. Ao invés da direção se voltar contra esse professor, deu apoio. O menino preferiu sair da escola. Acho que professores, muitas vezes – principalmente para adolescentes – são vistos como figuras máximas e o que eles falam é lei, mas esses profissionais também reproduzem ideias opressoras, alguns por ignorância e outros por maldade. (Professora Sueli).

O abandono escolar motivado pela homofobia e outros mecanismos discriminatórios é uma realidade nas escolas brasileiras, a postagem exemplifica isso. No entanto, há corpos que mesmo educados são rebeldes e escapam aos ditames da norma.

(...) os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas a esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória (BUTLER, 2010, p. 154).

Compreendo que os corpos inconformados não se adequam às normas preestabelecidas e calcadas nos pilares socialmente estabelecidos pelo discurso hegemônico machista. Com isso, a materialização da subjetividade desse corpo é inviabilizada e o indivíduo é lançado em uma zona inabitável da vida social como abjeta (BUTLER, 2010). Dessa forma, qualquer corpo-outro transgressor a essa norma prefixada será oprimido, marginalizado e segregado. A separação do ser abjeto pelo seu isolamento no prédio Protetora.

No entanto, na unidade socioeducativa feminina os corpos sofrem a opressão do machismo a partir da performance do *João* e da *Maria* vivenciadas pelas adolescentes ao entrar nesta instituição como compulsórias para a convivência entre pares. Como isso se dá? Os *Joãos* encenam os trejeitos que socialmente estão colados à imagem do macho, usam uniforme solto e caído, andam gesticulando, cortam o cabelo curto, não colore as unhas, não usam maquiagem, engrossam a voz para falar, delimitam espaço maior para uso na quadra poliesportiva, não têm compromisso com as tarefas do lar, são cuidados pelas *Marias* pronunciam várias gírias e são poligâmicos. Em suma, gozam das benesses do universo do

macho (FAUSTINO; SILVA JUNIOR, 2019).

Já as encenações e atribuições de *Marias* são caracterizadas por movimentos comportados, manga da blusa do uniforme dobrada e por dentro da bermuda, uso de esmalte e maquiagem, ocupação da menor parte da quadra, incumbências das tarefas domésticas (arrumar roupa de cama e banho, lavar calcinha dela e do *João* e usar cabelo cumprido) dentre outras atividades. A divisão sexual do trabalho é imposta de forma desigual e as relações interpessoais reproduzem a subalternidade das mulheres na sociedade mais ampla (FAUSTINO; SILVA JUNIOR, 2019).

Com isso, neste jogo de poder homoafetivo os *Joãos* têm quantas *Marias* desejar e as *Marias* não usufrui deste privilégio. Caso ela burle esta ordem sofrerão violências físicas, verbais e simbólicas por parte dos *Joãos*, a maioria dos conflitos no interior dessa unidade são motivados por cenas de ciúmes. Muitas adolescentes têm pela primeira vez vivências homoafetivas durante a estada nas unidades, outras chegam com suas madeixas enormes e as cortam assim que adentram no socioeducativo. Entretanto, quando cumprem a sanção abandonam ou não tais performances (BARROS, 2020).

Tais ritos performáticos traduzem a assunção, a dominação e os privilégios do macho na figura de *João*, que encontra um lugar outro para sua ressignificação e validação dentro de um espaço de clausura de mulheres jovens. Desse modo, as encenações atuam na imposição da hegemonia do masculino em que tanto a heterossexualidade quanto a heteronormatividade visíveis atestam juntas o mando e a presença do homem (CORRAZE, 2000). Com isso, permiti a homossexualidade nas unidades femininas (FAUSTINO; SILVA JR., 2019).

Recorro, em primeiro lugar, a Corraze (2000) para melhor compreensão a respeito da relação homoafetiva nos espaços de privação de liberdade. O autor a conceitua como homossexualidade situacional, esclarecendo que o comportamento homossexual nesses espaços pode ser de acordo com a situação que as pessoas se encontram e podem estar relacionados à sobrevivência, aos ganhos, à proteção, à conservação de uma relação, dominação, submissão etc. E, ainda, acrescenta que ao serem postas em liberdade podem ou não abandonarem a homossexualidade.

E, em segundo lugar, recorro a Butler (2010) para melhor entender sobre o conceito das performances feminina e masculina na socioeducação. A autora aponta que “o entendimento da performatividade não como o ato pelo qual o sujeito traz existência aquilo que ela ou ele nomeia, mas, em vez disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange”. Desse modo, tais performances são encenadas na comunidade particular de práticas sociais para controlar os pares. Neste sentido, trago a

postagem da docente Soraya em que tanto as agentes quanto as adolescentes *Joãos* encenam os machos.

Muitas vezes presenciamos situações que reforçam as masculinidades “tóxicas”. Recordo-me de colegas de trabalho (agentes socioeducativas) do sexo feminino, heterossexuais, se comportando como homens na maneira de falar, de andar e no trato com as adolescentes. Reproduzem atitudes masculinas, se mostram masculinizadas na aparência e no discurso. Falam palavrões, “falam grosso”, são grosseiras com as adolescentes, pois acreditam que assim serão respeitadas. Com relação às adolescentes, vivenciamos muito esse reforço de masculinidades tóxicas, as que se identificam como “João” cometem atos de violência contra suas companheiras, acreditando assim ser o “macho” da relação. Há uma série de restrições ao “João”. Ele não pode usar maquiagem, na hora da relação não pode ser tocado, deve ser o “cabeça” da relação... enfim, há uma fiel reprodução do que há de mais “tóxico” nas masculinidades nas relações homoafetivas entre as adolescentes. Também ouvi de um adolescente, que se sente muito mulher quando apanha de seu companheiro. Enfim, temos que desconstruir esses conceitos, todos sofrem nessa reprodução do machismo. (Professora Soraya).

Em relação à sexualidade a grande maioria se apresenta com heterossexual, mas sabe-se que a homossexualidade circunstancial acontece, com ou sem o consentimento do/a adolescente. Os papéis sociais de gênero muito bem demarcado onde o homem manda e a mulher obedece, tem as “vadias” e a “fiel”, exercem livremente sua sexualidade, mas a “mina dele” só com ele. Muitos são pais, alguns com mais que um filho. Adoram as crianças, dependendo da condição adquirida do “trabalho” no tráfico, “fortalecem” seus filhos. Mas a grande maioria (ao menos na antiga UNIDADE 3) tem mais de um filho com mais de uma mulher e acabam reproduzindo o que vivenciaram: ausência paterna. Fiz referência à UNIDADE 3 (denominação fictícia) porque os adolescentes ali eram oriundos da capital maiores de 16 anos. (Professora Sabrina).

Penso que as performances mencionadas, baseadas no gênero, dentro do socioeducativo reforça o poder do macho e naturaliza a violência investida contra a mulher e qualquer outra forma da expressão do feminino. Nesta vertente, as estatísticas mostram um contínuo crescimento das atrocidades investidas contra elas, muitas são vítimas fatais mesmo após tais assassinatos serem tipificados como feminicídio, Lei 13.104/2015.

Recorro a Bianchini, Bazzo e Chakian (2022 apud BUENO; LAGRECA; SOBRA, 2022) que esclarecem a respeito da lei do feminicídio, segundo as advogadas há três hipóteses possíveis de inclusões para qualificar o homicídio em decorrente: de violência doméstica e familiar em razão da condição de sexo feminino; de menosprezo à condição feminina e, por fim, de discriminação à condição feminina. Neste sentido, os boletins de ocorrência classificados com o de qualificadora de feminicídio pelas Polícias Cíveis dos estados brasileiros e do Distrito Federal se constituem no primeiro registro oficial destas mortes no primeiro semestre de 2022. Os dados apresentados mostram que

699 mulheres foram vítimas de feminicídio, média de 4 mulheres por dia. Este número é 3,2% mais elevado que o total de mortes registrado no primeiro semestre de 2021, quando 677 mulheres foram assassinadas. Os dados indicam um crescimento contínuo das mortes de mulheres em razão do gênero feminino desde 2019. Em relação ao primeiro semestre de 2019, o crescimento no mesmo período de 2022 foi de 10,8%, apontando para a necessária e urgente priorização de políticas públicas de prevenção e enfrentamento à violência de gênero. (BUENO; LAGRECA; SOBRA, 2022, p. 2).

O quantitativo de feminicídio contido nos dados é elevadíssimo e alarmante em que o Brasil é 5º colocado no *ranking* mundial. Esta constatação absurda mostra o contínuo de mortes impetradas contra as mulheres e, também, atesta o crescimento exponencial entre o intervalo 2019 a 2022 – comparativo feito entre os primeiros semestres de cada ano, respectivamente. Esta cruel realidade me faz afirmar que o Brasil é um país que impacta à mortalidade de mulheres.

Apesar das muitas conquistas alcançadas pelas mulheres, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a erradicação da cultura de violência contra a mulher. Vejo que é imprescindível o enfrentamento desta problemática por parte de toda a sociedade brasileira. Isso só será possível por meio da educação e conscientização em todos os ambientes de aprendizagens como probabilidade da efetiva eliminação de ideais machistas, sexistas e misóginos, de forma a difundir uma cultura de respeito e igualdade de gênero.

No tocante as pessoas transgêneras, o mesmo posso afirmar para elas, pois o Brasil está no topo da liderança pelo 13º ano consecutivo. Assim, por mais de uma década o País foi onde mais houve registros de ocorrências de assassinato dessas pessoas. Trago a reportagem feita pelo repórter da Agência Brasil Jonas Valente, publicada em 29 de janeiro de 2022, sob o título de *Brasil registrou 140 assassinatos de pessoas trans em 2021: São Paulo foi o estado com maior número de ocorrências*²⁶. Essa reportagem traz os dados do *Dossiê Assassinatos e Violências Contra Travestis e Transexuais Brasileiras*²⁷, em 2021, onde foram registrados 140 (cento e quarenta) assassinatos de pessoas trans no Brasil.

Destes homicídios, 135 (cento e trinta e cinco) casos tiveram como vítimas travestis e mulheres transexuais e cinco vitimaram homens trans e pessoas transmasculinas. Em relação aos perfis dessas vítimas, infelizmente não foi completamente traçado pela ausência de dados estatísticos. Entretanto, há informações sobre idade e raça de 100 (cem) casos destes

²⁶ Cf.: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-01/brasil-registrou-140-assassinatos-de-pessoas-trans-em-2021>.

²⁷ O estudo foi realizado pela da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) com apoio de universidades como a Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Federal de São Paulo (Unifesp) e Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://antrabrasil.org/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

assassinatos, a saber: 53% tinham entre na faixa de 18 e 29 anos; 28% entre 30 e 39 anos de idade; 10% entre a idade de 40 e 49 anos; 5% entre 13 e 17 anos e, finalmente, 3% entre 50 e 59 anos. Quanto à raça, 81% das vítimas se identificavam como pretas ou pardas, enquanto 19% eram brancas.

Vejo que estes percentuais exterminadores fazem referências as diferentes faixas etárias em que mais da metade desta parcela da população se encontra entre 18 até 29 anos de idade. Esta certeza atesta que este grupo social tem suas trajetórias de vidas abreviadas, muito distante da esperança média de vida para a população brasileira que vem alcançando desde 2019 cerca 76,3 anos²⁸. E, ainda, revelam que há falhas na coleta de dados relacionada a outras dimensões do viver dessas pessoas como educação, trabalho, renda etc., no entanto, foi explicitado que a maioria é negra. Diante destes indicadores, posso interpretar que gênero, geração e raça são fundantes nesses homicídios.

Algumas pistas são norteadoras para alterar o cenário desumano para com os transgêneros, por exemplo: urgência do crescimento de estudos específicos acerca deste grupo mais marginalizado da população, ampliação de políticas públicas para a efetivação dos direitos sociais e maior investimento orçamentário por parte do poder público. Vejo que estas ações são necessárias para o enfrentamento da homotransfobia crescente no Brasil a cada ano como possibilidade de redução das hostilidades, agressões e discursos de ódio contra esta população, além da extinção dos homicídios.

Este cenário contra as mulheres e quaisquer formas de expressão do feminino, transsexuais e travestis, está subscrito no sistema de dominação e exploração fundamentada no patriarcado e ampliada pelo capitalismo. É fundamental compreender esta trama opressora, Saffioti (1987) explicação que

Historicamente, o patriarcado e o mais antigo sistema de dominação-exploração. Posteriormente, aparece o racismo, quando certos povos se lançam na conquista de outros, menos preparados para a guerra [...]. O capitalismo, sistema de dominação-exploração muitíssimo mais jovem que os outros dois [...]. Da mesma maneira, também se fundiram com o sistema feudal. Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração, acima analisados separadamente. Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem-se separar estes três sistemas. Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo. (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

²⁸Cf.: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26103-expectativa-de-vida-dos-brasileiros-aumenta-para-76-3-anos-em-2018>.

Haja vista que o poder do macho branco e adulto da classe dominante lança mão desta fusão amalgamada perversa dos três sistemas para gerar riquezas graças a exploração da classe trabalhadora em geral, mais intensamente de mulheres e homens negros desta camada social. As mulheres da elite privilegiada usufruem do direito dessas riquezas e dessa vantagem abusam da força de trabalho da mulher não branca pobre no âmbito de seus lares (SAFFIOTI, 1987).

Na proteção desta fundição, a burguesia “formula normas de conduta através das quais subordina os trabalhadores, mas não se submete a elas. Esta é uma verdade válida para todos os campos da vida humana, dela não escapando o terreno sexual” (SAFFIOTI, 1987, p. 64). Com isso, através dessa simbiose há a perpetuação da supremacia masculina.

4.2.4 Bloco 4 – As práticas pedagógicas ou educativas em *Ponto Desavesso*

Tenho a pretensão no quarto bloco temático a de entender a dinâmica que envolve as experiências ou vivências que permeiam a prática docente como as suas inquietações e expectativas, as parcerias de suas ações, as barreiras e possibilidades de diálogo e as prioridades das unidades/centros. Com este intuito, pretendo mostrar o avesso que deixa visível o arremate do bordado do cotidiano socioeducativo. Desse modo, trago inicialmente a postagem a seguir:

*O diálogo sobre as vivências das sexualidades e as questões de gênero na minha prática educativa se dá da maneira mais aberta possível, **dentro do limite de respeito**, pois lidando com adolescentes sabemos que elas gostam de nos testar e de chocar, às vezes. Geralmente conversamos sobre tudo, experiências, decepções amorosas, como se reconhecem, como chegaram a esse reconhecimento... Vale ressaltar que a unidade que trabalho, por ser feminina, recebe **adolescente de gêneros variados, ou de comportamento variados**. A cada entrada de uma adolescente (trans, travesti, homossexual) é um novo aprendizado. Aprendemos na prática que gênero e atração (pelo outro) têm as mais diversas combinações, isso se torna um pouco confuso para a nossa cabeça, pois ainda estamos na desconstrução a cada dia e evoluindo na tentativa de acompanhar as mudanças ou conhecer o que desconhecíamos. Na escola essas adolescentes não encontram entraves, isso se dá mais no ambiente do educandário [unidade], no contato com xs agentes socioeducativos. (Professora Samanta, grifos meus).*

O que está por trás do *dentro do limite do respeito* mencionado no post da docente Samanta? O limite mencionado é um requisito da regra da instituição, ou seja, manter o distanciamento – quando falar, o que vestir, como se portar. Creio que está em voga é o desejo do adoleste e, consequentemente, o patrulhamento da masturbação e o seu desdobramento, o gozo. Nas unidades socioeducativas a masturbação não é proibida e sim controlada através de interdições e regulações tanto pelos diferentes profissionais quanto pelos próprios adolescentes. Já mencionei quais são os dias de interditos instituídos para a prática da masturbação, com isso, os adolescentes a monitoram, autorizam e desautorizam seu exercício

na privação de liberdade.

Tais tentativas de moralização do sexo promovidas pelos adolescentes devem ser, sim, utilizadas para problematizar o lugar da sexualidade, do desejo, da autonomia, da ética e da liberdade de expressão em relação ao convívio com o outro. Demandam estratégias éticas de relação, como não expor, publicamente, seus desejos e fantasias eróticas pelo/a outro/a se não autorizado/a por ele/a, coibir manifestações de desejos públicos que exponham familiares e adolescentes com o intuito de causar humilhação, ridicularização, hiperssexualização, apropriação indevida, objetificação e exploração sexual do/a outro/a. É preciso valorizar a privacidade, a lembrança, a imaginação, a autonomia e a liberdade de pensamento entre esses sujeitos, sobretudo porque eles já são alvos de inúmeras interdições sociais, culturais, econômicas, legais e jurídicas. (CORREIA; COLLING, 2021, p. 11-12).

Neste sentido, percebo que os direitos sexuais dos/as adolescentes estão longe de serem atingidos devido a ser considerado algo secundário sem grande importância.

Entretanto, vale mencionar os pensares de Laqueur (2007 apud CORREIA; COLLING, 2021) sobre a masturbação, ele é defensor da ideia de que o sexo solitário se constitui como um dos fenômenos sexuais mais democráticos e universais, pois abarca todos indivíduos no mundo sendo um direito de todos/as ao domínio do próprio corpo e do prazer. E, ainda, sinaliza que a masturbação questiona ordenamentos vindos da lógica heterossexual, do patriarcalismo e do sexismo a partir da dissociação do sexo de sua função reprodutiva através do gozo sem a finalidade de procriar, ou seja, a masturbação liberta tanto homens quanto mulheres.

Então, dentro deste raciocínio, a prática da masturbação deveria ser um tema debate junto aos/as adolescentes. No entanto, quando se perguntou a docente Silvana como aborda a temática, ela: *Nós [professores/as] procuramos sempre estar trabalhando de forma genérica o assunto, mas a rejeição é total* (Professora Silvana).

Penso que a forma genérica mencionada se refere ao trato de um tema relacionado a sexualidade pelo viés biologizante (LOURO, 2010) e informativo de prevenção à saúde através dos sistemas reprodutores masculino e feminino – interno e externo, IST's e gravidez indesejada. Este enfoque se pauta nos riscos, na doença, na violência e na morte. É necessário dar espaço para a associação do prazer as dimensões física, intelectual, afetiva, espiritual, psíquica e sociocultural da vida.

Diante desse impasse, a meu ver, a educação em sexualidades é uma necessidade não só nas escolas socioeducativas. Entretanto, os/as adolescentes inseridos/as no sistema socioeducativo tenham maiores oportunidades de falar sobre o tema seja nas diferentes oficinas ou nos atendimentos individuais. Haja vista que um número menor de adolescentes pode favorecer o diálogo e o acesso às informações neste contexto como um dos caminhos para

abordar o cuidado de si e do outro. Com isso, cria-se a possibilidade de não reproduzir performance baseada no macho dentre outras opressões.

A respeito disso, cito como exemplos duas postagens das docentes Suellen e Samira que referem a mesma adolescente em cumprimento de medida de internação sob a ótica diferenciada. A primeira, a da professora Suellen traz à baila a performance do macho a partir de gestos de toques na parte íntima.

Algo que sempre me chamou atenção, em particular, foi o fato de presenciar meninas com o hábito de apalpar as partes íntimas como se fossem meninos. É como se o gesto fosse uma afirmação de masculinidade. O processo de mudança, através de uma perspectiva pedagógica, requer tempo e comprometimento de todos. Está além dos conteúdos programáticos, mas fortemente entrelaçado às situações do cotidiano vividas em diferentes contextos sociais. (Professora Suellen).

O que está dissimulado no gesto do *apalpar as partes íntimas* remete ao símbolo do macho. Este toque é visto como pertencente ao universo dos homens por fazer parte da gestualidade do macho, portanto, o estranhamento da docente Suellen. As possibilidades de compreensão de uma performance no socioeducativo, como a do *post*, perpassa pela governabilidade das normas da cadeia que impõe a encenação do masculino para reinar através da adolescente.

No caso dessa postagem, o registro feito pela docente Suellen reitera o machismo imperante nesse espaço para regular e constranger a mulher nas unidades femininas em que o processo de mudança passa pela sociedade como um todo.

Neste sentido, Butler (2010, p. 167) esclarece que “a performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida que ela adquire status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição”.

Já a segunda, a da professora Samira aponta o assédio insistente por parte de Saul [nome fictício para a performance da adolescente João] às internas adolescentes recém-chegadas.

Tivemos um caso no UNIDADE 4 [denominação fictícia] bem interessante: Uma interna [Saul, nome fictício] assediava insistentemente qualquer adolescente recém-chegada a Unidade. Esse comportamento gerava muitos conflitos. Foi realizada uma dinâmica (utilizamos texto, emojis e cartazes) com as adolescentes, duas agentes, psicóloga e professora para abordar o assunto e promover reflexão. Foi necessário mais de um momento, pois outras questões foram levantadas e a adolescente estava irredutível quanto a seu comportamento. Foi tenso, mas sempre uma oportunidade de aprendizado e troca. É de extrema importância o trabalho em equipe [parceria], ter as pessoas envolvidas, de fato, no processo. Isso fortalece e dá sentido ao trabalho (Professora Samira).

