

TRANSGRESSÃO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA:

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS ESTUDOS QUEER E A SOCIOEDUCAÇÃO



**Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso**

Reitora

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da Editora Universitária

Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica

Ana Cláudia Pereira Rubio

Conselho Editorial



Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)
Ana Cláudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)
Ana Cláudia Dantas da Costa (FAGEO)
Carla Reita Faria Leal (FD)
Divanize Carbonieri (IL)
Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SINTUF)
Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT)
Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)
Gabriel Costa Correia (FCA)
Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)
Joel Martins Luz (CUR – Rondonópolis)
Josiel Maimone de Figueiredo (IC)
Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)
Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)
Lenir Vaz Guimarães (ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)
Mamadu Lamarana Bari (FE)
Maria Corette Pasa (IB)
Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)
Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)
Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)
Neudson Johnson Martinho (FM)
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)
Oswaldo Rodrigues Junior (IGHD)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)
Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)
Sérgio Roberto de Paulo (IF)
Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)
Zenesio Finger (FENF)

MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO
SOLANGE MARIA DE BARROS
(organizadores)

TRANSGRESSÃO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA:

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS ESTUDOS QUEER E A SOCIOEDUCAÇÃO

1ª Edição


EduFMT
Cuiabá, MT
2019

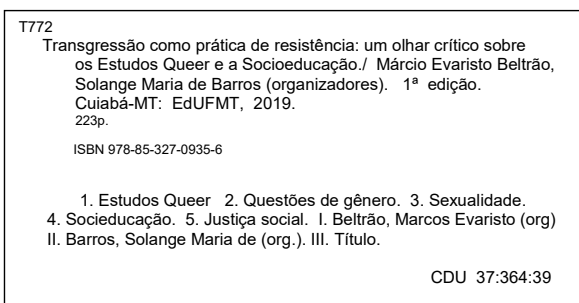
Copyright (c) Márcio Evaristo Beltrão & Solange Maria de Barros (organizadores), 2019.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

A EdUFMT segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)



Douglas Rios – Bibliotecário – CRB1/1610

Coordenação da EdUFMT: Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica: Ana Claudia Pereira Rubio

Revisão Textual e Normalização: Márcio Evaristo Beltrão

Arte da Capa & Diagramação: Kenny Kendy Kawaguchi

Impressão: Gráfica Print



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.editora.ufmt.br
Fone: (65) 3313-7155



DEDICATÓRIA

Em seus estudos espirituais, Chico Xavier ressaltou que “a felicidade não vem da posse ou do domínio, mas de um coração sábio e dedicado”. Assim era o coração de Aparecida Borralho. Cida — como era carinhosamente chamada — era uma mulher, mãe, avó, professora e pesquisadora que espalhava luz por onde passou. Um ser humano simples que usava de sua voz para compartilhar o amor e lutar por aqueles/as que mais precisavam. Militante em prol dos direitos humanos, Cida Borralho nunca se calava perante situações de injustiça e desigualdade social. Em suas redes sociais, publicava constantemente duras críticas a acontecimentos que faziam indivíduos menos favorecidos sofrerem.

No seio familiar, Cida era aquela pessoa que gostava de fortalecer laços de harmonia. Casada com Welton Freitas de Carvalho, sempre demonstrava a ele companheirismo e perseverança em uma longa jornada juntos. Mãe de Amanda Borralho de Freitas e Flávio Borralho de Freitas, não media esforços para ver a realização dos sonhos de seus filhos, externando todo o seu amor materno. Cida também foi uma avó carinhosa com o seu neto Antônio José Nunes Borralho e uma amiga inigualável com todos/as que conhecia, fazendo questão de apoiar os projetos das pessoas que amava.

Cida Borralho fez história em Cuiabá e região na área da Educação. Na década de 80, atuou na Delegacia Estadual de Educação em Cultura (DREC-MT) e foi coordenadora da Escola Estadual Ernesto Camilo Barreto. Por muitos anos, trabalhou no Conselho Estadual de Educação (CEE-MT). Na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), Cida Borralho comandou diversos projetos de formação de professores/as, atuando principalmente no setor de gerência e avaliação. Ela foi uma das organizadoras dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs) e

participou ativamente dos trabalhos de implantação do Ciclo de Formação Humana no Ensino Fundamental.