Minha compreensão a respeito do que está escondido por traz do assédio mencionado pela docente Samira tem origem no patriarcado que vê o gênero masculino em condição de superioridade sobre o feminino em que faz uso do poder para afirmar sobre todas as pessoas a ideia de que tal hierarquia é natural. Tal artimanha desconhece quaisquer tipos de fronteiras como classes sociais, culturas, desenvolvimento econômico etc. É resultante da combinação de fatores sociais, políticos e econômicos que pode ser entendida como uma forma de opressão contra as mulheres que pode ocorrer em qualquer espaço (público ou privado) e ser praticado em qualquer etapa da vida das mulheres. (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995).

Outra ocultação que está implícita no *post* da professora Samira são os conflitos vindos desse assédio, Barros (2020) descreve o estresse que ocorre quando o João assedia uma recém-chegada. As mulheres [Marias] do João brigam com a novata, pois não desejam perder os privilégios como absorventes higiênicos e proteção principalmente. Esta vivência no cotidiano é similar a das penitenciárias, reporto-me a Cordeiro (2017) que mostra a trama do funcionamento da Penitenciária Talavera Bruce e oferece melhor entendimento sobre o assunto.

Os homens ocupam a primeira posição na hierarquia social e moral dentro da prisão, com os sapatões em segundo lugar. Como os homens, sapatões fornecem uma forma de proteção dentro do sistema prisional. Deles é esperado que desempenhem um papel sexual “ativo”, e são considerados como um complemento necessário ao feminino. As esposas de sapatões não são classificadas como lésbicas ou amantes do mesmo sexo. Elas se auto classificam como heterossexuais “normais”. Eles não se percebem em relações sexuais com outras mulheres. Só fazem sexo com homens e sapatões. Nesse sentido, referenciam os atributos viris de seus parceiros de mesmo sexo. (CORDEIRO, 2017, p. 9).

Percebo que com esta explicação as ações pedagógicas realizadas a partir do envolvimento da parceria entre os agentes socioeducativos, os/as professores/as e a psicóloga – profissional integrante do setor pedagógico, ditas pela docente Samira, não perduraram por muito tempo em vista da lógica da instituição privativa que

em diversos momentos enquanto eu discutia sobre questões de gênero e sexualidade, os próprios agentes do socioeducativo faziam comentários, olhares e gestos jocosos para desqualificar o debate e assim reproduzir que a verdade é a norma determinada pela masculinidade hegemônica. As próprias atividades que são ofertadas, cuidam pouco dessa masculinidade, na verdade só a reforçam, como por exemplo, esportes só com o futebol e o basquete (às vezes), oficinas de construção de móveis, poucas de atividades culinárias, cuidado consigo e com as outras pessoas... (Professor Saul).

A meu ver, a própria instituição robustece no cotidiano ações generificadas ao selecionar quais são as atividades e ofícios para o feminino e para o masculino, fortalecendo a reprodução da divisão sexual do trabalho e afazeres por gênero. Quando o docente Salvador foi perguntado se credita nas possibilidades de ação, ele respondeu:

Sim, mas os agentes socioeducativos excedem 60%. Isto é, o contato majoritário dos adolescentes com uma categoria que pode não estar disposta a fazer esse debate torna homérica o trabalho dos projetos contra hegemônicos. (Professor Salvador).

Outra postagem que se soma a anterior é a da docente Samanta que atesta que

Realmente os agentes socioeducativos são, numericamente, muito mais presentes no dia a dia dos adolescentes. E na minha experiência, são os que menos têm abertura para discutir esses assuntos tão importantes. Estes deveriam participar dos cursos oferecidos pelas instituições, mas na prática são os que menos participam, infelizmente. (Professora Samanta).

A resposta um tanto desanimadora do docente Salvador me faz crê o quanto é imprescindível abordar os temas que envolve gênero e sexualidades nestes lugares em que a presença de profissionais tem o seu quadro composto majoritariamente por homens e a maioria desde quantitativo não está inclinada a dialogar sobre as temáticas. E, ainda, há baixa participação de agentes nos cursos ofertados que envolvem os temas citados. *Não vou ir ao SOCIOEDUCAR [nome fictício] para ouvir falar de viadinho* (professora Samira), esta é a resposta comumente dada pelos profissionais em questão.

No entanto, não adianta o silenciamento ou o não querer debater a problemática que passeia entre os/as adolescentes devido as ocorrências de AIDS nas unidades. Vejo que é urgente uma mudança de atitude e urgência obrigatória da educação em sexualidades para todos que transita nestes espaços para que postagem como a próxima seja extinta. Leia:

Bem, a vertente mais tóxica e peculiar da masculinidade que presenciei no sistema é o “ir de ralo”, “levar de ralo”, já mencionado em outros momentos. Nesse caso, fico intrigado porque relaciono esse imaginário à década de 1980, ao boom da AIDS, mas está sendo compartilhado por jovens nascidos após 2001. (Professor Salvador).

Uma postagem que realça a incidência alta de AIDS nas unidades em adolescentes. As locuções “*ir de ralo*”, “*levar de ralo*”, o docente não revela as vivências homoafetivas dentro das unidades em que o contágio da AIDS é alto no socioeducativo para uma geração que está distante do contágio acelerado ocorrido nos idos anos 1980. Entretanto, os adolescentes têm certeza de que não tem mais volta e a morte é a expectativa breve.

Diante deste panorama drástico é urgente ações educativas voltadas para reverter este quadro. Todavia, a docente Samara relata que as ações individuais sem o devido apoio de outros profissionais causam embates e constrangimentos, pois os agentes acreditam que mulheres serão desrespeitadas se falarem de *sexo com vagabundo*. Veja:

No início da minha atuação participei de oficinas de sexualidade, era muito bom, pra mim, para os jovens. Todavia era algo não visto com bons olhos, “Como duas mulheres vão falar de sexo com vagabundo? Vcs serão

desrespeitadas... vcs estão caçando isso”. Essas eram as falas dos colegas de trabalho. Éramos duas psicólogas que faziam parte do setor pedagógico e, estavam fazendo esse trabalho. O tempo passou, hoje esse trabalho de orientação não é uma incumbência do setor pedagógico e, acabou que onde estou atuando, esse trabalho nem acontece mais. Vejo que a ideia de que falar de sexualidade (que é diferente de falar de sexo) ainda é vista com maus olhos, tem muito preconceito principalmente por parte dos colegas. (Professora Samara).

Creio que há dois equívocos por parte desses agentes, primeiro, falar de sexualidade não é o mesmo de sexo. Ora, são coisas distintas – sexo se refere as diferenças anatômicas das genitálias e sexualidade uma “série de crenças, comportamentos, reações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” (WEEKS, 2010, p. 43). Isso nos leva a crer que os agentes não sabem a diferenciação entre sexo e sexualidade. Segundo, a maneira como é vista os adolescentes ao chamá-los de vagabundos, ou seja, bandidos. O que vai na contramão do proposto para a socioeducação já que tem por objetivo a ressocialização dos/as socioeducandos.

Apesar do não acolhimento por parte de outros profissionais, as práticas da docente Samara realizadas em parceria com outra psicóloga foram exitosas. Infelizmente, aconteceu a ruptura destas práxis educativas devido a se tornarem descontínuas e pela não incorporação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos socioeducandos. Oliveira e Sacramento, 2010) alertam que:

Sobre a práxis, entende-se que a mesma tem dois aspectos ao mesmo tempo distintos e inter-relacionados que no caso são: o lado real, expresso pela comunidade escolar e lado ideal, definido pelos resultados pretendidos pela educação. Nesta perspectiva, torna-se indispensável que os(as) profissionais da educação determinem com clareza as características da realidade na qual realizarão as suas atividades e as finalidades e objetivos pretendidos como resultados da ação educativa (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 208).

Em vista disso, a práxis tem por objetivo a mudança de atitude ou comportamento e este é o ideal pretendido, ou seja, o resultado. Segundo Oliveira e Sacramento (2010, p. 208-209), “o resultado existe duplamente em dois tempos: como previsão de um resultado ideal sob a forma de finalidade e ou objetivo e como produto real sob forma de comportamentos alterados”. Para tanto, o/a professor/a carece de considerar inter-relação entre os pares na realidade da comunidade escolar socioeducativa. Esta é expressada e tensionada por posicionamentos em oposição, o que revela um grande desafio a ser transposto para a efetivação da ação pedagógica.

Neste sentido, o professor Silvino pontua que para transpor a má receptividade das temáticas a formação contínua de todos os profissionais se apresente como possibilidade de mudança.

Quando se começa a fazer algum movimento sobre essa temática [gênero e sexualidades] os pares começam a se incomodar na tentativa de calar/neutralizar/interromper as abordagens, alegando que seria um estímulo à prática sexual... por isso, reforço em dizer que a formação permanente é uma grande possibilidade para a transcendência dessa questão (professor Silvino).

Vejo que a tática utilizada na *tentativa de calar/neutralizar/interromper* são artimanhas da cisheteronormatividade e o androcentrismo que fomentam regras discursivas produzidas nas sociedades que atravessam as práticas pedagógicas e interpelam nossas subjetividades, com isso possibilita o controle ou a mediação do modo de cada pessoa viver seu gênero e sua sexualidade. E, ainda, por trás do argumento estímulo à prática sexual fica subentendido a homofobia já que em tese só há homens nas unidades masculina. Mas cabe esclarecer que

O sistema cisheteronormativo, para se manter na ordem das coisas, necessita se retroalimentar da lógica binária dos gêneros encabeçada pelo governo androcêntrico. Daí a necessidade de ideologicamente controlar as tecnologias pedagógicas da escola e mais amplamente da cultura. Nestes pressupostos, articulam-se as identidades e as práticas curriculares, ampliando para além dos processos familiares e/ou escolares as tecnologias educativas que englobam a complexa rede no interior quais os sujeitos são transformados e aprendem a se reconhecer como homem ou mulher ou inventarem seus desejos. (OLIVEIRA et. al., 2022a, p. 230-231).

Nesta perspectiva, tanto as pedagogias culturais quanto as escolares, que controlam repetidamente reiteram a norma de gênero e de sexualidades baseadas no binarismo como natural e inquestionável. Assim, o androcentrismo aliado à cisheteronormatividade se entrecruzam na manutenção das diferenças sexuais e se constituem como ponto de partida da homofobia, transfobia, lesbofobia e do sexismo (OLIVEIRA et. al., 2022b).

Diante dessa realidade, talvez o envolvimento de outros profissionais dos diferentes setores da unidade socioeducativa em um projeto comum contribua para a efetivação das práticas pedagógicas devido estas se organizarem

intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. (FRANCO, 2016, p. 541).

Assim sendo, urge a necessidade de envolver a coletividade nas ações pedagógicas que possibilitem questionar a norma como sendo um modo único sexualidade e de gênero – a heterossexual e a cisgênero, entendidas como naturais para se desconstruir o que está encoberto no post do docente Silvino. Tal desculpa se firma na manutenção da cisheteronormatividade e do machismo em que tais posicionamentos nos tempos atuais de conservadorismo emergem

com mais vigor no cotidiano.

Cito a exemplo disso, a política da mordação iniciada no governo Temer (2016-2018) e mais intensificada no governo ultraconservador do ex-presidente Bolsonaro (2019-2022) e ampliada por seus apoiadores se constituíram em um grande retrocesso. A professora Silvia mencionou em sua postagem

Num Centro onde trabalhei a trans foi maltratada principalmente pelos servidores, foi na época das eleições presidenciais. Os servidores diziam aos adolescentes que se votassem no Haddad teriam que conviver sempre com esses 'tipos' no Centro. (Professora Silvia).

A postagem da docente Silvia faz alusão as *Fake News* propagadas durante a eleição presidencial de 2018 em que a mamadeira de piroca e o kit gay reverberaram em torno da figura do candidato Fernando Haddad. Mesmo sendo desmentido tal absurdo, o da existência dessa mamadeira destinada a crianças de seis anos nas creches por inúmeros meios de comunicação, Bolsonaro não deixou de fazer uso destas inverdades durante todo o período da campanha eleitoral com o propósito de desqualificar o opositor e abertamente enquadrá-lo como não pessoa do bem.

Vemos que antes, durante e depois do governo Bolsonaro a disseminação de mentiras foi (e continua) intensamente pluralizada nas redes sociais. Com isso, podemos depreender que os avanços e retrocessos que contemplam as identidades de gênero e sexuais irão depender das ideologias em curso. No momento atual com a posse do governo Lula novos avanços poderão acontecer, mas o quantitativo expressivo de representantes do conservadorismo nos governos País afora causa preocupação para as pautas da comunidade LGBT, das mulheres dentre outras.

Assim, a expressão contida no post da docente Silvia *esses tipos* é uma forma desprezível para se referir as dissidências sexuais deixando clara a LGBTfobia por parte dos funcionários. A docente Sasha que mudanças podem ocorrerem a partir da participação em

cursos EAD [Educação a Distância], rodas de conversas, debater com os alunos...são etapas que teremos que construir. Mas o mais difícil nisso tudo...é que muitos educadores terão que fazer um trabalho de reflexão profunda para levar esse tema para sala de aula...porque alguns por motivos religiosos...pessoais... criação rigorosa... não aceitam a homossexualidade. Já presenciei casos em que o educador... disse ou eu ou ele na sala de aula. (Professora Sasha).

Todo conjunto de motivos, mencionados pela docente Sasha, esconde a real razão de posicionamentos de muitos professores reside na reprodução da cisheteronormatividade que se ratifica nos processos culturais e sociais através da família, religião, escola dentre outras instituições. O docente Silvério postou que *não são apenas os agentes que apresentam*

resistência, mas muitos atores da comunidade socioeducativa (gestores, técnicos, socioeducandos, familiares...). Esta adição me leva a afirmar que os aparatos institucionais fomentam o silenciamento dos temas que envolvem os gêneros e as sexualidades, subalternizam as mulheres, reafirmam o machismo e promovem a LGBTfobia.

Dentre as instituições que citei se encontra os representantes do culto cristão evangélico prestam assistência religiosa dentro do espaço socioeducativo, um direito previsto pelo SINASE. Veja as postagens:

Eu penso que uma Lei é superimportante, mas que ela não encontra um nicho para ser aplicada. Na verdade, o ensino de gênero está nas diretrizes do SINASE. O problema é que esbarramos nas pessoas, nos agentes, na direção, que geralmente envolvidos pela religiosidade normativa, sabotam a discussão. (Professora Stella).

Também vejo muito isso aqui em Sociópolis [denominação fictícia]. Entre 90% a 100% das unidades aqui recebem visitas das igrejas evangélicas, inclusive em uma das unidades um pastor montou um "altar" e um "púlpito" para os cultos. Daí vem duas reflexões: qual a real intenção deles e porque menosprezam, ou não possibilitam/facilitam a entrada de outras religiões. Eles têm direito. (Professor Sidinei).

Ainda sobre os marcadores, é importante dizer que um número significativo de jovens era umbandista ou candomblecista, mas infelizmente dentro do sistema não poderiam manifestar sua religião, por preconceito dos/as agentes. Apenas líderes religiosos evangélicos entravam nas unidades. Não sei dizer se era porque não autorizavam a entrada de outros líderes religiosos, ou se apenas pessoas evangélicas buscavam entrar nas unidades. (Professor Saul).

A professora Stella postou sua preocupação sobre as questões de gênero e de sexualidade são abertamente impedidas de deslanchar no espaço socioeducativo a partir das interferências vindas de profissionais. Estas ações escamoteia o machismo e a homofobia dos mesmos. Os docentes Sidinei e Saul denunciam que a presença maior de evangélicos cria obstáculo para efetivar discussões sobre os temas em questão e que a outras manifestações de outros credos – o afro-brasileiro, não é representado. Já a docente Samara postou:

Penso que diante da violência desse desgoverno [Bolsonaro] acerca das questões imbricadas na identidade de gênero, sexualidade entre outras, pensar em financiamento para formação de professores que contemple estas práticas e saberes neste atual cenário, é preciso pensar de maneira bem articulada sobretudo cuidadosa e intencional sem perder de vista o tamanho do despreparo e da intencionalidade daqueles que ocupam o mais importante da educação no sentido da atenção ao financiamento. No entanto, nós professores, precisamos estar atentos com nossos alunos trabalhar estas questões com certa maturidade, compreendo, o que não serão fácil diante do preconceito enraizado nas estruturas mentais dos nossos jovens e socioeducadores que os acompanham. O diálogo na prática acontece de forma tranquila porque já passei dos cinquenta anos, mas ainda assim,

percebo as inquietações, os movimentos nas cadeiras, o pedir licença para ir embora, enfim: são meninos como disse cheio de preconceitos e que não tem a cultura de ouvir mulher falando destas questões, no meu caso percebo que quando levanto esse debate eles passam a ter um maior respeito pelo professor, ademais, tiram dúvidas e se interessam em buscar informações a cerca do discutido. Porém é triste saber que uma escola gerenciada por uma gestão evangélica não valoriza e muitas das vezes não permitem esses debates em sala de aula, quando temos de criar estratégias de trabalho para alcançar o desejado, ou seja, conhecimentos para estes adolescentes tão desprovidos. (Professora Samara).

A docente Samara demonstrou sentir tristeza ao fazer menção às escolas administradas por gestão evangélica. Cremos que tal aflição se baseia na onda ultraconservadora, que é reforçada por uma bancada cristã – evangélica e católica, na câmara dos deputados federais que regula o financiamento e silenciam o debate. Com isso, os *colegas que não concordam e que não aceitam reproduzem dentro da própria escola a discriminação* (professora Sarah). Desse modo, tornam-se peças centrais que impedem o avanço no debate.

No entanto, sou ciente da existência de religiões que contemplam a valorização da diferença como, por exemplo, as religiões afro-brasileiras e as do recente movimento de igrejas inclusivas lideradas por gays e lésbicas – Igreja da Comunidade Metropolitana do Brasil, Comunidade Cristã Nova Esperança, Igreja Cristã Evangelho para Todos, Comunidade Betel do Rio de Janeiro e Igreja Cristã Contemporânea, sediadas nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo (NATIVIDADE, 2008).

Entretanto, o Brasil é um país laico, estabelecido na Constituição Federal de 1988 desta maneira, ou seja, neutro em matéria de assuntos religiosos e que deve tratar com isonomia as manifestações religiosas. Todas as instituições públicas, aqui em específico as escolas públicas, deveriam, portanto, seguir este ordenamento, mas não o fazem. Eis a contradição das escolas públicas, oficialmente laicas e efetivamente proselitistas no cotidiano. Com isso, contribuem para a manutenção de rótulos e preconceitos baseados em dogmas cristãos que discriminam homossexuais, mães solas e outras pessoas (VAINFAS, 1992).

Mas sempre há brechas por onde enveredar as abordagens das temáticas, a exemplo, seguem exemplos das práticas pedagógicas do professor Sidinei.

Como sou professor de sociologia, existem aulas específicas que discutimos sobre gênero e sexualidade com as/os jovens, e dessa forma tenho a oportunidade de dialogar sobre esses temas. Contudo, a metodologia utilizada varia de grupo para grupo, quando existe grande resistência por parte das/os jovens, eu tento trabalhar por meio de um filme ou um vídeo sensibilizador, e a partir de então destaco pontos interessantes. Em datas específicas, como o dia 8 de março [Dia Internacional da Mulher] e o dia 28 de junho [Dia Internacional do Orgulho Gay], sempre nos organizamos com outros/as professores/as para que a gente consiga uma palestra, uma roda de

conversa ou uma outra atividade. Uma coisa que sempre busquei fazer e que acho ser interessante, é tentar saídas para exposições artísticas, peças de teatro, e outros eventos culturais com o debate sobre a temática. Funciona muito bem (Professor Sidinei).

Entretanto, noto que o docente Sidinei realiza de forma pontual suas práticas pedagógicas ao invés de perpassá-las nos conteúdos escolares durante o ano todo. Para tanto, é necessário para se promover ações inclusivas a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) e a construção de um currículo em prol de diversidade de gênero e sexual. O docente Salvador acredita *que um dos investimentos seria a inclusão na construção de um currículo e PPP que abrange as questões referentes a gêneros e sexualidade. Cursos e formações periódicas que debatam sobre essas questões, dando visibilidade aos casos existentes.*

Concordo plenamente com a postagem do professor Salvador, mas Amaro (2017) ao estudar os Planos Municipais de Educação de dois municípios da Baixada Fluminense, administrados por governos conservadores, demonstra que eles aprovaram planos que possibilitaram intervenção no trabalho docente estabelecida no corpo do documento que é um desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). De acordo com o autor, as proibições e silenciamentos buscam manter a “docência no armário” e “amordaçar” docentes (AMARO, 2017, p.1). Com isso, abre brechas contra ações educativas que promovem o combate ao preconceito, à discriminação, à violência em relação às diversas manifestações de gênero e de orientação sexual.

Nesta perspectiva, os assuntos relativos a gênero e sexualidades são alicerces de um campo de disputa e arena que constituem o controle e subserviência, sobretudo em um país onde a precariedade dá tom ao sistema educacional, para garantir a exploração, opressão e desigualdade. Portanto, acolher determinadas temáticas e engendrará-las nas práticas pedagógicas requer um posicionamento político de resistência em que o enfrentamento se dá em tempos de ideologização dos discursos e das representações, das identidades e dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.

4.2.5 Bloco 5 – O movimento de mulheres e suas contribuições à educação em Ponto Cruz

Preencho o riscado do bordado do quinto bloco em **Ponto Cruz** para fazer menção a divindade africana Exu. Trago esse ponto para remeter ao cruzamento entre duas vias para indicar um dos lugares de sua morada e o lugar onde transitam várias identidades reclamantes de direitos, justiça e valorização. Este orixá é considerado o senhor da encruzilhada e da comunicação, mensageiro entre os seres humanos e o divino, “portanto, da interseccionalidade,

que responde como a voz sabedora de quanto tempo a língua escravizada esteve amordaçada politicamente, impedida de tocar seu idioma, beber da própria fonte epistêmica cruzada de mente-espírito” (AKOTIRENE, 2019, p. 15).

Assim, sob esta ótica interseccional enxergar as opressões simultâneas que interagem cotidianamente, em homens e mulheres negros, a partir da indissociação entre as estruturas: racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado.

A interconexão dessas estruturas é apontada pela teórica Carla Akotirene (2019, p. 14) como basilar para a manutenção do poder do macho na figura do homem branco/burguês/cishetero “em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” nos seus cotidianos.

Nesta perspectiva, os pensares das intelectuais negras feministas como Angela Davis (2019), Lélia Gonzalez (1984), Nilma Gomes (2007), Sueli Carneiro (2007) dentre outras que vêm refletindo de forma interseccional toda discriminação e qualquer preconceito para compreensão de suas amplitudes e na intenção de serem nomeados, entendidos e combatidos.

Assim sendo, abordar as contribuições do movimento de mulheres pipocado mundo afora nas reflexões de teóricas do feminismo e, em especial, as do feminismo negro à área da educação é importante para visibilizar o protagonismo das mulheres. Neste sentido, recorro a Akotirene (2019) para esclarecer que

O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não podemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. Tais mulheres depositam confiança na oferta analítica da interseccionalidade, preparada por suas intelectuais além de, sucessivamente, oferecerem no espaço público o alimento político para os Outros, proporcionando o fluxo e teoria, metodologia e prática aos acidentados durante a colisão, amparando-os intelectualmente na própria avenida do acidente. (AKOTIRENE, 2019, p. 16).

Isso posto, menciono a interpelação feita por Sojourner Truth na Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron, em 1851, em que ela faz uma série de denúncias como “ninguém nunca me ajudou a subir nas carruagens, nem pular poças de lama”²⁹ dentre outras ponderações para questionar: Eu não sou uma mulher? Este discurso improvisado

²⁹ Cf.: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>.

pioneiramente articula raça, classe e gênero além de interrogar a categoria mulher universal a partir de suas delações que mostram vivências de feminilidades diferenciadas para mulheres negras e brancas.

De Sojourner Truth para cá as coisas mudaram um pouco, mas o questionamento ampliou e continua a fomentar debates como o da professora/pesquisadora travesti Letícia Nascimento lá do nordeste brasileiro, precisamente no estado do Piauí, que ergue suas reflexões a respeito de se fazer mulher. Nascimento (2021) traz no seu livro *Transfeminismo* esta discussão que também desestabiliza esta falsa universalidade de mulher ao trazer para o debate a pluralidade a partir do termo *mulheridades*. Com isso, ela demarca os diferentes modos de experiências de feminilidades pelos quais produz vivências sociais, pessoais e coletivas de mulheres trans, negras, brancas, com deficiências, mães solo, lésbicas, ricas, pobres, indígenas, quilombolas, ocidentais, orientais, trabalhadoras, escolarizadas ou analfabetas dentre outras.

Nesta perspectiva, existem modos diversificado de se fazer mulher. Letícia Nascimento (2021) menciona que na sua experiência de se fazer mulher tendo uma estrutura biológica masculina, o pênis, que a identificada como masculina não a impede de produzir uma outra *feminilidade* a partir dessa corporalidade socialmente significada como geneticamente masculina. Com isso, Nascimento (2021) está rompendo com a ideia de que para ser mulher é imprescindível se ter vagina. Ela afirma que ser mulher é um pertencimento identitário e, acrescenta, que o corpo não é uma verdade absoluta, é sim uma possibilidade.

Ir contra a ditadura imposta ao corpo é um ato de insurgência, pois espera-se comportamentos para homens e mulheres a partir da concepção do sexo biológico. Ambos são constrangidos a aderirem à feminilidade e a masculinidade em conformidade com as regras sociais e culturais ditadas para a anatomia das genitálias (BUTLER, 2017). Segundo Butler (2017), a dualidade masculino/feminino garante a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo que mantém o poder e o controle sobre os corpos. Mas há corpos que escapam a norma, eles são múltiplos e mutantes, e reivindicam sua alforria e ouçam existirem fora da norma binária (LOURO, 2010).

Assim, é fundamental a percepção de outras identidades femininas como nos aponta as reflexões postas na obra intitulada *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* de Judith Butler (2017). Para refletir sobre as “Mulheres como sujeito do feminismo”, Butler (2017, p. 17) questiona quem é o sujeito do feminismo? Este questionamento surge como um problema político produzido pela essência da teoria feminista ao supor uma noção de mulher associada a uma identidade universal e fixa que não dialoga com as intersecções de identidades constituídas – raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais.

Butler (2017) faz uma crítica ao feminismo por este considerar único o conceito de identidade ao invés de pensá-la no plural: identidades. A referida filósofa afirma que é preciso insubmissão para que haja libertação das amarras construídas socialmente. Butler (2017) salienta que as identidades, por exemplo, mulher, são termos em processo, nunca acabados, sempre abertos a contestações, intervenções e ressignificações.

É nesta esteira que Lélia Gonzalez faz alusão a célebre frase do século passado “ninguém nascer mulher: torna-se mulher”, de Simone de Beauvoir (2016, p. 9), autora da obra *Segundo Sexo: a experiência vivida*. Gonzalez (1988) tece crítica a Beauvoir, já que a mulher refletida por ela é a branca, e realça:

[...] quando esta [Simone de Beauvoir] afirma que a gente não nasce mulher, mas que a gente se torna (costumo retomar essa linha de pensamento no sentido da questão racial: a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista). Se a gente não nasce mulher, é porque a gente nasce fêmea, de acordo com a tradição ideológica supracitada: afinal, essa tradição tem muito a ver com os valores ocidentais. (GONZALEZ, 1988, p. 2).

Para Gonzalez (1988) o “tornar-se negra” significa uma ruptura com a hierarquização das ideologias dominantes da branquitude através de um processo social e cultural de construção de identidade e de resistência política para florir o legado do povo negro. Vale dizer repetidas vezes que Gonzalez (1988) é pioneira no Brasil nas críticas do feminismo hegemônico e nas lutas de resistências contra as artimanhas do patriarcado direcionadas as mulheres negras e indígenas na América Latina e no Caribe. Sua crítica e legado proporcionaram aprofundamentos posteriores sobre as implicações do racismo e do patriarcado existências das mulheres e das pessoas fora do campo cishetero, dentre eles cito os de Nilma Gomes (2007).

Uma atitude contra hegemônica no enfrentamento em prol das mulheres negras é o direito de aquilombar e a afetividade no ato de transgredir apontado Hilário (2023). No sentido mais completo, ambos são estratégias de fortalecimento e focos de resistência para ocupação de espaços a ser transmutado em representatividade para ser voz e vez em diversos espaços.

A partir desses esclarecimentos, o enunciado a seguir se constituiu um exemplo de outra forma de se fazer mulher que se apresenta descolada da norma prescrita para o modelo legitimado.

Eu sou a política feminista da cabeça aos pés. Meus alunos sabem tudo sobre mim. Não escondo nada para ampliar a confiança entre nós. Onde eu frequento, como me relaciono, minha espiritualidade, e com isso eu sou sempre a possibilidade de uma existência não normativa. Eles sabem, por exemplo, que eu não sou monogâmica, que não casarei e não terei filhos. Hj já sabem que isso é uma possibilidade e que as mulheres, assim como eles, têm relacionamentos amorosos e sexuais para além do namoro e

casamento monogâmicos. Eu também não deixo passar nenhuma fala misógina, racista, homofóbica etc. Eu problematizo tudo. (Professora Selma).

A docente ao mencionar *como me relaciono e eu sou sempre a possibilidade de uma existência não normativa* oculta sua orientação sexual não binária. Minha afirmativa se respalda na sinalização da docente no questionário da pesquisa em que ela marcou sua orientação como bissexual. Esta postagem mostra a importância de vivências não heterossexuais discrepante da linha de inteligibilidade sexual que possibilitam subversões e ao mesmo tempo contestam como única vivência para a sexualidade aquela genitalmente dada como norma pautada no binarismo masculino/feminino.

Diante das reflexões postas é imprescindível que a educação colabore com a construção de práticas de ensino e aprendizagem alinhadas ao ideal de justiça e igualdade social diante da discriminação e do preconceito contra grupos minoritários em diversos contextos. Essas práticas devem considerar as questões raciais, classe, gênero, sexualidades e outros marcadores sociais da diferença.

Com isso, retomo a proposta bell hooks (2013), à luz da educação como prática de liberdade de Paulo Freire, uma pedagogia engajada nas salas de aula como possibilidade de transformação da realidade. Para bell hooks (2013, p. 34), a pedagogia engajada “é aquela em que se valoriza a expressão do aluno”. Nesta perspectiva,

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (HOOKS, 2013, p. 51).

E, também, acontece a proximidade e a confiança entre o docente e alunos/as. Para hooks (2013), os professores progressistas têm o compromisso primeiro de transformar o currículo oficial a partir de uma proposta de crítica aos conteúdos e temas dominantes com foco na resistência para fomentar o pensamento crítico sobre a realidade do contexto social.

Acredito que com um trabalho de base muito árduo e que não vem sozinho, mas sim em uma junção de outros elementos sociais. Vivemos em uma sociedade extremamente patriarcal, que normaliza violência de gêneros. Desde cedo crianças são ensinadas a tratar o diferente como ruim. Então, não poderia ser uma perspectiva educacional feminista voltada apenas para as pessoas em sala de aula, como no caso do SOCIOEDUCAR [denominação fictícia]. Deveria ser um planejamento educacional que pudesse abranger toda comunidade para que de fato a gente conseguisse causar impacto nesses indivíduos. (Professora Samara).

Note que a docente Samara menciona que *deveria ser um planejamento educacional*

que pudesse abranger toda comunidade, o verbo dever está conjugado no futuro do pretérito do indicativo o que supõe uma ação condicionada a outra. A meu ver, fica clara a não abrangência. Digo isso devido a base do planejamento educacional que se respalda nas demandas e obstáculos dos processos que envolvem a educação em que se busca delinear quais são as prioridades para implementar estratégias para otimizar as práticas de ensino.

Entendo que no espaço socioeducativo coexistem duas instituições com objetivos diferenciados – educar e punir, já mencionados anteriormente. Entretanto, há autonomia do/a professor/a em sala de aula e nada o/a impede de desenvolver atividades contendo conteúdos que abordem os temas. Se formos esperar por um momento oportuno não mais existiríamos, a luta e a resistência contra qualquer tipo de opressão acontecem diariamente. Senão seremos entre os oprimidos cúmplices do opressor e, com isso, torná-lo cada vez mais forte (BEAUVOIR, 2016).

Sei que alguns espaços e instituições sociais como a escola o poder coercitivo de postura conservadora de educadores opera com mais vigor por meio dos currículos e práticas educacionais que apagam as diversidades étnica, racial, sexual, política e outras (GOMES, 2019). Mas mesmo assim, vale a pena ações individuais de resistência a esta lógica.

Neste sentido, pensei a questão norteadora do debate do 4º fórum a partir da pergunta motivadora: é possível uma educação em gênero e sexualidade, pautada numa perspectiva da ética feminista, que desestabilize os pressupostos racista, patriarcal e capitalista na formação humana? A maioria disse que sim, mas pincei dois exemplos para mostrar posicionamentos antagônicos sobre o questionamento. O primeiro, negou a possibilidade devido *a estrutura rígida que o patriarcado construiu afugenta qualquer mudança, pois traça mecanismos de reestruturar diante das ameaças de sua destruição* (Professor Severino).

Já o segundo posicionamento disse sim. Leia:

Acredito que seja possível trabalhar os temas com adolescentes e principalmente com os servidores, tendo subsídios, para abordar a pauta do feminismo e o problema estrutural da sociedade que é o machismo, racismo, capitalismo entre outros pontos. Por causa do cenário político atual do Brasil [ultraconservador], debater assuntos como estes, é um tanto “revolucionário”, já que o Estado não representa de fato grande parte da população brasileira, mas a mesma não sabe se encontrar ou se entender em qual classe social pertence e onde é colocado os pretos, LGBT’s, os pobres, deficientes, os excluídos da sociedade. (Professora Sarah).

Vejo que o registro vindo da docente Sarah menciona sobre o pertencimento que as pessoas não têm da sua classe social. O que está escondido nesta possível dúvida é a estratégia sórdida utilizada nas práticas da educação que privilegiam métodos de ensino-aprendizagem

generalizantes alicerçado na concepção derivada do modelo de educação patriarcal capitalista que se materializa nos currículos. Esse modelo discrimina, expulsa, humilha e catequiza os/as estudantes via sistema escolar e tem seu desdobramento nos espaços sociais onde segrega e invisibiliza as pessoas lhes negando seus direitos sociais (GOMES, 2019).

É esse currículo colonial, patriarcal e capitalista que reproduz e mantém a estrutura rígida mencionada pelo docente Severino. No entanto, as ações educativas e as práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas são instrumentos eficazes para dismantelar esse currículo e construir um outro possível que abarque estas demandas.

Neste sentido, é necessário aprofundar sobre as pautas que afligem as mulheres com vista ao enfrentamento do desconhecimento e não luta por direitos sociais. A seguir, trago o diálogo travado entre duas docentes que mostram a possível inércia das mulheres responsáveis pelos/as adolescentes infratoras e da própria docente Samara. Leia:

O Centro onde trabalho tento afetar não só os adolescentes, mas mulheres q estão na vida destes adolescentes, pois é pra essa mulher q ele volta pós medida, e elas precisam entender o espaço e o poder que exercem na sociedade. Lutarem pelos seus direitos enquanto mulheres (Professora Solange).

*Concordo, Solange. É preciso mostrar a importância de nós mulheres nos levantarmos. Principalmente para as mulheres negras, periféricas. As que estão na base, né? **Como já sabemos, quando uma mulher negra se move, toda a sociedade vai junto.** As vezes a questão da mulher é muito invisibilizada. Não só no socioeducativo, como no sistema prisional brasileiro. É preciso olhar para nós.* (Professora Samara, grifos meus).

Esta conversa entre as professoras aponta para a necessidade de luta por direitos pelas mulheres, a docente deixa não aprofunda o motivo que impede as mulheres de entenderem a necessidade de luta. Essas mulheres são pouco escolarizadas ou analfabetas e a maioria proveem seus lares à custa do trabalho doméstico de baixa remuneração e baixo *status*, fatores que incidem na participação delas em espaços de discussão.

Nesta perspectiva, Nancy Fraser (2006, p. 234) diz que “[...] as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a ‘voz’ das mulheres, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana”. Fraser (2006), aponta que para sanar estas injustiças são necessários dois tipos de remédio: redistribuição econômica e política e reconhecimento cultural e social das pessoas negras e não binárias.

Creio que o aprofundamento de tais injustiças, também, pode ser refletido a partir do pensamento filosófico da Davis (2016), em seu livro *Mulheres, raça e classe*. Nesta obra a escritora expressa com nítida lucidez as contribuições do movimento de mulheres negras e

brancas para a construção e defesa de uma educação pública para homens e mulheres negros na égide da escravidão. Apesar de ser uma ação no contexto estadunidense, a obra nos possibilita compreender a própria contribuição dos movimentos em prol de uma educação decolonial³⁰.

Para Angela Davis (2016) a opressão feminina está na escravidão pautada na estrutura do racismo. Então, não se pode falar de liberdade feminina se as mulheres negras sofrem a opressão do racismo imbricada ao patriarcado – mantenedor da dominação masculina através do poder controlador e por algumas vezes violento dentro das instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. Desse modo, quando a docente Samara parafraseia a celebre frase de Ângela Davis escancara o importantíssimo papel das mulheres negras nas lutas sociais.

Para aprofundar mais a esse respeito, recorro as pesquisadoras Heleieth Saffioti e Sueli de Almeida (2013) que mostram no resultado de uma ampla pesquisa, bibliográfica e de campo, desenvolvida durante o período de seis anos, para afirmar quão generalizada é a violência de gênero. Sobretudo, aquela impetrada dentro dos lares de qualquer classe social – a violência doméstica. A esse respeito,

No sistema socioeducativo, essencialmente masculino e machista, a equipe técnica, em sua maioria composta de mulheres, sofre bastante e, não raro, é tratada de modo humilhante e desrespeitoso. São formas de violência, inadmissíveis, que também ocorrem com os adolescentes. Por vezes, ocorrem de modo sutil, encoberto por palavras ditas de modo jocoso, que magoam e desrespeitam. A sociedade é assim também. Os adolescentes também fazem uso da violência, física e verbal, contra suas namoradas ou companheiras. Então, por meio da CNV [Comunicação Não Violenta] e da mediação de conflitos, com base na Justiça Restaurativa, podemos trabalhar para que as mudanças se processem. (Professora Sueli).

A arquitetura violenta exposta pela docente Sueli deixa encoberta os mandos do patriarcado revelado nas atitudes machistas de autores da violência doméstica, o movimento de mulheres não tem medido esforços para “reforçar a percepção de que, ao agredir alguém, está violando seus direitos, está atuando em um padrão de cultura que, em um momento, tornou aceitável o ‘direito de agredir’, de conceber a mulher como propriedade e de exercer o poder sobre ela” (LOPES; LEITE, 2013, p. 139).

Em relação a punição dos agressores, Davis (2019) criticou o encarceramento como meio de combater a violência de gênero: “Quão transformador é enviar alguém que cometeu violência contra uma mulher para uma instituição que produz e reproduz a violência? As pessoas saem ainda mais violentas da prisão”. E, ainda, acrescentou: “Adotar o encarceramento

³⁰ Ballestrin (2013) conceitua decolonialidade como um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. Cf.: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

para solucionar problemas como a violência doméstica reproduz a violência que tentamos erradicar”, afirmou na mesa de conferências imponente formada por mulheres negras. A teórica reflete que vão para o sistema carcerário pessoas consideradas lixo e a abolição do encarceramento como forma dominante de punição será possível através de novas formas de justiça.

Acredito que como possibilidade de responsabilização dos autores da violência doméstica seja a da justiça restaurativa por intermédio da Comunicação Não Violenta (CNV) para mediar conflitos nos lares. É importante pensar como alternativa o acompanhamento/atendimento a partir de ações pontuais como, por exemplo, encontros temáticos (gênero, violência, relações familiares, alcoolismo etc.), tratamento de dependências etílicas e/ou de entorpecentes, acompanhamento psicológico e/ou neurológico, retomada de ensino, oferta de cursos profissionalizantes dentre outros.

Diante do refletido, respaldo-me em Vilma Piedade (2017) para destacar o entendimento sobre a profundidade o agravo da dor causada pela violência doméstica, pelo machismo e pelo racismo as mulheres – e homens, também.

Dororidade carrega, no seu significado, a Dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo, destaquei que quando se trata de nós, Mulheres Pretas, tem um agravo nessa Dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca entre a Raça. Entra Gênero, Entra Classe. Sai a Sororidade e entra Dororidade. (PIEADADE, 2017, p. 46).

Desse modo, Piedade (2017) mostra sua preocupação ao aprofundar a intersecção entre raça, gênero e classe como pontos de dominação e opressão em que a Dororidade – conceito cunhado por ela e título de seu livro. Para Piedade (2017), a Dororidade se traduz em um lugar da dor de todas as mulheres, mas não só, é também remanso de afeto vislumbrado a partir da Amefricanidade (GONZALEZ, 1988) vinda da experiência comum de resistência de negros e indígenas contra o domínio colonial e do autocuidado ancestral (LORDE, 2019) em atenção a si mesma através da otimização da saúde, desejos, emoções etc.