Graduada em Letras, Cida realizou um antigo sonho ao ingressar no Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, em 2015. Sob orientação da Profa. Dra. Solange Maria de Barros, Cida Borralho desenvolveu uma importante pesquisa de cunho emancipatório sobre as relações entre a Seduc-MT, a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (Sejudh) e a Escola Estadual Meninos do Futuro (EEMF), a qual integra o Centro Socioeducativo Pomeri. Após a defesa de sua dissertação, Cida prosseguiu participando de eventos relacionados à Socioeducação. Ao lado de sua amiga Jussivania Pereira, conversou com juízes e lutou por um ambiente mais acolhedor e humano para os jovens em situação de vulnerabilidade social.

Em novembro de 2018, Cida Borralho deixou esse plano, mas o seu legado prossegue vivo entre os/as pesquisadores/as e amigos/as que tiveram a honra de conviver com ela. Seu apoio incondicional à comunidade LGBTQ+, o seu esforço em promover cursos de formação para docentes da educação básica de Mato Grosso, a sua luta enquanto pesquisadora para que o sistema socioeducativo passasse por uma reestruturação e suas palavras de militância, respeito, incentivo e amor prosseguem vivas no coração e na mente daqueles/as que a conheceram, pois, em todos/as nós, Cida Borralho vive!

Deste modo, esta obra é dedicada a ela. Cada capítulo deste livro possui a criticidade e o desejo de uma sociedade mais humana e igualitária que estavam presentes no discurso e na agitividade social de Cida Borralho. Por meio desta coletânea, registramos na história uma singela homenagem à essa mulher que nos ensinou que o amor deve sempre ser sinônimo de equidade, que o respeito deve prevalecer em qualquer situação e que o incentivo ao próximo deve permear as práticas sociais. A você, Cida, a nossa eterna gratidão por ter sido um ser humano que nos ensinou a sermos humanos.

Os/as autores/as.

Nada mais complexo e ao mesmo tempo mais simples que a identidade humana. Complexo por sermos todas e todos muito diferentes uns dos outros, uma diversidade inimaginável de pessoas, e simples por carregarmos a noção de humanidade, que nos torna semelhantes.

(Mateus Oliveira Barros, 2017)

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
PARTE I	15
ESTUDOS QUEER: QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS SOCIAIS	
De/Colonização, Gênero e Educação Linguística <i>Hélvio Frank de Oliveira</i>	17
Diversidade de Gênero na Escola: Problematizando Narrativas de Um Garoto Transgênero <i>Matheus Augusto Utim</i> <i>Hélvio Frank de Oliveira</i>	31
Análise Intertextual de Orientações Educacionais para LGBTQ+ de Mato Grosso <i>Márcio Evaristo Beltrão</i> <i>Solange Maria de Barros</i>	45
Transexualidade Feminina e Docência: Reflexões Acerca de Uma Experiência de Ensino <i>Juliane Prestes Meotti</i>	77
Gênero Heteronormativo e Vídeo Game <i>Adelaide Maria de Lima Magedanz</i>	95

PARTE II	109
SOCIOEDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL	
Um estudo crítico entre Instituições Públicas e a Escola Estadual Meninos do Futuro - Entrelaçando Poder e Saber <i>Aparecida Dias de Carvalho Borralho (In memorian)</i> <i>Solange Maria de Barros</i>	111
Processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade <i>Kátia Aparecida da Silva Nunes</i>	133
Socioeducação e a Violação dos Direitos dos Adolescentes em Mato Grosso: Uma Análise Crítica do Discurso <i>Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira</i> <i>Solange Maria de Barros</i>	163
Diversidade Sexual e de Gênero no Sistema Socioeducativo <i>Aline Menezes de Barros</i> <i>Elionaldo Fernandes Julião</i>	187
Autoras e Autores	215
ORGANIZADORES	219

APRESENTAÇÃO

Com imenso prazer, apresentamos aos/às leitores/as a Coletânea *Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os Estudos Queer e a Socioeducação*. Os artigos selecionados buscam questionar e mobilizar conhecimentos, sob um olhar crítico e subversivo, com vistas à promoção de igualdade e justiça social. A obra está organizada em duas partes: “Estudos *Queer*: questões de gênero e sexualidade nas práticas sociais” e “Socioeducação e Justiça Social”.