Ademais, as contribuições uma pedagogia feminista interseccional aventada por Akotirene (2019) e presente na minha tese é fonte inspiradora, sobretudo, de uma concepção de educação calcada em um aprendizado afetivo, educativo e coletivo em que as questões de raça, gênero, classe social, religião, saúde, deficiência e outras devem ser consideradas tanto no processo de produção de conhecimento, quanto nas experiências práticas pedagógicas em vista de um novo amanhã para todos e todas.

CAPÍTULO V

PONTO REVELAÇÃO: O SIGNIFICADO DA SOCIOEDUCAÇÃO E O QUE PENSAM OS INTERLOCUTORES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO

*Que nossos bordados instiguem, reavivem e/ou afetem outras histórias.
Que as linhas que nos trama e urde tragam fazeres e prazeres
na luta pela educação equânime para todos e todas.*

Sandra Faustino.

Trago para iniciar o quinto capítulo o significado do substantivo feminino revelação. Faço isso na intenção de aclarar sobre o bordado em **Ponto Revelação** nos ditos dos/as interlocutores/as. De acordo com o disposto no *Dicionário online de Português*³¹, *revelação designa como sendo o ato ou efeito de revelar; declaração; denúncia, confidência: revelação de um segredo. Inspiração; conhecimento súbito: revelação mística*. É importante dizer que no campo dos estudos de gênero e sexualidade, a revelação (*come out*), enquanto vontade de verdade, acaba-se por se constituir como epistemologia regulatória da vida das pessoas (SEDGWICK, 2007).

Utilizo as palavras denúncia, declaração e inspiração que são sinônimos do substantivo revelação, para articulá-las aos sentidos das postagens dos/as interlocutores/as. Assim sendo, agrupei as que indicaram indícios de similaridades para revelar o significado que os/as docentes e demais profissionais responsáveis pela execução do atendimento socioeducativo atribuem a própria socioeducação.

5.1 Afinal de Contas, o Que é a Socioeducação Para os Socioeducadores?

Este questionamento foi feito aos meus interlocutores antes do término do *Curso de Formação Continuada em Gênero e Sexualidades* por intermédio de postagem no *WhatsApp*. Os dispositivos-chaves que encontrei para esta questão foram praticamente formulações de denúncias, declarações e inspirações que os cursistas deram como respostas.

³¹ Cf.: <https://www.dicio.com.br/revelacao/>

a) Revelações Bordadas em **Ponto Denúncia**

As postagens selecionadas formam um conjunto de vulnerabilidades que incidem sobre os/as adolescentes os/as quais têm seus direitos fundamentais básicos violados como o direito à sobrevivência, ao desenvolvimento sociopessoal e à integridade física, psicológica e moral. Esses direitos são garantidos através de políticas sociais básicas de saúde, educação, segurança/justiça e trabalho. Cabe dizer que esta parcela da população pouco ou precariamente acessam tais políticas.

Trago quatro postagens para formar um agrupamento em que as trajetórias das subjetividades juvenis estão marcadas por diversas violências e no socioeducativo a ideia de educação e prisão transita entre os profissionais. Abaixo, apresento fragmentos das postagens, em 03 de dezembro de 2020, dos professores Silvério, Salvador, Simon e da docente Sofia:

*Aiii, cheguei a respirar fundo com as provocações! Rs
Pensar em socioeducação para mim é reverberar sobre sujeitos que viveram/vivem em **contextos de vulnerabilidade**, em espaços onde os direitos humanos não são reconhecidos completamente...onde as desigualdades acabam sendo “**naturalizadas**”. Sujeitos que tiveram, maioria das vezes, seus direitos violados e que vão ser (re)inseridos no âmbito das políticas públicas através do cumprimento de MSE [Medidas Socioeducativas] (infelizmente). Todavia, ainda encontramos práticas e discursos da **cultura do cárcere e punitivismo** em detrimento do **pedagógico/educativo**. (Professor Silvério). Grifos meus.*

*Bom dia. Como já posto diversas vezes, há um descompasso no entendimento por algumas alas dos socioeducadores, falamos muito dos agentes nesse sentido. Gostaria de incluir minha categoria, os professores. Acredito que nós comumente tenhamos uma visão tacanha da socioeducação. Enquanto grosso modo, os agentes a veem como **prisão**, professores a veem como **EJA**. Perspectiva limitada. A **escola** tem que se colocar como um dos **serviços dentro em prol da reintegração**. E isso implica em buscar maior articulação, não apenas em questões operacionais. Só em parceria com os outros saberes podemos construir a **intersectorialidade**, como almejado há muito. Fora disso, muitas vezes com percepções redentoras, vamos continuar sendo “**escolas na prisão**” como diria Julião. (Professor Salvador). Grifos meus.*

*Essa é uma pergunta que sempre devemos fazer. Aliás ela deve nortear as nossas práticas. Pois, como foi bastante discutido pela professora Jimena de Garay Hernandez na aula passada [25/11/2020] e ontem pelas palestrantes [02/12/2020], o quanto a instituição-socioeducação (**prisão**) produz e reproduz nos/as adolescentes e em nós subjetividades marcadas pela **violência**. (Professor Simon). Grifos meus.*

*Nós **educadores** que estamos em contato diariamente com os adolescentes temos uma **visão** diferenciada dos **agentes de segurança** [visão de prisão] e mesmo não acreditando que possamos resgatá-los, devemos realizar o nosso trabalho juntamente com as equipes multidisciplinares preparando esses adolescentes para o convívio social, evitando a reincidência. (Professora Sofia). Grifos meus.*

Salientei algumas palavras nos recortes acima com o intuito de reforçar a áurea de denúncias que envolve as falas dos cursistas e mostrar que a contradição existente no socioeducativo tem suas raízes fincadas em duas vertentes: a da prisão/punição e a da educação/reintegração.

Para melhor compreensão deste contrário recorro as reflexões de Erving Goffman realizadas no livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Nesta obra, o autor diz que “o termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos” (GOFFMAN, 1975, p. 6). Para Goffman (1975) são identidades deterioradas, por uma ação social, que representam algo ruim dentro da sociedade e, por isso, devem ser evitadas.

Neste pensar, são constituídas pelo meio social duas perspectivas de indivíduos: “os normais e os estigmatizados”. “Os normais” são considerados modelos para “reclassificar um indivíduo antes situado numa categoria socialmente prevista”, já “os desviantes” da normalidade “são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo” e por isso recebem rotulação, estereotipização, separação, perda de status, discriminação e são considerados indesejáveis (GOFFMAN, 1975, p. 6).

Para os indesejáveis que transgrediram a lei após captura são conduzidos a clausura e mantidos apartados da convivência social. Os estabelecimentos de enclausuramento na obra de Erving Goffman (1961) *Manicômios, prisões e conventos* são considerados instituições totais. Atuam na segregação dos indivíduos e são simbolizados pela barreira com o mundo externo, ao adentrar ocorre a mortificação do self – supressão de si, despojamento de seus bens, enquadramento às normas, castigo, controle e vigilância. Tais ações são possíveis graças a arquitetura das instituições como, por exemplo: portas fechadas, muros altos, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos.

As duas obras que citei de Goffman (1961; 1975) oferecem uma linha de raciocínio que nos permite entender os ditos dos agentes e de outros profissionais que consideram os espaços socioeducativos como similares as instituições de caráter total, ou seja, uma prisão.

No entanto, o artigo *Escola na ou da prisão?* de Elionaldo Julião publicado em 2016 faz uma abordagem a partir da implementação de diversas legislações que fomentaram o direito à educação nos espaços de privação de liberdade. O autor alerta que

Diante do novo paradigma de execução penal, que contraria a perspectiva de instituição total, primando pela incompletude institucional, ou seja, pela responsabilização da sociedade e do poder público pela política, é fundamental que as instituições educacionais estejam realmente alinhadas

com os propósitos estabelecidos, construindo e atualizando os seus projetos políticos pedagógicos de acordo com esses referenciais, de modo que a escola seja da prisão e não apenas uma escola na prisão. (JULIÃO, 2016, p. 37).

Entretanto, Julião (2016, p. 37) é categórico em afirmar que a educação de jovens e adultos (EJA) nos locais privativos de liberdade “são geralmente experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade do sistema prisional. São escolas que — por um acaso — estão na prisão”. O autor, ainda, acrescenta que é necessário

ultrapassar os ditos regionalismos, individualismos e etnocentrismos, políticos e identitários, e investir em uma proposta política de respeito à diversidade em sua amplitude. [...] sem sombra de dúvida, uma política de educação em espaços de privação de liberdade que não esteja dissociada de uma política, sendo essa nacional ou estadual, de EJA. Mas que a sua proposta pedagógica esteja contida no projeto político institucional da unidade penal na qual está inserida. Ou seja, passando a efetivamente ser uma escola da prisão. (JULIÃO, 2016, p. 36).

Percebi que os sentidos construídos pelos profissionais deram indícios que a socioeducação se concretiza de forma fragmentada em relação ao previsto na Lei 12.594/2012, legislação que regula as medidas socioeducativas. Este esfacelamento cria a possibilidade de diferenciar medidas socioeducativas e protetivas daquilo que prevalece enquanto compreensão educação/reintegração e mais ênfase na dimensão de responsabilização (sanção) da medida – prisão/punição.

Creio que a partir destas abordagens é possível se compreender a contradição que há entre a visão dos agentes de segurança em oposição a da visão dos/das professores/as.

b) Revelações Bordadas em **Ponto Declaração**

Elegi três postagens que se constituem, a meu ver, declarações que apontam algumas problemáticas vivenciadas nas instituições em que muitas delas são reproduções vividas extramuros. Entretanto, a luz do final do túnel vem dos profissionais comprometidos com a educação crítica no cotidiano socioeducativo.

*Nossa!!! Pensei muito para começar a escrever. Para mim a socioeducação é um eterno movimento de reflexão. É ir contra tudo e contra todos. Atuar com uma **parcela da sociedade que é invisibilizada**, no intuito de não tratar dela, de não cuidar da causa, mas de isolar e tentar ignorar as consequências. Atuar na socioeducação é rever os seus conceitos diariamente. É fazer um ou uma adolescente acreditar que pode aprender (isso é beeem difícil, mas é possível). É tentar fazer esse ou essa adolescente se conscientizar e identificar os marcadores sociais que carrega. É fazê-lo (a) **identificar a criminalização da pobreza e da juventude negra**, e refletir como podemos lutar contra isso buscando transcender as barreiras da opressão. É jogar por terra o mito da democracia racial! É **desconstruir os conceitos e preconceitos** a cada dia. É buscar dar ferramentas para que possam trilhar uma outra trajetória,*

identificando-se um sujeito de direitos e protagonistas de suas próprias vidas. (Professora Samanta). Grifos meus.

*Acredito que para nós que atuamos nestas unidades, a socioeducação, como todo processo socioeducativo é uma porta para um novo recomeço. Infelizmente hoje a socioeducação está longe da sua real atuação, trabalhamos em **situações precárias** (falo especialmente pela escolarização), mas buscamos seguir uma resistência que possa levar a esses/essas jovens uma possibilidade de reconhecimento do que eles são e principalmente trabalhando a sua **emancipação e socialização**. Costumo pensar que ser um socioeducador, está na socioeducação é ser a **RESISTÊNCIA** na/da **RESISTÊNCIA**. (Professor Sidney). Grifos meus.*

*Acredito que ainda exista uma grande dificuldade no entendimento do que é de fato é promover a socioeducação. A priori o que vem à cabeça é educar os jovens para a vida em liberdade, mas de que forma fazer isso? De que forma fazer quando a escola é apenas uma peça do conjunto que envolve a socioeducação? No que se refere a escola, o que de fato é importante na prática escolar para que a ressocialização seja cumprida? Para mim, como Salvador falou, a socioeducação é vista muitas vezes pela equipe escolar como um **EJA**, onde o objetivo é acelerar a formação e buscar alguma forma de profissionalizá-los (que nesse caso, depende de cursos fora da escola). A própria modalidade adotada, dívida em **módulos**, esbarra na lei em determinadas situações onde não pode haver progressão dependendo da idade e ainda assim ela está posta desta maneira. Pessoalmente a socioeducação tem sido uma aprendizagem e também uma desconstrução. Que tem acontecido principalmente por conta do **total despreparo que tinha para trabalhar neste espaço**. Estar aqui neste curso é por esse motivo. Acredito que nossas falas, ações, a busca por fazer mesmo que um fazer pequeno como oficinas ou workshops que deem espaço para fala e também escuta sobre estes temas. Quando um curso como este nos permite ler, ouvir e refletir sobre temas tão importantes... Bom, acredito que a participação nestas ações são boas formas de contribuir. (Professora Serena). Grifos meus.*

As respostas à questão sobre o que é a socioeducação revelaram que é desafiador atuar em condições precárias de trabalho junto a uma parcela da sociedade que é invisibilizada em que o processo de ensino-aprendizagem é oferecido pela modalidade EJA, já dita por Julião (2016) como oferecida de forma fragmentada e descontextualizada da realidade dos/das adolescentes. Desconstruir os conceitos e preconceitos foi apontado como ação necessária na intenção de promover a emancipação e socialização.

A socioeducação como movimento de reflexão carece de abordagem que identifique a criminalização da pobreza e da juventude negra como destacou a professora Samanta. Sob este assunto busco na abordagem realizada por Loïc Wacquant (1999) na obra *As Prisões da Miséria*. O autor aponta a ampliação do sistema penal, liberalização econômica e abandono ou redução das políticas sociais como o tripé em que o neoliberalismo ascendeu nos últimos anos. E, ainda, reflete sobre a forma perversa dos efeitos nefastos de uma política econômico-social

que marginaliza uma parcela da população que sofre com diminuição dos recursos destinados a programas sociais, precários trabalhos e locais residenciais, fome e pobreza. Somando a isso a criminalidade que marca toda comunidade como malfeitores, com isso o exponencial crescimento do sistema penal.

Na continuidade dessa abordagem faço referência a obra *Estarão as prisões obsoletas?* na qual Angela Davis (2019) denomina este aumento de complexo industrial-prisional por abarcar dentro do sistema penal vários segmentos industriais como o da alimentação, vestuário, farmacêutico, higiene etc. A professora estadunidense é veemente ao afirmar que tais prisões alojam um quantitativo enorme de minorias étnicas, o fato traduz e reproduz o racismo nestes espaços. “A prisão se tornou um buraco negro no qual são depositados os detritos do capitalismo contemporâneo. O encarceramento em massa gera lucros enquanto devora a riqueza social, tendendo, dessa forma, a reproduzir justamente as condições que levam as pessoas à prisão” (DAVIS, 2019, p. 17).

Em vista desta cruel realidade, implementar estratégias de justiça reparadora mais do que punitiva desde “a transformação tanto das técnicas de abordagem do ‘crime’ quanto das condições sociais e econômicas que levam tanto jovens de comunidades pobres, especialmente das comunidades das pessoas de cor, ao sistema correccional juvenil e depois à prisão” (DAVIS, 2019, p. 22). É urgente alternativa de responsabilização sem ser apenas a do cárcere.

Adiciono as reflexões de Wacquant e Davis (1984; 2019) que não se pode ignorar o fato das oportunidades de acesso ou não aos direitos sociais por parte destes/estas adolescentes. Refiro-me as condições concretas de vida, ou seja, a realidade do contexto do município e do território em que o/a adolescente está inserido/a – e que após cumprimento da medida socioeducativa irá retornar. Portanto, nega-se a constituição de cada sujeito em suas condições históricas e concretas (MARX, 1989), o que acaba contraditoriamente por aprofundar a desproteção desse/a adolescente e a reincidência à ilicitude.

c) Revelações Bordadas em **Ponto Inspiração**

Escolhi quatro postagens de professores/as que remetem a indícios da labuta socioeducativa ser fonte de inspiração para *um processo de luta e de construção de uma sociedade antirracista, antifascista, antiLGBTfóbica, antimachista* como mencionou o professor Saul.

*A socioeducação deve ser vista como nós educadoras/es não só como **um processo reeducação**, mas como **um processo de luta e de construção de uma sociedade antirracista, antifascista, antiLGBTfóbica, antimachista, enfim...** que lute contra todas as formas de opressão. Acredito que nossa função seja levar as informações e ferramentas que temos para dentro do socioeducativo*

*para que as/os adolescentes tenham a oportunidade luta, de empoderar-se e conquistar o que desejem para si e para a sociedade. Essa pergunta me incomoda um pouco, porque acaba que coloca nas mãos de pessoas socioeducadoras esse compromisso de **transformação social que na verdade, deve ser da sociedade como um todo**, por isso acho importante que nós enquanto socioeducadoras/es consigamos levar as ferramentas para dentro do socioeducativo e jogar luz para os problemas ali dentro, para que a sociedade lide com esses problemas, para que a sociedade compreenda que ela é **responsável pelo cuidado dessas/os jovens**. (Professor Saul). Grifos meus.*

No entanto, creio que esta seja uma responsabilidade de todos que se comprometem com a transformação social. Neste sentido, os *posts* a seguir dão pistas de possíveis ações que poderão contribuir para a mudança social. Veja:

*É uma forma de tentar **conscientizar o jovem** sobre as **consequências das suas escolhas**. Oportunidade de mostrar ao jovem as suas potencialidades. Que ele é capaz de fazer outras coisas; que é talentoso; **eleva a autoestima**; e desconstruir a imagem que ele possui de si mesmo (isso qdo a mesma for negativa). (Professora Sasha). Grifos meus.*

*Para nós, a socioeducação é a oportunidade, talvez a última, de **resgate** dos adolescentes que infelizmente chegaram a USE [Unidade Socioeducativa]. Por vezes, só conseguem visibilidade na condição de adolescente em conflito com a lei. Muitas mães já me relataram que os filhos só conseguiram escola, atendimento médico etc. porque os técnicos a "ajudaram". O poder público é omissor em seus compromissos e suas obrigações. Se houvesse mais oportunidades para essas famílias, a história desses nossos adolescentes seria outra. **Somos o último baluarte**. É difícil dizer isto, mas assim é. (Professora Suellen). Grifos meus.*

*Boa noite a todos. Eu percebo que a socioeducação se apresenta de vários modos, porque cada um dos grupos que atuam no sistema a vem sobre a sua perspectiva, logo, talvez se deva a essa dificuldade a medida ser cindida, esquizofrênica muitas vezes. Para mim a socioeducação é uma **oportunidade** de mostrar ao jovem que existem outras possibilidades e que **onosso papel enquanto educadores** e mostrar a ele que ele pode, que existem potencialidades que precisam ser descobertas, **estamos lá para ajudar**. O sistema silencia não só o jovem, mas a nós também. Quando nos impõe o que é e como é para fazer, sem ao menos nos ouvir, já que somos parte do processo e temos plenas condições de falar sobre o que observamos. (Professora Serena). Grifos meus.*

O grupo de palavras registradas nas postagens acima – conscientizar, autoestima, resgate e oportunidade, representam objetivos perseguidos por estes incríveis profissionais, os quais são os baluartes no cotidiano socioeducativo.

Neste sentido, retomo Freire (1996, p. 52) para refletir que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O/a professor/a e socioeducadores/as precisam estar abertos às indagações e as curiosidades dos

alunos/socioeducandos. É imprescindível, a meu ver, que a escola tenha sentido para o aluno, é preciso também que o professor ofereça e provoque situações que o leve a refletir e desenvolver seu senso crítico, baseando-se na sua experiência de vida.

5.2 O Impacto do Curso de Formação Continuada Pelos Cursistas em Ponto Avaliação

Solicitei aos cursistas quase no final da formação ofertada uma breve avaliação sobre a implicação dos conteúdos abordados nas atividades e das trocas ocorridas no *WhatsApp* como forma de avaliação do curso como, também, para nortear formações futuras. Veja:

*Acredito que nossas falas, ações, a busca por fazer mesmo que um fazer pequeno como oficinas ou workshops que deem espaço para fala e também escuta sobre estes temas. Quando um curso como este nos **permite ler, ouvir e refletir sobre temas tão importantes...** Bom, acredito que a participação nestas ações são boas formas de contribuir.* (Professora Serena). Grifos meus.

*Esse curso, é um **momento histórico**, para o socioeducativo.* (Professora Sueli). Grifos meus.

*O tempo já se aproxima e desejo agradecer imensamente aos coordenadores, mediadores, palestrantes e a todos que se propuseram de modo brilhante a conduzir o presente curso. Muito obrigada aos colegas pela convivência e contribuições. Aproveito para solicitar que o presente **curso siga para todas as instituições [DEGASE e FUNDAÇÃO-CASA]**, **quicá das escolas.*** (Professora Selma). Grifos meus.

*Eu espero de verdade que projetos assim **abarquem a realidade prisional tb.** Mto bom! Obrigada.* (Professora Samanta). Grifos meus.