Queer é (re)inventar, (re)arquitetar, (re)(des)construir o (im) possível. É engendrar rupturas naquilo que é convencionalizado como padrão e (re)pensar todas as possibilidades. É (re)observar a vida por diferentes ângulos que causam inquietações. O estranho — a comunidade homossexual, por exemplo — conquista espaço por meio do debate sobre que é “normal”, “natural” e “certo”. Deste modo, a Parte I desta obra traz artigos que abordam questões relacionadas a gênero e sexualidade, explorando aquilo que cerca as pessoas LGBTQ+¹, como o processo de construção do preconceito e a exclusão social. Apesar de abranger diferentes esferas sociais, o principal foco dos textos é o ambiente escolar. Por ser um cenário de formação de pessoas, a escola pode contribuir tanto para a legitimação de práticas sociais opressoras como também para a

1 LGBTQ+ é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e pessoas trans. Inicialmente, o termo mais comum era GLS; porém, com o crescimento do movimento contra a LGBTQfobia e o estímulo à livre expressão sexual, a sigla foi alterada para GLBT e, posteriormente, para LGBT, com a letra L indo para o início da sigla para dar visibilidade às mulheres lésbicas e o acréscimo da letra T para representar as pessoas trans e as travestis. A partir do final da primeira década dos anos 2000, foi acrescentado o “Q+” na sigla, buscando representar o/a “questionado/a” ou o/a “*queer*”. Por ser o termo atual oficialmente utilizado no Brasil, a sigla LGBTQ+ será utilizada nesta obra para se referir ao grupo de pessoas com orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do sexo designado no nascimento.

desconstrução de preconceitos internalizados, por meio de um constante exercício de autoemancipação.

O capítulo introdutório expressa o pensamento voltado às questões que envolvem gênero e sexualidade no aprendizado de línguas. Escrito por Hélio Frank de Oliveira, o texto aborda os movimentos de/coloniais de linguagem imbricados às práticas sociais no contexto educacional. O segundo capítulo busca promover vozes subalternas. Nele, os autores Matheus Augusto Utim e Hélio Frank de Oliveira refletem sobre os enunciados de Bruno, um aluno do ensino médio da rede pública de ensino que narra sobre os problemas vividos no ambiente escolar por ser um sujeito considerado “desviante”. Por sua vez, o terceiro capítulo — escrito pelos/as organizadores/as deste livro, Márcio Evaristo Beltrão e Solange Maria de Barros — apresenta uma análise intertextual do documento educacional de Mato Grosso “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais” (2012), a partir do significado acional da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Ainda na seara educacional, o quarto capítulo, de Juliane Prestes Meotti, reflete sobre as práticas sociais no ambiente escolar de uma professora transexual. O quinto e último capítulo desta primeira parte é de Adelaide Maria de Lima Magedanz e propõe compreender como quatro adolescentes interpretam questões de gênero no jogo *GTA On-line*.

A Parte II da obra é intitulada “Socioeducação e Justiça Social”. Ela traz discussões relativas às práticas socioeducativas, voltadas para adolescentes e jovens que tiveram seus direitos violados. Trata-se de um fenômeno complexo, multifacetado, que precisa ser amplamente problematizado nas redes de relações dos agentes envolvidos com a socioeducação. São questões extremamente delicadas que urgem ser debatidas e dirimidas, com objetivo de gerar novas rupturas no sistema.

O primeiro texto é de Aparecida Dias Borralho (*In memoriam*) e Solange Maria de Barros. Nele, as autoras propõem investigar as articulações existentes entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (Sejudh) e a Escola Estadual Meninos do Futuro (EEMF), a qual integra o Centro Socioeducativo Pomeri, instância, esta, responsável pela manutenção das unidades que acolhem jovens e adolescentes em situação de risco. O segundo texto, de Kátia Aparecida Nunes Miranda, apresenta contribuições acerca dos processos educativos de jovens em situação de privação de liberdade. Nele, a autora revela o desalinhamento entre as diretrizes legais da socioeducação e as perspectivas apresentadas pelos jovens em suas vivências no cotidiano. O terceiro capítulo é de Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira e Solange Maria de Barros. Ele possui como objetivo apresentar alguns conceitos sócio-históricos sobre a socioeducação, em especial no Estado de Mato Grosso, bem como analisar alguns avanços/retrocessos alcançados por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O último texto, de Aline Barros e Elionaldo Julião, aborda sobre diversidade sexual e gênero no sistema socioeducativo brasileiro. O estudo chama a atenção para as políticas de restrição e privação de liberdade de adolescentes e jovens, no Brasil e no Rio de Janeiro.

Agradecemos aos/às pesquisadores/as que contribuíram com seus artigos para a organização desta Coletânea. Desejamos uma agradável e proveitosa leitura!

Márcio Evaristo Beltrão
Solange Maria de Barros

PARTE I

ESTUDOS QUEER: QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS SOCIAIS

DE/COLONIZAÇÃO, GÊNERO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Hélvio Frank de Oliveira

A globalização, a era digital e os novos modos de vida delas decorrentes, de acordo com Bohn (2013), alimentam ainda mais a necessidade de reflexão do professor de línguas sobre interação e negociação de sentidos produzidos em sala de aula na contemporaneidade. Ainda hoje, no que tange às questões de gênero, as relações sociais se mostram construídas dentro do ranço cultural herdado pela modernidade. Consequentemente, o colonialismo se disfarça ao invadir sutilmente as identidades das pessoas, produzindo sérios riscos para aqueles que se apresentam como diferentes, com culturas diversas.

Considerando que a sala de aula constitui-se como local onde se produzem identidades e diferenças (MOITA LOPES, 2013) e onde se concentram as mais distintas subjetividades com as mais variadas práticas sociais em negociação, a ação do professor de línguas pode ser uma perspectiva promissora para uma educação mais justa e igualitária dentro da diversidade imanente ao espaço, já que tantos elementos intrincados à linguagem estão mobilizados nessa relação. Para isso, é preciso decolonizar saber, poder e ser (QUIJANO, 2005) envolvendo gênero em aulas de línguas.

Sob tais expectativas, este texto apresenta notas sobre movimentos de/coloniais de linguagem imbricados às práticas sociais em contexto educacional, na tentativa de construção de um pensamento liminar voltado às questões de gênero em sala de aula de línguas. Os esforços teóricos se sustentam na transdisciplinaridade existente entre linguagem e demais campos do conhecimento sob perspectiva decolonial (MEOTTI;

OLIVEIRA, 2017; REZENDE, 2015; SILVESTRE, 2016). Nas próximas seções, são discutidas a disposição como atitude pedagógica necessária ao docente para a decolonização e alguns aspectos linguísticos de potencial construção de sentidos sociais, além da descrição de problemas de gênero como exemplos naturalizados em nossas práticas sociais. O capítulo é encerrado com reflexões pedagógicas insinuando a urgente transformação de nossa práxis.

Um convite à mudança

Toda prática social invoca sobre si a construção de um saber mediado por relações de poder coexistentes na dinâmica de constituições do ser em determinado contexto social. Essa configuração se torna bastante profícua para reflexão, caso seja alimentada pela perspectiva decolonial de poder, de ser e de saber (QUIJANO, 2005) em linguagem, já que também se mostra imbricada por elementos desse fenômeno pautado no social. De uma perspectiva aplicada, dada condição nos convida a pensar a linguagem, objeto por si só complexo e vasto em possibilidades de enfoque, dessa vez, integrada a outras dimensões sociais, tais como a de gênero e suas intersecções (incluindo as dimensões de sexo e sexualidade) em sala de aula de línguas.

Para que o professor de línguas invista na transformação social, é urgente que entenda o potencial de integração que a linguagem possui com outras áreas de conhecimento. É igualmente importante revisitar o conceito que se tem sobre linguagem/língua, para compreender as possíveis formas de atuação na profissão. Com base em Fairclough (2008), parte-se do princípio de que a mudança social afeta dialeticamente a mudança na linguagem, e vice-versa. O entendimento de que os valores que hoje

estão postos foram produzidos pela ação da linguagem no mundo nos faz perceber o potencial de desconstrução que, pelo mesmo caminho, eles podem ter, caso decididamente optemos pela problematização em linguagem.

Verdades até então inquestionáveis foram construídas regularmente sobre o gênero via linguagem e o ponto fulcral para a desconstrução não está na distorção do valor já consagrado socialmente. Ao contrário, está na abertura para os diferentes valores que talvez nunca foram postos em horizontalidade, conjuntamente. Para decolonizar pedagogicamente, não se articulam diferenças por meio de verticalidade, porque essa noção infere privilégios, detenção de poder, supremacia, entre outras referências hierárquicas nomeadas pela língua como estando em planos diferentes: acima ou abaixo. O problema da verdade, em nível vertical, é porque ela pressupõe posição de privilégio perante outras verdades, que também são relativas e provisórias. Em si mesma, torna-se única, exclusiva. Estando por sobre as outras histórias, oprime quem não pode também contá-la. As verdades, no plural, todas elas, logo, precisariam ser valorizadas, consideradas em sua diferença, estando, no entanto, sob posição de igualdade.