*Com a **troca de vivências**, observamos que precisamos começar a movimentar nas **ações/práticas** performances para a **desconstrução do preconceito, estereótipos e tabus...** assim como as professoras **partilharam ontem.** Mas antes, beber da fonte do conhecimento e começar a desconstrução por mim. Ora, eu que achava que era “super desconstruído”, fiquei perplexo com esse curso do quanto eu preciso desse processo.* (Professor Silvério). Grifos meus.

*Aproveitando o **momento de troca**, gostaria de agradecer profundamente a oportunidade. Para mim foi um grande desafio participar de um curso que requer um tempo considerável em grupo de *Whatsapp*. Não tenho muita paciência com grupos e fui além!!!! **Gratidão.*** (Professora Suellen). Grifos meus.

*Com esse curso eu estou observando como que precisamos desconstruir e reconstruir para **desmistificar a questão das sexualidades juvenis** que é encarada como um “tabu” no universo **escolar/socioeducativo.** Considero que o caminho é a constante **formação dos profissionais**, além da importância de ter no **currículo de formação dos professores** essas temáticas* (Professor Silvério). Grifos meus.

*Eu estou nesse processo de desconstrução. Desconstrução de várias coisas na vdd. Eu fico muito **lisonjeado** em poder estar participando dessa **formação.** A*

aula de ontem foi impactando para mim (Professor Saul). Grifos meus.

*Nesse curso, nós educadores e pesquisadores estamos trocando conhecimentos **teóricos e práticos**, para trabalharmos esse temático relevante, a nossa **formação humana**. Li aqui no grupo, muitos relatos de práticas que foram **verdadeiros desabafos**, junto com alívio de sabermos, que não estarmos sozinhos* (postagem da professora Soraya). Grifos meus.

Ficou claro que as trocas e reflexões ocorridas ao longo do *Curso de Formação Continuada em Gênero e Sexualidades* foram de grande valia para a formação tanto profissional quanto pessoal vistas nas expressões postadas pelos cursistas. Mesmo diante de um tempo assolado pela pandemia

Há enunciados sobre a importância dos temas que foram abordados para nossa formação humana os quais contribuem para a desconstrução de preconceitos, estereótipos e tabus como o da desmistificação das sexualidades juvenis.

Saliento, aqui, os elogios e agradecimento pela formação oferecida. E, também, a postagem do professor Silvério que fez a sugestão para que a formação fosse incluída no currículo de formação dos professores e a expectativa da continuidade do curso para todas as escolas dos centros/unidades do DEGASE e da FUNDAÇÃO-CASA.

E, por fim, a postagem da professora Soraya que considerou alguns relatos durante o curso que se constituem como verdadeiros desabafos e o sentimento de não solidão nesta jornada.

Este agrupamento de postagens demonstra o desejo de melhorar a prática a partir da reflexão sobre a realidade socioeducativa. Recorro a reflexão crítica da pedagogia freireana em que ação e reflexão são constituintes inseparáveis da práxis (FREIRE, 1976).

Uma formação crítica parte da premissa que a condução do desenvolvimento do indivíduo seja através de sua própria capacidade de analisar sua realidade socioeconômica e histórico-cultural, criando possibilidades para transformá-la com autonomia em vista da sua emancipação.

Em suma, “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. (FREIRE, 1991, p. 80).

Desse modo, a formação apontada por Freire (1976; 1981) vai de encontro aos/as professores/as que foram à procura de formação em gênero e sexualidades, com espírito aberto, quiseram alterar velhas crenças e vislumbrar consequências na ação, atitudes inerentes a um processo formativo crítico-reflexivo.

5.3 Ponto Tramado nas Atividades Síncronas e Assíncronas – O que Pensam os Cursistas Sobre o Curso?

As opiniões expressas nas avaliações do *Google Forms* pelos/as participantes sobre o andamento do curso e da atividade síncrona após o término de cada roda de conversa nos permitiram interpretar o grau de satisfação pela formação e, também, auxiliaram-nos no desenvolvimento da próxima roda. Já os comentários surgidos nas atividades assíncronas foram postados espontaneamente pelos cursistas sem nenhum tipo de estímulo por parte da equipe coordenadora. Alguns pontos de vistas foram dispostos no quadro 3, e o critério de seleção foi de acordo com a repetição de posicionamentos similares.

Quadro 3 – Ponderações dos cursistas sobre a ação formativa de extensão universitária.

Sobre o Curso de Formação	Sobre as Rodas de Conversas	Sobre os Fóruns
Totalmente adequado para aqueles que trabalham com a medida socioeducativa (Professora Sonia).	Eu simplesmente amei! O texto conversou muito com as falas! A Sandra me fez pensar em várias situações que presenciei não só no DEGASE como na minha escola. O Leandro foi incrível também. Pulou de um assunto para outro, relacionando e amarrando tudo. Amei as reflexões de hoje. (Professora Simone).	Que debate ótimo! O nosso dever de casa é desconstruir e reconstruir nossos paradigmas, nosso olhar para o outro e assim vivenciar relações mais respeitadas e inclusivas. (Professora Suellen).
Esse curso veio para trocarmos conhecimentos e tbm como uma escuta e poder de fala para todos nós socioeducadores , que muitas das vezes, sentíamos amordaçados . (Professora Sebastiana)	A aula de hoje foi muito maravilhosa, muito próxima as ações que encontramos na nossa prática socioeducativa e o quanto nós (Operadores do Sistema Socioeducativo) precisamos nos desconstruir e reconstruir. Os professores com excelentes referências e recortes que possibilitaram a transcendência e reflexão . (Professor Salvador).	Equipe maravilhosa, sempre pronto para esclarecer ou auxiliar. O professor Jonas muito preciso e atencioso. (Professora Sabrina).
Excelente curso, de extrema necessidade para a prática . Primeiramente gostaria de parabenizar aos organizadores e os palestrantes durante todo esse tempo de encontros que tivemos e que foi uma oportunidade ímpar para mim (Professor Sidnei).	A aula de hoje foi de grande relevância para nos professores principalmente quando atuamos na socioeducação todos então de parabéns. (Professora Sarah).	A fala do Leandro me mostrou um diferente olhar para os adolescentes que vivem o preconceito dentro dos Centros (Professora Sabrina).
O curso tem proporcionado diálogos riquíssimos de grande valia para a nossa formação como professor, socioeducador e pesquisador. Parabéns! (Professor Simon).	Melhor aula até aqui. Conseguiu articular de maneira muito adequada a temática do curso com socioeducação na primeira fala. As pesquisas citadas são pertinentes instigantes. A segunda fala desbravou. Interessante ter conhecimento sobre a pauta das travestis e trans. (Professor Silvério).	Bom dia! Quero agradecer em estar participando nessas discussões e aproveitar para parabenizar o professores Esmael, Aline, João, Jimena, Leandro, Almunita, Carolina, Sandra e todos os tutores (Professora Sebastiana).

Continua...

Continuação...

Temas abordados muito importante para nossa realidade . (Socioeducadora Samara).	Aula maravilhosa! E esse final foi fantástico! Bela voz do Leonardo Pereira ³² (Professora Sheila).	Está sendo muito esclarecedor. (Professora Selma).
É difícil até falar nas vivências das práticas socioeducativas . Esse curso veio para trocarmos conhecimentos e tbm como uma escuta e poder de fala para todos nós socioeducadores , que muitas das vezes, sentíamos amordaçados . (Professora Suzana).	Parabenizar os palestrantes pelas excelentes falas, gostei muito quando Sandra citou o professor Elionaldo Julião, que tem ótimas pesquisas e um trabalho muito significativo na Educação em ambientes de privação de liberdade (professor Salvador).	Amei os debates! Quase não interajo em grupo de zap, mas dessa vez superei minha expectativa kkk (Professora Silvana).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa. Grifos meus.

De forma global notei que os temas abordados na formação oferecida promoveram a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a homossexualidade, transexualidade, sexismo, machismo e racismo sendo apontados como um dos pontos positivos do curso. Os cursistas trouxeram para as discussões dos fóruns questões da vida cotidiana e profissional referentes a construção ou desconstrução de práticas associadas às representações de gênero e sexualidades, visões preconceituosas e atitudes discriminatórias. Outros/as assinalaram que não tinha formação para abordar tais assuntos e por isso se inscreveram no curso.

Por fim, nos ditos dos docentes ficou aclarado que eles avaliaram positivamente a formação oferecida. Esta afirmativa pode ser vislumbrada nos fragmentos das postagens realizadas pelos/as cursistas. Ademais, deixaram subentendido como as consequências da formação vivenciada impacta positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

5.4 Gênero e Sexualidades como *Ponto Referência* na Formação Continuada de Professores e Socioeducadores

A satisfação manifestada pelos interlocutores revelou a necessidade e/ou solicitação de continuidade à experiência formativa tão exitosa para o aprofundamento de estudos futuros em vista de práticas pedagógicas libertadoras. No livro *A Educação na Cidade* de Paulo Freire publicado em 1991, nosso patrono da educação nos lembra que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE,

³² Nesse comentário, a professora Sheila fez referência ao momento cultural da roda de conversa 3 em que Leonardo Pereira interpretou, com sua belíssima voz, a música *Metamorfose* do compositor e cantor Raul Seixas (1973).

1991, p. 58). Isso leva tempo e investimento pessoal e econômico.

Sobre este aspecto, Tardif (2002, p. 61) nos alerta que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais marcados pela cultura, uma vez que são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, “[...] pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, das quais podemos supor, também, que sejam de natureza diferente”. Em função disso, creio que a importância do diálogo e da integração entre os pares e demais profissionais é de suma importância. “[...] É na conversa com os outros, docentes e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos” (NÓVOA, 2015, p. 16).

Nesta vertente, a postagem da professora Sasha realça que a formação continuada sobre temas tão polêmicos ser imprescindível para capacitar a gestão, equipe, servidores e agentes devido ao despreparo de labutar em um espaço que exige as atribuições de acolhimento, aconselhamento e cuidado. Nas palavras da docente

Seria fundamental uma formação para todos os servidores. E pensando num futuro distante...ter critérios de contratação mesmo que através de concursos públicos. É primordial que quem ingresse para trabalhar no sistema socioeducativo saiba que terá entre as atribuições acolher, aconselhar, se colocar por algumas vezes no lugar do outro para entender, o porquê? E não somente julgar. Isso é papel do judiciário. É muito importante ter gestores bem preparados para conduzir as equipes em todos os sentidos. E poder ter a confiança no trabalho que essa equipe irá desenvolver. Por vezes a falta de preparo dos servidores faz com que 1 ato infracional se torne apenas punição para o/a infrator/a. (Professora Sasha).

A professora Sasha acredita [e eu também] que *capacitando a equipe... mudará aos poucos a postura de muitos que são resistentes e com isso dá para trabalhar qualquer questão polêmica*. Vejo que esta ação deva acontecer no diálogo e na integração proposta por Nóvoa (2015) que sugere que saíamos da nossa redoma para nos integrarmos às práticas, às experiências e ao cotidiano educacional das instituições.

5.5 As Postagens Finais dos Cursistas em Ponto de Autoavaliação

Foi no dia 04 de dezembro de 2020 às 08:55, em uma manhã de verão ensolarada sob o agouro da pandemia da covid-19 no cotidiano, quando postei a autoavaliação e informei que deveria ser realizada no decorrer do dia. Este afazer teve por objetivo realizar uma autocrítica da trajetória dos/as participantes durante as atividades do curso através de uma mensagem de áudio curta, de até 4 minutos, pelo *WhatsApp*. Listei questões provocativas para exemplificar e motivar esta última tarefa. Em seguida fiz os agradecimentos para todos/as envolvidos/as,

esclareci que a entrega dos certificados seria através do grupo de *WhatsApp* e desejei um ano novo melhor para todos/as com vacina e saúde.

Posteriormente, a professora Joyce Alves reforçou a informação de que a autoavaliação era a última atividade e que na segunda-feira enviaria o relatório do curso para que os certificados pudessem estar disponíveis. E, acrescentou, ainda, que iria baixar todos os certificados no sistema (SIGAA) e colocaria no grupo do *WhatsApp*. Gostei da forma como foram entregues os certificados, pois o acesso ao SIGAA foi algo muito estressante para os/as cursistas pela dificuldade apresentada no período das inscrições.

Então, no mesmo dia 07 de dezembro de 2020 às 20:03h, a professora Joyce deu a boa-nova, os certificados estavam prontos com os arquivos nomeados individualmente. Ao final da mensagem, ela agradeceu a todos/as participantes, a equipe executora (organizadores/as, professores/as e tutores/as) nomeando todos os colaboradores, solicitou aos cursistas que seguissem o LEGESEX nas redes sociais e desejou *um 2021 de saúde, paz e excelentes realizações para todxs. Democracia acima de tudo. Direitos humanos acima de todxs!*

Dentre os 28 cursistas concluintes, 22 (vinte e dois) gravaram o áudio com a mensagem da autoavaliação pelo *WhatsApp*. O ponto inicial foi dado no bordado pelo professor Saul às 09:44h e o ponto final ficou por conta da professora Sebastiana às 23:34h. Posteriormente transcrevi os áudios postados e selecionei fragmentos de cada um deles para compor os itens em destaques, descritos a seguir:

- Sobre a participação nas Rodas de Conversas

É... falar nas aulas... mas eu estava prestando muita atenção. É... às vezes interagia no chat. É... gostaria de ter interagido mais, mas infelizmente... é... os aparelhos eletrônicos não cooperam, nem a net. (Professora Samara).

Eu considero minha participação positiva, né? Nas rodas de conversas eu tive em todas, procurei estar ali o tempo todo participando de forma efetiva. (Professor Simon).

Não gostei da minha participação nas rodas de conversa e nos fóruns, poderia ter me organizado melhor. Estava em muito cursos... (Socioeducador Sansão).

Durante o curso, nas nossas reuniões/palestras não tive muita participação no debate pelo chat, nem abria o áudio porque eu estava como espectador, vamos dizer assim, ouvindo... mas fiz muitas anotações que me ajudaram a participar das discussões nas quintas-feiras nos fóruns. (Professor Sidnei).

Neste agrupamento coloquei quatro fragmentos que resumem os demais áudios dos meus interlocutores devido serem similares e para não me tornar repetitiva destaquei esses. A

maioria das falas sobre as rodas de conversa destacou que teve participação, mas que pouco interagiu no chat ou pouco se expressou. Dentre as justificativas estavam os aparelhos eletrônicos ultrapassados, a oscilação da internet, inscrições em outros cursos e dupla jornada de trabalho. Entretanto, as anotações sobre os temas durante as RD's auxiliaram nos debates dos fóruns no dia seguinte.

A proposta de RD's não alcançou a potencialidade almejada, os fatores citados comprometeram a intencionalidade desta ferramenta que escolhi para articular os diálogos durante a atividade. Entretanto, percebi que com a continuidade dos encontros gradualmente foi se estabelecendo conversas mais abertamente que propiciaram um maior entrelaçamento dos significados individuais e/ou coletivos, a interação aumentou e os interlocutores criaram significados comuns (WARSCHAUER, 2017). O fato se desdobrou em uma maior interação nos fóruns. Veja:

- Sobre a participação e interação nos fóruns

Nos fóruns reconheço que não tive a participação como eu gostaria, mas eu dei o que foi possível de mim. (Professor Simon).

Nos fóruns eu participei bastante e foi muito enriquecedor, tanto a leitura como ouvir as outras pessoas. Como [também] ler os relatos dos outros colegas que trabalham na socioeducação que já tiveram experiência de como é o nosso trabalho. Às vezes a gente tem uma visão muito regionalizada da coisa e aí quando você vê outras pessoas de outros locais ou estados falando das suas experiências... como são parecidas... como as lutas são muito parecidas, né? (Professora Serena).

Acho que o ponto alto da minha participação no curso foi nas interações no fórum. Foi onde eu mais efetivamente participei, no sentido de falar, de colocar algumas coisas em discussão e não só neste sentido como também de captar, de ler, de fazer algumas relações com os colegas. Sobretudo com os colegas dos outros estados falavam. Se não me engano, estados de Minas, Bahia, ah... São Paulo... (Professor Salvador).

Pode-se notar que a participação nos fóruns foi mais dinâmica mesmo que alguns cursistas tenham afirmado que não gostaram de seu desempenho na atividade. Mas esta autoavaliação não foi a regra e sim a exceção, pois a maioria proferiu ter participado bastante e declarou que foram muito enriquecedores os debates e as trocas realizadas inclusive com os colegas de outros estados. Estes diálogos entre profissionais desvelaram que lugares distintos guardavam realidades bastante semelhantes.

Destaco que os fóruns guardaram em si uma dinâmica ímpar em que se tratando da formação continuada de professores esta atividade foi de suma importância para as trocas,

desabafos, expectativas, lembretes dentre outros comunicados. Nóvoa (1997, p. 26) afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Sem dúvidas foi o que aconteceu.

- Sobre as leituras dos textos base

Li todos os textos. Gostei muito de alguns textos... alguns estão guardados aqui, que eu vou reler. (Professora Suzana).

Não consegui realizar todas as leituras, isso vai muito do cansaço e do período também, né? A gente que trabalha como professor tá um pouquinho exausto. Mas aí a gente vê algumas oportunidades mais ou menos como esse, aí a gente fica: ai meu Deus preciso participar. Preciso estar em contato essas pessoas, né? (Professora Soraya).

Eu procurei fazer tudo o que foi proposto, realizei todas as etapas, apenas as leituras dos textos que eu poderia ter me empenhado melhor... foi aligeirada. Por conta do home office a gente fica muito atarefados. É ... os professores estão bem esgotados. Assim... com estas atividades online que a gente tem participado toda hora. É reunião, é aula, é toda hora atividade. (Professora Samanta).

Neste item os/as cursistas se dividiram em: li todos, li parcialmente ou li de forma ligeira. Muitos justificaram o excesso de atividade *online* e o atarefamento do *home office*.

Acredito que as queixas dos meus interlocutores se aportam na ligeireza ocorrida, de um dia para o outro, em que se tornaram *youtubers*, editores de vídeos, programadores de jogos educacionais, *expert* em plataformas digitais, motivadores/mediadores de cursos ou grupo, conhecedores de sites, coordenadores de salas virtuais, editores de criação/gravação e postagem de aulas dentre outras atribuições que formaram um emaranhado de atividades em vista de cumprir cronograma do ano letivo (SEGATA, 2020a). Sem contar na chuva nas *lives* para reuniões, formações etc. Todo este conjunto de tarefas seja o motivo do não cumprimento das leituras e participações. Haja vista que, alguns me confidenciaram usas angústias, sofrimento, medo, dificuldades e receios frente a tantas novidades e incertezas diante da pandemia.

- Sobre a participação no curso de formação continuada e a expectativa pós-curso

Eu gostei, na verdade superou muito a minha expectativa. Isso na verdade... em relação a minha participação. É... eu acho que foi o que me propus, pensando no contexto da pandemia, de trabalho... tudo. (Professor Saul).

A participação nesse curso foi muito importante para minha formação e para minha desconstrução. O curso superou totalmente as minhas expectativas. Considero também que as metodologias adotadas de forma remota, elas não deixaram a desejar, muito pelo contrário, foram pertinentes e contribuíram

para construção de conhecimento e para nossa partilha, né? (Professor Silvério).

Quero agradecer a todos vocês por esse curso maravilhoso! Deveria existir outros assim, tão objetivo quanto esse e que fizesse uma contribuição direta para nossa vida profissional e pessoal. (Professora Sarah).

Eu acho que minha que a minha participação na roda de conversa não foi tão grande. Eu cheguei a falar um pouquinho na roda que a gente falou sobre as mulheres negras e eu me coloquei como professora jovem em reconhecimento da minha negritude, mas acho que nas demais aulas eu fiquei mais como ouvinte. Até porque a minha experiência é pequena, eu trabalho a três anos. Eu gostei muito de ouvir as experiências de colegas que estão a muito mais tempo. [...] todos os cursos que eu tenho feito nesse período de pandemia, esse foi o que mais me abriu os olhos, pois eu vejo urgente essa discussão. (Professora Suzana).

A minha expectativa que não só possa ter mais encontros como este, mas ser espalhado e que meu trabalho possa chegar a base. [...] a minha categoria profissional [agente] tem um reserva em relação a esse tema. Eu espero que no meu grupo de trabalho a gente consiga realizar estudos (Socioeducador Sansão).

[...] ao término do curso pude vivenciar uma experiência bastante gratificante com interesses mútuos entre os participantes. (Professora Sonia).

A minha grande perspectiva pós-curso é incorporar os conceitos dessas leituras e relatos que foram trabalhados aqui. (Professor Salvador).

Eu gostaria de colocar que [o curso] me ajudou muito também porque faço parte da justiça restaurativa do centro onde trabalho. (Professora Sarah).