É preciso descentralizar os valores de determinadas pessoas e grupos e considerar suas diferenças sob outra perspectiva, que não a de desigualdade social. Espalhar a possibilidade horizontal das narrativas que estão à margem, os saberes subalternos, as culturas de grupos e de pessoas não privilegiadas é uma condição decolonial urgente dentro das geografias que separam lugares sociais. A desconstrução não significa a ruína, mas a resignificação daquilo que se pode construir a partir do que restou ao ser-lhe apresentadas novas possibilidades de escolha do que se deseja. Devido ao fato de nenhum saber e nenhuma pedagogia serem

neutros ou apolíticos, a estratégia para a desconstrução é, portanto, a problematização, e não a sobreposição de verdades.

Para isso, Foucault (2007) convida as pessoas a pensar sobre o poder de verdade e a verdade tida como científica. Precisa-se questioná-las, principalmente quando os profissionais da educação estão a “transmitir” e a despencar valores de verdade em sala de aula (MOITA LOPES, 2006). Contudo, o que não pode ser deixado de lado, dentro de uma sala de aula com pessoas diferentes em variados aspectos, físicos e culturais, é a ação linguística de fazer coexistir efetivamente toda a diversidade constitutiva do espaço onde se produz conhecimentos plurais.

Que (se) faça sentido!

A vida é composta de linguagem. Nas práticas sociais, são estabelecidos valores quando nos deparamos com suas multimodalidades presentes nos repertórios de sentidos provenientes da novela, do jornal, da conversa com o amigo, da entrevista de emprego, do contato em rede social etc. Apesar de as artimanhas da linguagem quase sempre passarem despercebidas em nosso cotidiano, é possível apostar no seu caráter potencial de instauração cognitiva de sentidos à medida que inconscientemente ela significa algo em nossa mente. Ainda que de modo sutil, é um desenho na televisão que reitera um sentido de ser, uma cena familiar que reproduz o que já está garantido, um comportamento social já acomodado e estabelecido. O fato é que a linguagem se envolve e se constitui em diferentes práticas sociais, as quais, por sua vez, também não escapam à produção discursiva de sentido sobre o que somos, ao se ressignificarem, moldando corpos. Para Butler (1998), os discursos são como sangue que circulam nas veias, pondo, em movimento, múltiplas

(des)identidades no meio social. Por isso, os fenômenos da linguagem, do gênero e das práticas sociais se imbricam na dinâmica de sentidos na própria cultura em construção.

Em se tratando de práticas sociais, a ação de reiterar, reforçar e/ou repetir sentidos para as questões envolvendo sexo, sexualidade e gênero é realizada com linguagem. A historicidade, o costume, as representações e os valores culturais endereçados a tais aspectos são resultantes exclusivamente da ação do signo sob um movimento de constituição de sentidos regulado pelo social. Entretanto, cabe ressaltar, os valores e sentidos postos em relação a esses temas ainda hoje não são de longe a garantia mínima de princípios de cidadania pautadas na experiência com a diversidade social existente. Inclusive, o costumeiro, o usual não deveria servir como parâmetro para continuarmos exercendo a regularidade de uma suposta prática social a ser julgada como “correta”. Afinal, o que é a verdade? Não seria a realidade uma engenhosidade da linguagem manifestada especialmente pela insistência de nomeação e verbalização? Não seria a linguagem (discurso) constituída em meio às relações de poder existentes entre determinadas pessoas, aceita/autorizada por diferentes tempos e espaços históricos (FOUCAULT, 2007)?