Minha participação foi muito boa. Pretendo estar trocando com a equipe pedagógica da minha filha. Eu acho que é um assunto que precisa ser falado tanto as questões antirracistas e quanto as questões antissexistas, a gente precisa tá abrindo espaço para essa conversa para a desconstrução e reconstrução. (Professora Suellen).

Trago neste conjunto de falas nove fragmentos de diferentes áudios dos/as meus interlocutores/as para atestar que a maioria afirmou ter gostado de sua participação no curso e que inclusive superou suas expectativas. Declararam que o curso trouxe contribuições para a formação profissional e pessoal. Houve menções sobre a qualidade do curso como o melhor dentre os realizados na pandemia e que pretendiam partilhar o aprendizado vindo da formação com outros colegas e com as escolas dos filhos.

É notável nas palavras dos interlocutores que o curso ofertou uma formação que foi de encontro aos anseios dos cursistas em tempo curto uma nova forma de ensinar e aprender de maneira compartilhada. Freire (1997) reforça a importância do docente continuamente se formar ao afirmar que:

Ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo que não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade, ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 28).

Nesta perspectiva, ensinar se dá na medida em que o ensinante de forma contínua se disponha a aprender, repensar o passado e rever as suas posições em um processo de construção e desconstrução para se refletir, conhecer, aprender, estudar e ler para o exercício profissional. Desse modo, compreende que a formação vinda do curso devido as interações ora os participantes eram ensinantes e ora aprendizes também.

- Sobre os entraves da não participação

Os entraves para não participação são as tarefas do dia a dia mesmo e acho se fosse presencial teria mais prazer mesmo em particular. (Professor Saul).

Não fui muito ativa na participação porque não tenho muita experiência na área, não vivenciei muitas coisas que narravam durante os fóruns, mas muito enriquecedor. Eu estou a pouco tempo trabalhando nesta área. (Professora Stefania).

Eu pouco participei... é que eu tenho muita dificuldade de ficar me expressando, né? Isso para mim é um certo bloqueio e outra, também, era por causa dos problemas domésticos que eu enfrentei nos últimos dias aqui em casa. Mas eu li... li e percebi... li quase todas [postagens]. Percebi assim que não estou sozinha nessa, né? Que foi bom abrir... bom abrir e ver, né? Outras pessoas que pensam como eu. Que tem a vontade de mudar. Tem vontade de tirar a camisa, vamos à luta! Se nós formos esperar alguma coisa vindo de lá, né? Das políticas, né? Direcionadas para o socioeducativo. É... tá difícil. Então, pessoas que pensam que têm que ajudar o outro, né?? Vamos nos unir. Vamos dar as mãos. Eu senti assim... eu senti esta força nos fóruns. (Professora Sueli).

Eu sempre esperei um curso externo onde vários socioeducadores poderiam estar se comunicando, né? Mas eu não consegui participar... Eu tenho minha mãe que é idosa que mora comigo, né? [...] meu com sequelas de AVC [...] tive que cuidar dele e por isso mesmo tive restrição em participar. (Professora Sueli).

Não participei da atividade da semana passada porque precisei não estar por questões de saúde. (Professora Sebastiana).

[...] é porque em família sempre corre interrupções, né? E as participações foram feitas eu estando em casa, né? Aí isso dificultou um pouco, toda hora a gente é interrompido. (Professora Sarah).

Eu achei a proposta do curso muito desafiadora por ele acontecer praticamente no celular e a interação por zap, ela competia com as demandas

domésticas e as escolares da minha filha e as quintas-feiras eu faço curso à noite. Então, foi desafiador e gratificante ao mesmo tempo. Eu também não tenho muita paciência para grupo no zap, mas por ser um curso e eu estar interessada no tema... fiz. Então, foi um obstáculo que ultrapassei. (Professora Suellen).

Tive dificuldades... entrava atrasada nas rodas de conversas por conta de ter uma bebezinha. (Professora Solange).

Foi muito difícil para mim tá acompanhado texto, leitura... não foi só esta semana, mas semana passada foi bastante difícil tanto fórum, para ler, participar, interagir... porque [a covid-19] me deixou muito desestabilizada. (Professora Sabrina).

Eu tive algumas questões que me impediram [de participar] por conta do trabalho, sou professor na rede privada de ensino [também] e tem sido muito puxado essa época, né? Não só para mim, mas entendo que para todos. (Professor Sidney).

Por fim, os obstáculos elencados que se constituíram impedimentos para maior participação foram: tarefas do cotidiano, não ser presencial, inexperiência na área, timidez, cuidar de familiares idosos adoecidos, questões diversas de saúde, curso concomitante as tarefas domésticas, pouca paciência em interagir em grupo de *WhatsApp*, bebê pequenina, adoecimento pela covid-19 e dupla jornada laboral.

Nota-se que a afetação da pandemia da covid-19 não foi linear na vida das pessoas, ao contrário, teve impactos diferenciados e seus desdobramentos talvez ainda estão por vir. Jean Segata (2020b) faz reflexões a esse respeito no artigo *A Pandemia e o Digital*, ao ponderar que “os discursos universalistas e vírus centrados da biologia, a uniformização de tendências, como a de grupos de risco e a polarização de debates entre ciência e negacionismo que tendem a formatar as múltiplas experiências da pandemia nos limites de discursos hegemônicos”. (Ibid., 2020b, p. 7).

Tais discursos primam não consideram as particularidades a partir de “infraestruturas, ambientes, práticas, sentidos, relações e hábitos de vida particulares. Ao considerarmos conhecimentos e formas culturais localizadas, religiosidades, etnicidade, gênero, desigualdades econômicas ou relações de trabalho” etc. (SEGATA, 2020b, p. 14). Assim, as avaliações sobre seus efeitos passam pela multiplicidade e realidades distintas onde ocorre.

No entanto, considerei as participações excelentes e as trocas potentes. A obrigatoriedade de postar no *WhatsApp* 1 (um) posicionamento e comentar 2 (dois) dos outros cursistas foi enormemente superada devido a enxurrada de diálogos/postagens e dicas que ultrapassaram minhas expectativas.

Por fim, agrupo posicionamentos vindos das entrevistas e do questionário que versam

sobre:

- Avanços, desafios e aspectos positivos e negativos do trabalho no socioeducativo

Na verdade, o meu cargo não deixa que eu exponha minhas opiniões em relação as experiências já vistas e vividas, limita até mesmo quem tem funções que poderiam ou deveriam trabalhar com os jovens. Coloca-se em funções pessoas muitas vezes despreparadas para funções que não têm competências e nem entendimento. (Professora Sônia).

Os avanços são significativos, porém, ainda, apresentam-se insipientes para que a ação pedagógica de fato permeie o sistema socioeducativo. A questão da segurança prevalece sobre as demais áreas. (Professor Simon).

Os aspectos negativos, essa é uma atividade que em muitos profissionais interfere na saúde mental. Não existe um investimento no servidor, trabalha-se em um ambiente hostil e competitivo no sentido pejorativo. Positivos, atualmente não vejo nenhum. (Professora Serena).

- Relacionamento interpessoal entre os/as profissionais e/ou institucionais

Os relacionamentos são fragmentados e setorizados, não havendo integração com as demais áreas. Desta maneira, as discussões de caso e grupo de referência não atuam conforme o regimento e diretrizes institucionais. (Professora Sheila).

Posso somente falar de situações relacionadas a semiliberdade (regime semiaberto), um regime que não estão preparados os profissionais os quais deveriam acima de tudo ter um entrosamento (direção, coordenação, técnicos, pedagógico e demais cargos), um trabalho conjunto sem interferências pessoais, muitos profissionais não seguem o que esta instituição quer em relação aos adolescentes. Tudo mecanizado. A proposta é cuidar, educar e orientar. Fazer com que estes jovens voltem para seus lares, meio familiar mais humanizados. Não adianta cobrar escola, trabalho ou curso se não tem estrutura familiar. Tudo deveria andar junto: participação familiar, o regime e a escola. O dia que tiver uma proposta efetiva de mudança, venha ter a recuperação destes jovens. Não acredito que o SOCIOEDUCAR [denominação fictícia] seja um órgão ruim, mas em muitos casos teríamos que por pessoas que tenham propriedade quando falando que é uma semiliberdade ou um regime fechado. (Professora Sebastiana).

Apresento um conjunto de opiniões similares em que pincei as que condensavam outras ideias como forma de sintetizar tais pareceres. De modo geral, percebo a unanimidade a respeito dos conflitos existentes entre os/as profissionais e as duas instituições que coexistem no mesmo espaço, a falta de qualificação em alguns cargos, falta de articulação entre a instituição, família e escola, o estresse laboral que afeta a saúde mental de muitos/s profissionais, o desleixo em relação aos/as servidores/as, a otimização da segurança em detrimento ao pedagógico e a competitividade e hostilidade no ambiente de trabalho. Este conjunto de informações me fez compreender o quanto é difícil e até heroico a laboralidade nesse espaço.

BORDADOS FINAIS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Sou pesquisadora da geração pandemia. Bordei um traçado com pontos diversos.
Fiz um ornado de uma bordadura em tempo incerto contento fios de outros pensares.
O melhor que pude ofertar aqui está escrito.*

Sandra Faustino.

A minha tese foi gestada desde o início de minha escolarização e ao longo desta jornada várias mãos me auxiliaram a escrevê-la como já disse lá no preâmbulo. No entanto, aqui, no desfecho irei sinalizar alguns fatos que me afetaram, desestabilizaram ou alegraram até a reta final do meu estudo.

Desde os idos 2018 até 2023 muitos acontecimentos afetaram meus escritos que vão desde a reformulação da pesquisa até ao alto grau de estresse provocado por um contexto de intensas incertezas, angústias e conflitos. Dentre os episódios ocorridos aponto como mais impactante o da pandemia da covid-19 que me trouxe a sensação de fim do mundo em meio a uma onda de inverdades disseminadas principalmente pelas redes sociais.

Nesta esteira de pesquisar em tempo pandêmico os tormentos não deram trégua, em 2022, os gerados do processo eleitoral à presidência da república do Brasil, candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Bolsonaro, gestaram um período de rivalidades entre as pessoas vindas de um discurso de ódio incessante. Esta onda de fúria contagiou alguns/mas docentes na escola onde trabalho e devido meu posicionamento político em prol dos direitos sociais e educacionais fui vítima de diferentes hostilidades.

Entretanto, após o pleito e derrota, o ex-presidente Bolsonaro alegou suposta fraude e recorreu ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Após apreciação do recurso, o veredito do ministro Alexandre de Moraes o negou e ainda impôs multa por litigância de má-fé. Mesmo com a negativa do recurso os ânimos continuaram tensos, o que não impediu a posse do atual presidente Luiz Inácio da Silva e do vice-presidente Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho.

Na cerimônia de posse ocorreu uma cena inédita, representantes do povo subiram a rampa do Palácio do Planalto ao lado de presidente Lula e passaram a faixa presidencial a ele. Este grupo de pessoas representou o povo brasileiro e sua diversidade (criança, indígena, catadora, artesão, metalúrgico, professor, cozinheira e deficiente) e, ainda, contou com a presença da cadela Resistência.

Este dia memorável coroa a tão esperançada volta de um governo social preocupado

com a melhoria das questões sociais e ambientais e garantidor dos direitos humanos principalmente para a camada mais vulnerável da população além das mulheres, povos originários e pessoas com deficiência e as não binárias.

Todavia, com o passar dos dias pairou a preocupação sobre possíveis impactos à democracia brasileira diante dos ataques à Constituição construídos pelo ex-presidente Bolsonaro e seus apoiadores desde 2018 com a intenção de fragilizar o Estado democrático de direito.

Tal apreensão se materializou através da concentração de acampamentos em frente a quartéis Brasil afora onde aconteceram vários protestos que se desdobraram em atos de vandalismos antidemocráticos ocorridos em Brasília, em 8 de janeiro de 2023³³. Esclareço que esses atos foram rechaçados por vários segmentos da sociedade brasileira. Contudo, o Supremo Tribunal Federal fez abertura de inquéritos para imputar responsabilização aos envolvidos. As averiguações se encontram em andamento e não poderei apresentar o desenlace.

Este caldeirão de fatos foi o contexto da etapa final da escrita da minha tese. Desde o exercício de documentar o observado *online*, em que tive a oportunidade de dialogar e realizar trocas sobre vários assuntos e materiais com os/as professores/as e demais profissionais socioeducativos, até o bordado final meu estudo foi permeado de alto grau de estresse.

Mesmo assim, foi possível analisar os vestígios sobre gênero e sexualidades nas interações ocorridas e entender o modo como estes temas são engendrados no universo socioeducativo. Desse modo, pude compreender os significados dos saberes e das práticas pedagógicas ou educativas deste grupo específico.

Destaco que me reporto aos saberes não somente teóricos, mas os produzidos na dinâmica do cotidiano e os oriundos da experiência de vida permeados por agenciamentos nos espaços socioeducativos. E, em relação às práticas, considerei os procedimentos pedagógicos autorizados nas relações interpessoais ocorridas neste universo as quais revelaram formas de ver e dizer gênero e sexualidades a partir de ditos e não ditos sobre os temas.

Antes de adentrar nesses indícios retomo à época do curso de formação continuada para professores, no contexto pandêmico, na intenção de destacar o acréscimo de afazeres. O isolamento social intensificou a hiperconexão e acredito que o curso foi um grande colaborador dessa realidade. Com isso, houve um acúmulo de tarefas em que a velocidade e a variedade de estímulos criou a possibilidade de provocar o adoecimento individual e coletivo.

Vale dizer que as participações nos fóruns de discussões caracterizaram-se muito mais

³³ Cf.: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/12/30/entenda-acampamentos-bolsonaristas-violencia-terrorismo.ghtml>.

pela homogeneidade do que pela heterogeneidade, que desvelou, gradativamente, a complexidade da docência e do labor na socioeducação. O teor das postagens apresentou semelhanças nas reflexões postas denotando aproximações entre as vivências cotidianas dos profissionais, mesmo sendo em estados distintos. O que me levou a pensar que nos espaços socioeducativos os desafios são similares.

Apesar das similaridades, pesquisar neste universo não foi fácil e ao findar minha tese revisito o meu fazer etnográfico, explicado no capítulo primeiro, após a conclusão da pesquisa em que pude voltar aos rumos iniciais e perceber o quanto foi desgastante, sofrido e perseverante este meu exercício. Creio que foi como viajar novamente pelo percurso já realizado, isto me trouxe recordações que me fizeram rever as dificuldades, ocasiões inusitadas e situações adversas.

Dentre as dificuldades apresentadas elejo o uso desafiador das TICs, como foi difícil aprender compulsoriamente o seu manejo. Entretanto, o legado deixado pela obrigatoriedade deste aprendizado deixou algumas vantagens no fazer da minha pesquisa como otimização do tempo dedicado ao doutorado, menos dispêndio monetário e mudança de foco – foi bom tanto para minha existência como para os participantes poder conversar sobre algo que não fosse sobre a pandemia. Ouvir a experiência do outro pode ser uma maneira de nos conectarmos com nossa própria humanidade, especialmente em tempos como esse.

Com este pensar realizei as análises do material colhido dos fóruns, *chats*, entrevistas, questionário e diário de campo, nas discussões busquei valorizar a riqueza dialógica que apontaram, repetidamente, para a complexidade do que significa ser professor/a nos dias de hoje, associada a outra realidade complexa que é a própria socioeducação.

No meu fazer etnográfico a utilização de entrevistas semiestruturadas me auxiliaram a compreender melhor o cotidiano e os relacionamentos interpessoais das unidades/centros. Já as informações contidas no questionário aplicado revelaram o perfil dos/as interlocutores/as, sendo todos/as graduados/as e a maioria é composta de mulheres entre 30 a 60 anos.

Posteriormente, recorri aos sites das duas instituições para buscar informações sobre ambas. Dentre as informações sobre o DEGASE e a FUNDAÇÃO-CASA pude perceber que o distanciamento entre estes dois órgãos se caracteriza no âmbito governamental em que o DEGASE está sob a alçada da Secretaria de Educação do Estado Rio de Janeiro e a FUNDAÇÃO-CASA na da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo.

Esses âmbitos distintos em que são alocados o DEGASE e a FUNDAÇÃO-CASA, nas secretarias de educação e de justiça e cidadania, reforçam duas correntes que revelam o caráter dúbio da socioeducação – a dimensão educativa e a punitiva no cotidiano dos serviços de

atendimento aos/as adolescentes infratores.

Ficou claro que a superação do modelo punitivo é imprescindível para extinguir o silenciamento de abordagem sobre gênero e sexualidades e se efetivar direitos nos espaços socioeducativos como visita íntima e distribuição de preservativos, uma vez que tanto o ECA quanto o SINASE legislam a favor do direito da promoção da vida sexual e das sexualidades.

Neste sentido, há necessidade de enfrentamento da retirada das mordças vindas das políticas de formação continuada para professores/as em que destaco as ocorridas a partir da década de 1990 e seu desdobramento nas décadas seguintes. Essas políticas são arquitetadas pela elite brasileira que busca ampliar seus privilégios ao conformar ética e tecnicamente a lógica da ideologia capitalista a classe mais pobre.

Com isso, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, até a BNCC as investidas da elite brasileira buscam o retorno à educação tecnicista dos idos anos de 1970. Estes ordenamentos legais voltados para todos os níveis da área educacional visam a aquisição de competências formativas orientadas pela demanda do mercado.

Nesta mesma lógica mercadológica segue a formação de professores à luz da BNCC. Este documento normativo traz no seu bojo a racionalidade técnica estabelecida na Base Nacional Comum tanto para a formação inicial (BNC-FI) quanto para a formação continuada (BNC-FC) de professores da educação básica se materializada a partir de uma lista de competências e habilidades para serem adquiridas.

Esta investida é determinante para obliterar o lugar do conhecimento na formação de professores, inicial ou continuada, com desdobramento direto nos processos formativos de estudantes da educação básica. Isso cria a possibilidade de uma matriz curricular formativa calcada na racionalidade técnica em detrimento a racionalidade crítica (GARCIA, 2020).

Com isso, pude depreender que o conceito de professor reflexivo no contexto do neoliberalismo muitas vezes é transformado em objeto de mera retórica diante da política educacional implementadas pelos governos neoliberais. Cito algumas consequências deste estratagema: desqualificar a formação profissional dos professores, proposta de aligeiramento da formação docente, não oferta de condições objetivas de trabalho, perda da elevação do estatuto profissional e prejuízo na melhoria da educação escolar (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Esta vertente formativa para professores/as se orienta através da negação de contextos diferentes e de processos de formação diversificados onde não há espaço para a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e cultural. Ora em sociedades cada vez mais plurais, como é a nossa, a exigência na atualidade se dá não mais pelo reconhecimento de que as “diferentes

culturas possam defender a si próprias e sobreviver, mas que, no limite, se atestem seu igual valor e seu direito de existir e de participar politicamente da sociedade como um grupo coletivo” (SILVÉRIO; WERMELINGER, 2022, p. 17).

Neste sentido, a meu ver, o direito a existência passa pela identidade de gênero e das sexualidades liberta do binarismo e da heteronormatividade.

Diante do que foi posto até aqui, na intenção de aglutinar os vestígios sobre gênero e sexualidades vindos de meus/minhas interlocutores/as agrupei minhas reflexões em cinco blocos temáticos – racismo, corpo e corporeidade, gênero e sexualidades, práticas pedagógicas ou educativas e movimento de mulheres, para realizar minha análise interpretativa. Tal procedimento me fez compreender os significados sobre as temáticas em questão com o auxílio de teóricos pós-estruturalistas.

Ao interligar as múltiplas formas de manifestações do racismo no plano individual e institucional e nas relações interpessoais pude aprofundar seu uso na base estrutural e estruturante da sociedade brasileira. Com isso, o racismo se constitui como **Ponto Chave** da exclusão social na realidade dos/as adolescentes e das demais pessoas negras – retinta ou não.

Esta segregação é fruto do processo social resultante do abandono aos descendentes da população escravizada. Este desleixo afetou muitas pessoas de forma drástica através da precária condição de vida vinda da falta ou escassez de suportes sociais que garanta direitos e oportunidades nas áreas de educação, saúde e proteção social.

O destino laboral para a maioria desta população se encontra nos postos de trabalho regidos pela força como pedreiro (homens negros) ou empregadas domésticas (mulheres negras). Para os/as adolescentes a possibilidade de envolvimento com uso ou tráfico de drogas. Ronda, também, essas pessoas as situações de violência (doméstica e comunitária), situação de rua, trabalho infantil dentre outros fatores (ALMEIDA, 2019).

Esses/as adolescentes são o público-alvo da laboralidade dos/as professores/as e demais profissionais do socioeducativo e tanto as pessoas cisgêneras e as não binárias no socioeducativo têm seus corpos e o exercício de suas corporeidades patrulhadas devido as regras que determinam formas impositivas para padrões de comportamento e vestuário tanto para os profissionais quanto para os/as adolescentes. Com isso, deparei que as pessoas que transitam nos espaços socioeducativos lhes é negada a possibilidade de gerir o próprio corpo. Com isso, configura-se como uma tentativa ardilosa para subtrair a agência do sujeito sobre si, de se construir, se conduzir, dizer o que pode ou não ser feito com seu corpo, o que aceita ou não.

No entanto, os sujeitos traçam estratégias de insurreição. Cito o esclarecimento que nos deixou como legado o argumento foucaultiano que onde há poder, há resistência (FOUCAULT,

2015). Nesta vertente, o corpo não se deixa capturar tão facilmente e escapa apesar dos pesados controles disciplinares por diversas linhas de fuga, micro resistências, práticas corporais dentre outras. Cito, por exemplo, a determinação da adolescente Strela na afirmação de sua identidade travesti na unidade feminina.

Neste sentido, a gerência do corpo tem um padrão pré-estabelecido pelos dispositivos de poder institucionais, físicos e administrativos através de vários mecanismos, práticas e técnicas que são estabelecidas e restabelecidas como as constatadas nas/os unidades/centros socioeducativos – filas, uniformização, cabeça baixa, jaleco comprido etc.

No meu entendimento, tem-se a pretensão de tornar os corpos patrulhados dóceis para favorecerem o regime de disciplina que orbita nas unidades/centros. Mas os corpos vivenciam as regras disciplinares de diversas maneiras escapando das artimanhas impostas.

Entretanto, um dos assuntos que permearam nossos diálogos durante o isolamento social foram as reflexões dos/as professores/as sobre esta vigilância, alguns/mas confessaram que distantes da rotina se sentiam mais livres. Outro assunto, foi relativo ao aumento de casos de feminicídio ou de crimes sexuais contra mulheres e transsexuais noticiados pela imprensa, o que me levou a crer que há no País a existência de uma epidemia de violência de gênero.

Tal verificação diagnóstica é dramática e revela na nossa sociedade a convivência e a naturalização da misoginia e do sexismo. Isso denota a urgência de práticas pedagógicas ou educacionais que abordem as temáticas sobre gênero e sexualidades em toda esfera social.

Haja vista que nos espaços socioeducativos os direitos sexuais e de gênero ainda são considerados assuntos de segunda ordem, secundários ou até supérfluos e, a meu ver, estão distantes de se tornarem garantidos efetivamente como direitos humanos diante do conservadorismo reproduzido através do machismo imperante, atuação de religiões cristãs etc.

Embora nesses espaços ocorreram avanços legais de promoção e garantia dos direitos sexuais há concomitantemente contradições profundas que revelam a manutenção de tecnologias punitivas, que úteis, sobretudo, para concretizar a ordem hegemônica da masculinidade cisheteronormativa e LGBTfobia. Com isso, as mulheres e às sexualidades e gêneros dissidentes são rechaçadas cotidianamente.

Ora, estamos em uma sociedade enlouquecida convivendo com a necropolítica que nega direitos básicos, como o direito de existir. Penso não somente na questão da ausência da violência, mas na dimensão trágica do encontro entre pessoas baseada na alteridade, cada vez mais esvaziada na pós-modernidade.

Diante deste cenário caótico se desenvolve práticas pedagógicas em pano de fundo de precariedades. Respaldo minha afirmativa nas postagens dos/as interlocutores/as que se

revelaram similaridades entre as realidades das instituições quanto à infraestrutura minguada, falta de parceria nas ações pedagógicas, desumanidade de um sistema que atende adolescentes que praticam ações ilícitas, patrulhamento das práticas e dos corpos, o machismo latente, a LGBTfobia reinante e a necessidade dos cursistas de desconstrução, reconstrução e construção de saberes para melhoria pessoal e profissional diante da realidade socioeducativa.

Essa necessidade passa pela quebra do silenciamento produzida pela heteronormatividade que impõe apagamento e silêncio dos temas pertinentes a gênero e sexualidades nos livros didáticos e não há relações homossexuais nos textos sobre orientação sexual. O que existe é o reforço do binarismo apresentado desde a tenra idade da criança e sua continuidade persistente durante as etapas de escolarização e da vida.

Com isso, há uma certa cumplicidade e adesão a esta forma de reprodução em que pessoas não binárias são constantemente consideradas ridículas, jocosas ou anormais. Nesta ciranda desconstrutiva, reconstrutiva e de construção é urgente compreender os estigmas que assolam as mulheres negras que vão desde o uso exploratório de sua força de trabalho até a áurea da hiperssexualização de seu corpo. Assim, cria-se a possibilidade de caminhos para a desnaturalização de práticas pedagógicas ou educativas opressivas e excludentes no socioeducativo.

Na intencionalidade de apontar esses possíveis caminhos, cito algumas avaliações e autoavaliações para revelar que majoritariamente os/as interlocutores/as avaliaram o curso formativo como provocador de impactos e reflexões pessoais e no fazer profissional. Todos/as admitiram uma mudança de perspectiva em relação as temáticas abordadas após a realização da formação extensionista, de um lado, mencionaram que o curso propiciou maior facilidade em argumentar e compreender os/as socioeducandos/as sobre gênero e sexualidades.

E, ainda, instrumentalizou-os/as para o debate de situações e atitudes preconceituosas, sexistas e machistas dentro da escola e nos espaços da/o unidade/centro. Por outro lado, fez refletir sobre suas percepções relativas aos seus próprios preconceitos.

Trago alguns fragmentos para exemplificar: “eu simplesmente amei”, “excelente curso, de extrema necessidade para a prática”, “totalmente adequado para aqueles que trabalham com a medida socioeducativa”, “está sendo muito esclarecedor”, “como sou atravessado pela homofobia” e “o quanto preciso me desconstruir e construir sobre os temas abordados”.

Faço destaque para as falas que sinalizaram conflitos no contexto socioeducativo vindos das relações interpessoais em que ocorrem embates e pouca parceria. A professora Samira mencionou que *as ações e práticas pedagógicas não dependem apenas de escolhas racionais e individuais é preciso o envolvimento e parceria e não reprovação de outros profissionais.*

Já no relato da professora Samanta há a afirmação de que *é uma luta cotidiana de contra pessoas e discursos totalmente opostos ao seu que primam pela homofobia e machismo*. Vejo que isso interfere diretamente no processo de mudança de atitude e pensar.

Outras falas dos/as interlocutores/as destacaram algumas barreiras a serem transpostas nas/os unidades/centros, a saber: a não aprovação da direção da escola e/ou da/o unidade/centro, a não implantação de projeto sobre gênero e sexualidades, a postura conservadora persistente que se nega a discutir as temáticas e a não aceitação do uso do nome social de transexuais e travestis por parte de professores/as, socioeducandos e outros profissionais. Este conjunto de obstáculos revela que há carência de profissionais que gerenciem e se comprometam com as demandas específicas desse universo.

A partir deste ponto de partida, discorro sobre a necessidade de representatividade, valorização e reconhecimento das minorias nesses espaços a fim de promover a educação antirracista, antissexista e antiLGBTfóbica, intuindo o enfrentamento das opressões e silenciamentos existentes no socioeducativo. O professor Saul é veemente em dizer:

Acho que a principal estratégia é não levar toda essa responsabilidade sozinho. Eu enquanto socioeducador devo perceber a minha importância em levar informações sobre as negligências dos direitos humanos que ocorrem dentro do sistema, ampliar a voz das/os jovens, mas de forma alguma entender que sou o único responsável por isso, a sociedade deve ser responsabilizada em conjunto, porque só assim será possível ver que não só dentro do sistema socioeducativo, mas na sociedade como um todo criminalizamos determinados corpos, culturas, formas de viver... etc. (Professor Saul).

O relato acima traduz a necessidade urgente de envolvimento de toda sociedade na desconstrução de conceitos impostos vistos como verdades absolutas e enfrentamento de todas as situações de racismo, sexismo, misoginia e LGBTfobia no cotidiano. Mesmo diante da criminalização de atitudes racistas e homofóbicas e das políticas públicas que abrangem os direitos sociais das pessoas negras e dissidentes, por melhores que os dispositivos legais sejam não vão mudar completamente o cenário sozinhos.

É preciso desenvolver um trabalho educativo de formiguinha de forma coletiva o qual acreditamos e defendemos dentro de uma perspectiva política, educacional, social e cultural e afins humanizadas e humanizantes.

Ademais, percebi que nas/os unidades/centros as ações desenvolvidas são iniciativas individuais e constatei que os/as interlocutores/as se sentiram encorajados/as a problematizar suas experiências ao expressaram o desejo de realizarem rupturas e avanços nas suas maneiras de pensar.

Haja vista que as experiências que nos atravessam sobre as questões raciais, de gênero

e das sexualidades foram (e são) construídas sob a ótica normativa. Com isso, não ser racista e não homofóbico é romper com a lógica da opressão de um sistema cishetero-machista-patriarcal-colonial.

Entretanto, é importante que salientar os conflitos existentes entre as instituições, escola e unidade/centro, devem ser vistos sob a ótica interseccional devido serem mediados por forças econômicas, culturais e sociais que moldam silenciosamente o pano de fundo das relações sociais (CRENSHAW, 2002). Neste sentido, os conflitos ficam invisibilizados garantindo em certa medida o silenciamento dos temas, a ampliação do poder do macho, o patrulhamento dos corpos, a continuidade do processo de opressão vivenciado pelas mulheres e as pessoas não binárias nestes espaços e em toda sociedade.

Neste sentido, menciono que a inseparabilidade estrutural entre o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado de ser visto como um sistema de opressão interligado que penetra em um movimento contínuo no cotidiano das pessoas, em especial as negras e dissidentes (AKOTIRENE, 2019).

Com isso, as marcas de resistências devem ser articuladas de forma coletiva e a partir de reflexões e ações que considerem os marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidades, raça, classe, território e geração.

Com base neste entendimento, pude detectar nas interações dos/as meus/minhas interlocutores/as posicionamentos que em síntese se constituem reflexões fundamentais sobre suas práticas pedagógicas e educativas que ora são compromissadas ora silenciadas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidades. É lógico que não há fórmulas, cartilhas ou receitas para realizar práxis que coadunem com a não violência, mas essas reflexões se configuram como um convite para desestabilizar a norma vinda da estrutura cisheteropatriarcal que é a base e a justificativa para a existência dessas violências.

Visto que essa estrutura de dominação reproduz a desigualdade de gênero, a violência sexual contra a expressão do feminino (mulheres, travestis e transexuais), a violência doméstica e intrafamiliar, os direitos sexuais e reprodutivos, a divisão sexual do trabalho e a desigualdade sociocultural e educacional. Longe de apontar caminhos, meu estudo busca possíveis movimentos de reflexões críticas e contínuas estratégias contra qualquer forma de opressão construída socialmente a partir das hierarquias entre as pessoas.

Neste sentido, enquanto mulher negra, o meu movimento de pesquisar e realizar reflexões junto aos/as professores/as e demais profissionais socioeducativos dei ênfase a

circularidade³⁴ no processo de trocas para renovação coletiva. Neste pensar, remeto-me ao dito de Angela Davis: “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela³⁵”, exatamente porque, estando na base, o movimento das mulheres negras desestrutura e desestabiliza as rígidas e consolidadas relações desiguais de poder.

Esse meu movimento entrecruza passado e presente ancestral a partir do ditado iorubá que faz refletir sobre o tempo, eis: *Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que jogou só hoje*³⁶. Este provérbio se traduz na capacidade de Exu de subverter o tempo — não há início, meio ou fim, mas ação determinada. Até mesmo o passado pode ser reinventado para haja mudança de percepção sobre a diversidade de pessoas.

Neste sentido, promover uma educação antirracista, antissexista e antiLGBTfóbica é para ontem. Com isso, a nossa tentativa de mexer no nosso passado e colher, quem sabe, transformações profundas hoje e amanhã.

Por fim, ressalto que os resultados vindos do meu estudo apontam para questões que futuramente poderão ser aprofundadas em novas pesquisas, como por exemplo, os desafios e as possibilidades de abordagens sobre as temáticas na atuação docente e de outros/as profissionais. Já que ficou claro que existem entraves gerados pelo sistema cisheteropatriarcal a serem enfrentados no cotidiano socioeducativo.

Dentre as possíveis contribuições sociais vindas da minha pesquisa destaco a importância de instrumentalizar o fazer pedagógico dos/as professores/as e as ações educativas de técnicos e agentes dentro das/os unidades/centros socioeducativas/os.

Minha tese oportuniza confrontar e considerar os dilemas, complexidades e ambiguidades que cercam os debates e as práticas em torno de um socioeducação crítica e inclusiva, e as diferentes lógicas e disputas que lhe dão contorno.

A meu ver, meu estudo traz elementos relevantes para a compreensão sobre gênero e sexualidades neste contexto, mas não tem a pretensão de esgotar o assunto diante das limitações impostas a pesquisa desenvolvida durante a pandemia da covid-19 e pela complexidade dos temas que afetam as múltiplas dimensões do bem viver como a garantia dos direitos sociais.

Nesta perspectiva, acredito que para problematizar os significados cristalizados, excludentes e reducionistas sobre as questões de gênero e sexualidades deve ser realizado de

³⁴ Um dos valores civilizatórios afro-brasileiros elegido por Azoilda Trindade. Cf.: <https://www.geledes.org.br/azoilda-presente>.

³⁵ Esta frase foi dita no Dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha, 25 de julho de 1990 em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: 20 jun. 2022.

³⁶ Cf.: <https://valkirias.com.br/amarelo-o-amanha-e-ancestral>

maneira crítica e emancipatória a partir da pedagogia Sankofa³⁷ que nos conduz a compreender que *nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás*, ou seja, *retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro melhor coletivamente* como possibilidade de gerar rupturas transformadoras.

Neste movimento de ressignificação, a resistência emanada do ativismo se concretiza na ruptura com qualquer forma de opressão. Assim, deixo o convite para quem queira entrar nesta ciranda em prol do bem viver de todos e de todas. Ubuntu³⁸!

³⁷ Símbolo Adinkra representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás ou por um coração estilizado. Cf.: <http://www.afreaka.com.br/notas/adinkra-um-dicionario-de-valores-na-arte-dos-carimbos/>.

³⁸ Significa: eu sou porque nós somos. Cf.: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: Desafios para políticas públicas. Brasília: Unesco. Disponível em:

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1379>. Acesso em 20 ago. 2022.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** - Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, n. 2, p. 85-97 Jul.–Dez. 2011. Disponível em:

<file:///C:/Users/UNIQUE%20S1991/Downloads/rosangela,+Gerente+da+revista,+dossieabramowicz.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, e0225329, 2019. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 ago. 2022.

ALMEIDA, Sandra Maciel de. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade**: um estudo de abordagem etnográfica. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013, 165f.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. 264 p. (Coleção Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

ALVARADO-PRADA, Luiz Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, Passo Fundo, p. 139-159, jan./abr. 2017. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso: 12 set. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica). Disponível em:

<http://lab.cua.ufmt.br/lepega/file/2018/03/etnografia.pdf>. Acesso: 12 ago. 2021.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Tradução Édna de Marco, revisão Claudia de Lima Costa e Simone Pereira Schmidt. **Revista Estudos Feministas**. Seção Ensaio. Ano 8, v. 8, n. 1, 2000. Florianópolis. P. 229-236. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 28 jul. 2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Coleção Feminismos Plurais – coordenação de Djamila Ribeiro).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARROS, Aline da Fonseca. **Gênero, Sexualidades e Corporeidade**: problematizações do corpo dentro do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado

em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Vol. II. 3.ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BIANCHINI, Alice; BAZZO, Mariana; CHAKIAN, Silvia. Crimes contra mulheres. 4ª ed. revisada, ampliada e atualizada. São Paulo: JusPodivm, 2022. In: BUENO, Samira; LAGRECA, Amanda; SOBRA, Isabela. **Violência contra meninas e mulheres no 1º semestre de 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/12/violencia-contrameninas-mulheres-2022-1sem.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. Lei 8069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 102, n. 8, p. 13563, 16 jul. 1990. PL 5172/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833-27.841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Lei 12.594/12, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 124, n. 9, p. 3, 19 jan. 2012. PL 1627/2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12594.html. Acesso em 12 ago. 2021.

_____. Portaria nº 1.082, de 23 de maio de 2014. Estabelece novas diretrizes para a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), incluindo-se o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado; e estabelece novos critérios e fluxos para adesão e operacionalização da atenção integral à saúde de adolescentes em situação de privação de liberdade, em unidades de internação, de internação provisória e de semiliberdade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 11, p. 1-28, 26 maio 2014. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html. Acesso em: 13 ago. 2021.

_____. Decreto 8.727/16, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, p. 1, 29 abr. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.html. Acesso em: 13 ago. 2021.

_____. **Resolução nº 1**, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [BNCC]. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**: seção 1 - Extra, Brasília, DF, ano 132, ed. 24-A, p. 1-28, 04 fev. 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

_____. **Portaria nº 356**, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19). Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 20 mar. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 132, ed. 208, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/composicao-da-conaes>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BUENO, Samira; LAGRECA, Amanda; SOBRA, Isabela. **Violência contra meninas e mulheres no 1º semestre de 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/12/violencia-contra-meninas-mulheres-2022-1sem.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro (org.). Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte – Minas Gerais: Autêntica, 2010.

_____. **Quadros de Guerra** – quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABELO, Mariangela; GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.) **Pandemia e Pandemônio: Ensaio sobre biopolítica no Brasil**. São Paulo: CEFA Editorial, 2020. Disponível em: <https://cefa.com.br/wp-content/uploads/2021/01/Pandemia-e-Pandemonio.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CAETANO, Márcio et. al. “A Ferro e Fogo”: questionamentos à linguagem e aos corpos educados. In: MORAES, Lorena Lima de; CAVALCANTI, Larissa de Pinho (Orgs.). **Deslocamentos e Permanências: trabalho, educação e interseccionalidades**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Pontes, 2022.

CAMPANELLA, Bruno. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. [Entrevista Christine Hine]. **Revista Matizes**, São Paulo, 9, nº 2, p. 167-173, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Negros de pele clara**. CEERT, 2016. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher-/13570/sueli-carneiro-negros-de-pele-clara>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAVALCANTE, Pedro. **A Questão da Desigualdade no Brasil: como estamos, como a população pensa e o que precisamos fazer**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10263/1/td_2593.pdf Acesso em : 20 ago. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CONNELL, Robert W. **Masculinities**. Cambridge: Polity Press, 1995.

CORDEIRO, Fabíola. Criminalidade, gênero e sexualidade em uma penitenciária para mulheres no Brasil. Trivium: **Estudos Interdisciplinares**, Ano IX, Ed. 1, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/trivium/v9n1/v9n1a02.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CORRAZE, Jacques. **A Homossexualidade**. 6. ed. Paris: Rés Formalpress, 2000.

CORREIA, Sandro Costa; COLLING, Leandro. Quando a Pedagogia encontra o punhetódromo: masturbação em uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4446, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4446/4043>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. Cruzamento: raça e gênero. Brasília, DF: Unifem, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf. Acesso em 10 ago. 2022.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: **Publicações do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional**, 1974. Disponível em: <https://ppgasmn-ufrrj.com/publicaccediltildees-seriadas.html>. Acesso em: 07 ago. 2022.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução de Marina Vargas. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019. 144p.

DE GARAY-HERNÁNDEZ, Jimena. **O Adolescente dobrado**: cartografia feminista de uma unidade masculina do Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro. 2018. 442 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2018.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra; RIBEIRO, Maria Julia Lemes. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 157-186.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. **A Criação do Curso de Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ (CTUR)**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira.; SILVA JR., Jonas Alves. Performatividades de Gênero em Unidades Socioeducativas Femininas no Município do Rio de Janeiro – RJ. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO, 4, 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: 2019. p. 242-252. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-iv-desfazendo-genero>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FAUSTINO, Sandra Regina de O.; STOCO, Natália; SILVA JR., Jonas Alves. Histórias de João e Maria: uma análise interseccional na socioeducação. In: **Educação, Raça, Gênero e Sexualidades**: perspectivas plurais. HILÁRIO, Rosangela Aparecida; SILVA, Tiago Dionísio da; SILVA JR., Jonas Alves; RIBEIRO, Igor Veloso (Orgs.). Curitiba: CRV, 2021. 256 p. <https://doi.org/10.24824/978652510195.8>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. [Tradução de Raquel Ramallete]. 27. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1987. 288p.

_____. **A História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

_____. **Microfísica do poder**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 168p.

FRASER, NANCY. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas na justiça numa era “pós-socialista”. Tradução de Julio Assis Simões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/UNIQUE%20S1991/Downloads/50109-Texto%20do%20artigo-61939-1-10-20130118.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

GARCIA, M. M. A. O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores. [Entrevista concedida à] Marcia Serra Ferreira; Juliana Marsico. **Em Aberto**. Brasília, v. 33, n. 107, p. 203-214, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4548/pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed., 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete (org.). **Estudos da deficiência**: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016 (Séries Manuais Acadêmicos). 2ª reimpressão, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **A Educação Contra o Racismo**. Entrevistadora. SAMANTA Klein.