Em redes sociais, comumente vimos a construção de sentidos fabricada pela novidade surgida com a era digital e tecnológica: o compartilhamento de textos/discursos, isto é, de imagens e vídeos. Diferentemente das fofocas de bairro, que quando disseminadas possuíam o poder de construir verdade sobre um fato, agora, nos tempos de whatsapp, facebook, instagram etc., uma mentira contada, ou melhor, compartilhada por mil vezes, torna-se exclusivamente a verdade. De modo geral, o que se destaca é que, com esse reforço, a ação de compartilhamento de sentido passa a se estabelecer, por tabela, como

“verdade”. Em outras palavras, a repetição, como ato performativo da linguagem, produz verdade. Um ato de fala (AUSTIN, 1976), pensado como ato de linguagem, produz verdade e interfere na realidade social. Esses novos comportamentos servem para ilustrar, de forma explícita, o papel de repetição de sentidos e suas repercussões, todos exercidos pela ação social da linguagem.

Também as redes sociais servem para criar e ou manter estereótipos localizados nas questões de gênero. Afinal, as curtidas, reproduções e compartilhamentos mais abundantes de vídeos, imagens e memes têm como protagonismo o ser humano classificado por uma condição minoritária, seja de raça, classe social, gênero, entre outras intersecções que farão sentido junto ao corpo que performa a ação. Um vídeo da Gisele Bündchen, por exemplo, compartilhado em rede, não pode ser satirizado. Ele servirá a outros propósitos, visto que a modelo não performa identidades subalternas: é famosa, rica, loira, magra, olhos claros, cabelo liso, loiro, lábios finos etc.

Diferentemente do padrão conduzido pelo sistema-mundo eurocapitalista/patriarcal moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2005), o que provoca escárnio, se espalha e viraliza em cliques, muitas vezes sem uma atitude de criticidade perante a linguagem, são os desacordos com o que é padrão, são as invenções produzidas sobre corpos marcados por diferenças restritas à condição pejorativa: uma gorda que cai do balanço, um negro sem dentes, uma garota que não pronuncia “corretamente” a própria língua, um homossexual afeminado que dança diferentemente do que se tem como “normal”. Todas essas cenas configuram-se como anormalidades em condição de espetacularização, assim como os monstros. Não queremos tê-los por perto, apenas almejamos contemplar

suas diferenças, que se tornam estranhas e esquisitas, mas engraçadas de se ver.

Muitas vezes, caricaturas e estereótipos são disseminados online, com a finalidade de exposição do ridículo, e tudo isso, que agora se apresenta sob novas roupagens, fez e faz parte de nossas práticas sociais. Entretanto, o que nem sempre temos é uma atitude ética perante o estranho, o diverso. Tampouco optamos por fazer um exame minucioso do movimento da linguagem presente nas relações sociais de produção e consumo. Os estereótipos de gênero são construídos por sentidos pautados no nível do genérico, geralmente porque esperamos um sentido representacional construído por meio de categorias, classificações, com o propósito de as distribuímos em nossa caixinha de segregação construída na modernidade e nos seus vestígios latentes ainda hoje: cartesianismo, cis heteronormatividade compulsória, racismo etc. Se entendêssemos com mais profundidade as artimanhas coloniais do gênero em nossa vida, talvez pensaríamos melhor antes de enviar uma imagem ou um vídeo a algum conhecido com esse teor. Antes, problemataríamos: o vídeo que quero postar ou compartilhar é bom para quem e para quê? E, com certeza, não mais enviaríamos.

Uma cena elementar de gênero

As mulheres, como grupo minoritário, experimentam a discriminação em linguagem, tanto no modo como são ensinadas a usar a linguagem, quanto na forma como o uso geral da linguagem as trata (LAKOFF, 2010). Em nosso cotidiano, é muito comum, por exemplo, o uso da linguagem e as identidades construídas nesse bojo serem endereçadas à figura da mulher de modo tradicional e conservador.

Ainda hoje a sociedade atual segue as condições do patriarcado ocidental do passado, por sua vez, representado pelo homem, que atua de forma autoritária na conduta da casa. É o patriarca que decide exclusivamente sobre a vida dos filhos e da esposa, uma vez que é o provedor, o que trabalha e sustenta o lar. Na mesma proporção, a lógica de procriação vinculada ao instinto materno funde a maneira de a sociedade pensar os atributos da mulher, especialmente aquela que possui filhos, marido, família.

Todos esses valores conduzidos pelo exercício histórico de dominação masculina sobre o gênero feminino legitimam-se como regra social. A naturalização do pensamento hegemônico de que a mulher nasce para ser doméstica e mãe, como valor único, faz que não se permitam questionamentos nessa direção e apenas se siga o costume. Ou seja, o processo de naturalização se circunscreve em discursos e práticas sociais, e muitas de suas representações, como destacamos, têm origem na colonialidade religiosa eurocêntrica, disseminadora da necessidade matrimonial e cristã.