Jornal da Universidade, 2019, v. 22, n. 223, p. 8, maio. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/215371>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciência Sociais Hoje, Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais (ANPOCS), Brasília, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileir a%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7ª ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da sociedade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. DEGASE. Secretaria de Estado do Educação (SEEDUC). Plano de Integridade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Governo do Estado do Rio De Janeiro – Fevereiro, 2022. Disponível em: [https://www.degase.rj.gov.br/sites/degase/files/arquivo_texto/Plano_de_Integridade DEGA SE .pdf](https://www.degase.rj.gov.br/sites/degase/files/arquivo_texto/Plano_de_Integridade_DEGASE.pdf). Acesso em: 10 maio de 2022.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida. A afetividade como estratégia metodológica: transgredir para (re)existir. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 238, jan.-fev. Bimestral. Editora Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico>. Acesso em: 13 jul. 2023.

HINE, Christine. A internet 3E: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana. In: LINS, Beatriz Accioly; PARREIRAS, Carolina; FREITAS, Eliane Tânia. (2020). Estratégias para pensar o digital. **Cadernos de Campo** (São Paulo, online), v. 29, n. 2, p. 181-370, USP, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/181821/168729>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 16, nº 29. 2018, p. 14 - 27. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552>. Acesso em: 11 nov. 2022.

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

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.- abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BENISTI, Luciana R. de Araujo; MARCONDES, Flávia da Silva. **Perfil dos adolescentes e jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro - 2019** [livro digital] / Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, CAO Infância e Juventude, Universidade Federal Fluminense. – Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, 2020. 110 f. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1751341/2019_perfildosadolescentesejovensemconflito_19_11.pdf. Acesso em 20 ago. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; MENDES, Claudia Lucia Silva. **Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. *In*: Dossiê Educação e Diversidade. **Revista Retratos da Escola**. Publicação da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE), v.7, n.13, p. 481-498. jul./dez. 2013. Brasília: CNTE, 2007. Disponível em https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_13_2013.pdf Acesso em: 12 ago. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAQUEUR, T.W. Sexo solitário: una história cultural de la masturbación. *In*: CORREIA, Sandro Costa; COLLING, Leandro. Quando a Pedagogia encontra o punhetódromo: masturbação em uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4446, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4446/4043>. Acesso em: 12 nov. 2022.

LEITE, Vanessa. A sexualidade adolescente a partir de percepções de formuladores de políticas públicas: Refletindo o ideário dos adolescentes sujeitos de direitos. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 24, n.1, p. 89 – 103, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/tRSSYdNgzVdTbtXhqJ5Tspv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo, Cultrix: 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt> acesso em 1 ago. 2022.

LINS, Beatriz Accioly; PARREIRAS, Carolina; FREITAS, Eliane Tânia. (2020). Estratégias para pensar o digital. **Cadernos de Campo** (São Paulo, online), v. 29, n. 2, p. 1-10, USP, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/181821/168729> Acesso em: 20 mar. 2022.

LOPES, Paulo Vitor Leite; LEITE, Fabiana. **Atendimento a Homens Autores de Violência Doméstica**: desafios à política pública. Rio de Janeiro: ISER, 2013.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Gênero e Sexualidade**: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (org.). [Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva]. 3. ed. Belo Horizonte – Minas Gerais: Autêntica, 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. DE PERTO E DE DENTRO: notas para uma etnografia urbana **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, jun. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARX, Karl. **O capital**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. Livro 1.vol.1

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política a morte. **Arte e Ensaios**, Revista do ppgav/eba/UFRJ. n° 32, dezembro, 122-151p, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 17 out. 2022.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu** (62), 2021:e216216 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/CsFcz5vm5bLShxPN3LHDYkk/#>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MILLER, Daniel; SLATER, Don. Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad. **Revista Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 41-65, jan-jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/byXgK3hjvpRs4snhb8MSbGy/?lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2022.

MILLER, Daniel. Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. **Blog do Sociofilo**, 2020. [Publicado em 23 de maio de 2020]. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016 (Séries Manuais Acadêmicos). 2ª reimpressão, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (orgs.). **Cadernos PENESB** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira (FEUFF), n. 12, Niterói. Rio de Janeiro: Alternativa/EdUFF, 2010.

NATIVIDADE, Marcelo. **Deus me aceita como eu sou?** A disputa sobre o significado da homossexualidade entre evangélicos no Brasil. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Revista Latinoamericana**, nº11, ago. 2012, 59-87p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/R5yj8sS5khtBxVRXZPYgK8H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1978.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira. **Transfeminismo**. São Paulo: Jundiaí, 2021. (Coleção Feminismos Plurais – coordenação Djamila Ribeiro).

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: EDUFRN, 2005.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Formação de professores e profissão docente** - Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33 Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Investigar em educação, Porto, n. 3, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83>. Acesso em: 23 jun. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013.

OLIVEIRA, Esmael Alves de *et al.* “Salve-se quem puder”: Dilemas de estudantes das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul em tempo de pandemia. **Cadernos de Campo** (USP), v. 29, p. 65-74, 2020a. Disponível em: [file:///C:/Users/UNIQUE%20S1991/Downloads/169109-Texto%20do%20artigo-424055-1-10-20200727%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/UNIQUE%20S1991/Downloads/169109-Texto%20do%20artigo-424055-1-10-20200727%20(2).pdf). Acesso em: 06 ago. 2022.

OLIVEIRA, Esmael Alves de *et al.* Inquietações sobre Educação e Democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 207-228, 2020b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51647>. Acesso em: 06 ago. 2022.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: relações raciais e educação – o diálogo teoria/prática na formação de profissionais de magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (orgs.). **Cadernos PENESB** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira (FEUFF), n. 12, Niterói. Rio de Janeiro: Alternativa/EdUFF, 2010.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/740>. Acesso em: 12 nov. 2020.

O DIA EM QUE A TERRA PAROU. [Compositor e intérprete]: Raul Seixas. Rio de Janeiro: a Warner Music do Brasil, 1977. LP e Fita Cassete. (34-40 min). Disponível em: <https://www.letras.com.br/raul-seixas/o-dia-em-que-a-terra-parou>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PAECHER, Carrie. **Meninos e Meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades. Trad. Rita Terezinha Schmidt. Porto alegre: Artmed, 2009.

PARREIAS, Carolina. Pornografias.com: as convenções do altporn. **Revista Antropolítica**. Niterói, n. 42. Niterói, p. 16-42, semestre 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41883/pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Ingrydy Patrycy Schaefer. Adolescentes e o exercício da sexualidade: uma análise no espaço de privação de liberdade. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, ano 3, n. 4, fevereiro, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/UNIQUE%20S1991/Downloads/100-183-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UNIQUE%20S1991/Downloads/100-183-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

PINO, Nádía Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, nº 28, janeiro-junho, 149-174p. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/knKyktZNBtwJrkF9dL3zvbB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2022.

RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes. **De menor a adolescente**: o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro, 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11047?show=full> Acesso em: 20 jul. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112p. (Coleção Feminismos Plurais).

RIO DE JANEIRO. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense (UFF). JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BENISTI, Luciana R. de Araújo; MARCONDES, Flávia da Silva. **Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1168141/perfildosadolescentesejovensemconflito.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RODRIGUES, Raquel Fonseca. **Adolescentes em situação de acolhimento institucional: vulnerabilidade às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)**. Tese (doutorado), Faculdade de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2016. 138 f.

RODRIGUES, A. Direitos humanos, segurança pública e cultura de paz: o que a escola tem a ver com isso? In: VINUTO, Juliana; BARBOSA, Débora; DE GARAY HERNÁNDEZ, Jimena. Covid-19 no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro: trabalho essencial e seus paradoxos na socioeducação. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, nº 48, Maio/Ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/78764/48336>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica). 134p.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA, Suely Souza. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 1995.

SANTOS, Jader de Oliveira. Relações entre fragilidade ambiental e vulnerabilidade social na susceptibilidade aos riscos. Mercator, [s.l.], v. 14, n. 02, p.75-90, 20 jul. 2015. Mercator - **Revista de Geografia da UFC**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4215/rm2015.1402.0005>. Acesso em: 28 maio 2017

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos; NUNES, Maria do Rosário; GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade: direito e ação afirmativa. In: Dossiê Educação e Diversidade. **Revista Retratos da Escola**. Publicação da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE), v.7, n.13, p. 231-254. jul./dez. 2013. Brasília: CNTE, 2007. Disponível em https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_13_2013.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos; NUNES, Maria do Rosário; GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade: direito e ação afirmativa. In: Dossiê Educação e Diversidade. **Revista Retratos da Escola**. Publicação da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE), v.7, n.13, p. 231-254. jul./dez. 2013. Brasília: CNTE, 2007. Disponível em https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_13_2013.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

SEDGWICK. Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, janeiro-junho, p. 19-54, 2007. Disponível em: [A epistemologia do armário | Cadernos Pagu \(unicamp.br\)](http://unicamp.br). Acesso em: 29 jan. 2023.

SEGATA, Jean. A colonização digital do pensamento. **Cadernos de Campo**, São Paulo, vol. 29, n.1, p.163-171, USP, 2020a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/171297/161503> Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. A Pandemia e o Digital. **Revista Todavia**, Porto Alegre, v. 7, n.1, ed. 8, p. 7-15, dez. 2020b. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218973/001123389.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 jun. 2021.

SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos. **Digitalização e dataficação da vida**. Revista Civitas 21 (2), 186-192, maio-ago. 2021. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/40987/26949> Acesso em: 26 abr. 2020.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 148-155, 2006. Disponível em; http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_11.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA JR., Jonas Alves da. **Rompendo a Mordaza**: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade. 2010. 300 f. (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2010.

_____. **Gênero, Sexualidades e Masculinidades em Instituições Socioeducativas**. Projeto de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo (USP), Brasil. São Paulo: 2018.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. “Não tem nenhum viado aqui”: a construção de masculinidades em uma unidade socioeducativa do município do Rio de Janeiro. In: CAETANO, Marcio. SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço (org.) **De guri a cabra macho**: masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 86-107.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da; SILVA, Maria de Lourdes; SILVA, Leandro Rodrigues Nascimento da. Travestilidades no espaço socioeducativo: (des)patologização, monstrosidade, violência, abjeção e negação das identidades transgêneras. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 93-107, maio/ago. 2019. Dossiê Temático: Violências na Escola. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/> Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

SILVA, Nilcea Moreno. **Professor e sistema socioeducativo**: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília, Universidade de Brasília (UnB), 2017. 185p.

SILVÉRIO, Valter Roberto; WERMELINGER, Vitória Marinho. A BNCC em Questão:

críticas básicas à base. *In*: AGUIAR, Márcio Mucedula; GALHERA, Katiúscia Moreno FAISTING, André Luiz (Orgs.). **Refletindo Sobre Educação**: impactos da BNCC e temas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, 227 p.

SOUZA, Patrícia Laurindo Calado de. **Trajetórias sociais e profissionais**: A ambiguidade identitária dos Agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE). Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAFACKI, Mariana. A escolarização de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas e os desafios à proteção integral. **Revista Serviço Social em Debate**, v. 5, n. 1, 2022, p. 198-219. Disponível em: <https://revista.uemg.br>. Acesso em: 12 jan. 2023.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). **Religiões em Movimento**: o censo de 2010. Petrópolis: Vozes, 2013. 310p.

UZIEL, Ana Paula. **Família e Homossexualidade**: velhas questões, novos problemas. Campinas. Tese (Doutorado em Antropologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002, 262p. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280718>. Acesso em: 08 ago. 2021.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1992.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 121-132 p.

VINUTO, Juliana; BARBOSA, Débora; DE GARAY HERNÁNDEZ, Jimena. Covid-19 no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro: trabalho essencial e seus paradoxos na socioeducação. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 20, nº 48, Maio/Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/78764/48336> Acesso em: 20 ago. 2022

WACQUANT, Loïc. 1999. **As Prisões da Miséria**. Paris: Raisons d'Agir. 190 p.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede** – oportunidades formativas na escola e fora dela. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. *In*: **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (org.). [Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva]. 3ª ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2010.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, ano 9, 2º semestre, p. 460-482, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Conhecimento, história e diálogo social.

Associação Nacional de História (ANPUA). Natal/RN, 22 a 226 de julho de 2013. **Anais.** DAMASCENO, Caetana Maria. “Cor” e “Boa Aparência” no Mundo do Trabalho Doméstico: problemas de pesquisa da curta à longa duração.
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364682879_ARQUIVO_2013_TEXTOanpuh_CaetanaDamasceno.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	199
Anexo B – Roteiro do Questionário para os/as Cursistas	200
Anexo C – Roteiro da Entrevista de Professores/as e Socioeducadores/as	203
Anexo D – Roteiro da Entrevista para O Setor Pedagógico.	202
Anexo E – Autorização do Uso das Postagens do <i>Whatsapp</i> em Pesquisas	203



Anexo A
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
 JANEIRO
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE
 PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
 CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**TECENDO BORDADOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES: UM ESTUDO COM
 PROFESSORES/AS E PROFISSIONAIS DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO
 DA PANDEMIA DA COVID-19**

Eu ,..... ,
 RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para
 participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do
 pesquisadora-doutoranda Sandra Regina de Oliveira Faustino, orientanda do Prof. Dr. Jonas
 Alves da Silva Junior do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1- O objetivo da pesquisa é penetrar nas falas provenientes das postagens realizadas pelos cursistas do curso de extensão Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidade durante as interações on-line e, posteriormente, analisá-las para compreender como os professores mobilizam práticas e saberes sobre gênero e sexualidades nos processos de ensino-aprendizagem junto aos/as adolescentes nas unidades socioeducativas
- 2- Durante o estudo utilizar-se-á entrevistas junto aos participantes do curso, seja como cursista ou colaboradores, desde que atuem no socioeducativo;
- 3- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a este instrumento / procedimento não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;
- 5- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 6- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7- Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Sandra Regina de Oliveira Faustino, sempre que julgar necessário pelo telefone (21) 97612-5064;
- 8- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Rio de Janeiro, ____ de ____ de 20 ____.

Sujeito da Pesquisa: _____

Pesquisador Responsável: _____

Anexo B

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS/AS CURSISTAS

(Mensagem postada no WhatsApp)

I) Por favor, assinale abaixo:

CONCORDO: () Sim () Não

II) Se sua resposta for sim, informe:

01) Nome civil: _____

02) Nome social: _____

03) Idade: _____

04) Naturalidade: _____

05) Nacionalidade: _____

06) Sexo biológico: () Masculino () Feminino () Intersexo

07) Identidade de gênero:

() Cisgênero

() Transgênero

() Andrógino

() Não-binário

() Drag Queen ou transformista

() Crossdresser

() Queer

() Travesti

() Outro: Qual? _____

08) Identidade sexual:

() Heterossexual

() Homossexual

() Bissexual

() Panssexual

() Assexual

() Outro. Qual? _____

09) Identidade fenotípica:

- ☐ Preta
- ☐ Negra
- ☐ Parda
- ☐ Branca
- ☐ Amarela
- ☐ Outra. Qual? _____

- 10) Sua religião:
- ☐ Cristão Católico
 - ☐ Cristão Evangélico
 - ☐ Testemunha de Jeová
 - ☐ kardecismo
 - ☐ Umbanda
 - ☐ Candomblé
 - ☐ Outra. Qual? _____

11) Unidade socioeducativa que você atua: ☐ Masculina ☐ Feminina ☐ Mista

- 12) Natureza da medida socioeducativa da sua unidade:
- ☐ Internação
 - ☐ Provisória
 - ☐ Semi-liberdade
 - ☐ Outra. Qual? _____

13) Você é servidor público? ☐ Sim ☐ Não

14) Se sim, informe: ☐ DEGASE ☐ Fundação CASA ☐ Outra. Qual? _____

15) Se não, informe o qual o órgão/instituição ou projeto que possibilita seu vínculo com o socioeducativo e o seu cargo: _____

- 16) Você atua:
- ☐ Equipe Técnica
 - ☐ Agente de Segurança
 - ☐ Escola
 - ☐ Outra. Qual? _____

- 17) Em que setor?
- ☐ Setor Pedagógico
 - ☐ Setor de Saúde
 - ☐ Corpo docente
 - ☐ Gestão escolar
 - ☐ Gestão socioeducativa
 - ☐ Outro. Qual? _____

- 18) Quanto tempo você trabalha no socioeducativo?
- ☐ menos de 1 ano
 - ☐ menos de 5 anos
 - ☐ entre 5 e 10 anos
 - ☐ entre 10 e 15 anos

- ☐ entre 15 e 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

19) Formação acadêmica: ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura ☐ Tecnólogo

20) Qual o curso? _____

21) Pós-Graduação lato senso: ☐ Sim ☐ Não
Qual(is)? _____

22) Pós-Graduação stricto senso: ☐ Sim ☐ Não
Qual(is): _____

23) Tempo de docência:

- ☐ menos de 1 ano
- ☐ menos de 5 anos
- ☐ entre 5 e 10 anos
- ☐ entre 10 e 15 anos
- ☐ entre 15 e 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

24) Tempo de docência no socioeducativo:

- ☐ menos de 1 ano
- ☐ menos de 5 anos
- ☐ entre 5 e 10 anos
- ☐ entre 10 e 15 anos
- ☐ entre 15 e 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

25) Nível de ensino ou modalidade que você leciona no socioeducativo:

- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ EJA
- ☐ Outro. Qual? _____

26) Disciplina(s) que você ministra no socioeducativo: _____

27) Leciona em outra escola ou rede? ☐ Sim ☐ Não Qual? _____

Obrigada!

Anexo C



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

ROTEIRO DA ENTREVISTA DE PROFESSORES/AS E SOCIOEDUCADORES/AS

- 1) Informe:
 - a. Formação:
 - b. Pós-graduação:
 - c. Idade:
 - d. Sexo:
 - e. Unidade: semiliberdade () privação de liberdade () outra () Qual?
- 2) Tempo de atuação na Socioeducação? Em quais unidades já atuou profissionalmente? Por que você escolheu trabalhar no socioeducativo?
- 3) Como você percebe os avanços e os desafios em sua atividade profissional? Comente sobre os aspectos positivos e negativos do seu trabalho.
- 4) Expresse sua opinião a respeito do seu relacionamento interpessoal entre os profissionais e/ou interinstitucional.

Obrigada!

Anexo C

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA A EQUIPE TÉCNICA – SETOR PEDAGÓGICO

- 1) Informe:
 - a. Formação:
 - b. Pós-graduação
 - c. Idade:
 - d. Sexo:
 - e. Unidade: semiliberdade () privação de liberdade () outra () Qual?
- 2) Tempo de atuação na Socioeducação? Em quais unidades já atuou profissionalmente? Por que você escolheu trabalhar no socioeducativo?
- 3) Como você percebe os avanços e os desafios em sua atividade profissional? Comente sobre os aspectos positivos e negativos do seu trabalho. _____
- 4) Expresse sua opinião a respeito do seu relacionamento interpessoal entre os profissionais e/ou interinstitucional. _
- 5) Comente sobre as propostas de formação e capacitação em serviço disponíveis pelo DEGASE e sua ressonância no fazer da rotina pedagógica no cotidiano dos centros ou unidades.
- 6) Comente a partir da sua ótica suas percepções/sugestões sobre as parcerias e/ou convênios que atuam nas áreas da cultura e de iniciação profissional que atuam desenvolvendo atividades e cursos em sua unidade.
- 7) Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Obrigada!

Anexo E



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

AUTORIZAÇÃO DO USO DAS POSTAGENS DO *WHATSAPP* EM PESQUISAS

(Mensagem postada no *WhatsApp* no dia 11 de novembro de 2020, às 20:54h).

Querides cursistas, leiam com atenção!

Queremos saber se alguém se opõe à utilização das interações ocorridas nos fóruns do *WhatsApp*, atividade assíncrona do curso de extensão Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades, em futuras pesquisas a serem realizadas pelo Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX)/UFRRJ.

Vale destacar que qualquer estudo seguirá o protocolo ético da pesquisa em ciências humanas no qual determina que as identidades das pessoas bem como suas instituições serão omitidas. Ou seja, em hipótese alguma o nome de qualquer cursista ou de sua instituição será divulgada fora do âmbito do curso.

Solicitamos que todos expressem seu consentimento ou sua oposição através da ciência deste texto. Se vc concorda, basta colocar ***ok***. Quem por ventura não concordar, pedimos que se manifeste também, sinalizando sua opinião.

Aguardamos o posicionamento de vcs o quanto antes.

Obrigada!