Nesse cenário em que é preciso cultural e sub-repticiamente se apegar à tradição, o problema é a opressão causada a muitas mulheres que desejam outras identidades e se identificam com outras possibilidades que não as oferecidas pelo costume. De uma perspectiva crítica, esses ranços coloniais invocados ao gênero feminino nas práticas sociais ainda pendem sob o tratamento pedagógico tido ingenuamente como neutro. É como se uma postura apolítica fosse possível, uma vez que somos seres do discurso, portanto, repletos de ideologias.

De uma perspectiva de educação linguística, ao valorizarmos o trabalho com o discurso do que hoje está posto social e culturalmente, estaremos colaborando para a emergência de novas possibilidades de

sentido que, esperamos, sirvam para a diminuição de preconceitos em torno do gênero. Na condição de professores, cabe-nos associar o trabalho à transformação e à emancipação dos educandos, problematizando aspectos e práticas que reverberem na justiça e na igualdade social entre gêneros. Passemos, pois, da ingenuidade de pensar que não estamos circunscritos em discursos macrossociais localizados nos ideais cristãos de uma sociedade historicamente colonizada. Essa condição nos mantém numa formação cultural de conservadorismo em que a masculinidade é a supremacia e as posições relacionadas à diversidade de gênero ainda se mantêm aniquiladas, em conformidade com os moldes colonizadores e cis heteronormativos de sociedade.

Para Mignolo (2010), é fulcral um desencadeamento epistêmico para rompermos com conceitos enraizados, como esses, que estão sob o domínio de valores eurocêntricos, de maneira a tornar as subjetividades secularmente formadas apenas sob bases cristãs. São esses os preceitos que permanecem fortemente em nossa cultura ainda hoje, definindo identidades enraizadas por uma lógica colonial jesuítica inserida e atravessada por relações de poder constituídas em meio às práticas discursivas.

Por essa razão, com base na expectativa de Fabrício (2006), cumpre-nos remeter ao reexame sobre os diversos modos de pensar. Essa autora nos convida ao “estranhamento contínuo” dos vestígios de práticas modernas, iluministas ou coloniais presentes em sociedade. Hooks (1994), na mesma direção, sugere a transgressão em relação aos “limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe, para romper com conceitos ideológicos, hegemônicos e coloniais”.

Educação linguística decolonial

Na teorização da vida social, segundo Pennycook (2006), a problematização de aspectos políticos, epistêmicos e hegemônicos, via linguagem, é uma necessidade educacional, a fim de romper com os pensamentos tradicionais e transpor os limites que determinam raça, sexo e gênero. Numa perspectiva decolonial, a linguagem merece atenção por espalhar uma seara de possibilidades de exame de como tudo é configurado, ao mesmo tempo, pela informação produzida e pelos arranjos sociais e de poder em operação. Como especialistas em linguagem, o trabalho com o objeto de estudo precisa ser levado com seriedade e com ação em nosso cotidiano.

Um dos principais focos de concentração do professor de línguas é o trabalho com texto/discurso em sala de aula. Uma aula de linguagem bem-sucedida deveria ter como elemento central a análise e a compreensão de texto/discurso sob dois prismas: a contextualização de sentidos para o trabalho gramatical e a própria construção de sentidos postos. Se observarmos, nossa vida social é regulada por textos/discursos diários a partir dos quais construímos sentidos em relação ao mundo e com o mundo a nossa volta. Conceber reflexão sobre os textos/discursos que trazemos e oficializamos em sala de aula faz suscitar em nós a importância de escolha prévia de bons textos/discursos para problematização em sala de aula. É por intermédio deles que podemos dialogar, construir e negociar sentidos e, ao mesmo tempo, saber o que o aluno pensa, isto é, que textos/discursos são trazidos para a sala. Por que, então, não utilizar textos/discursos como pretexto para discutir gênero numa sociedade tão regulada, normativa e essencialista?

Trabalhar com textos que trazem à tona outros valores sociais, aqueles que geralmente não são convencionais às práticas históricas

e corriqueiras, é um desafio docente no âmbito escolar. Entretanto, transgredir a “norma” e despertar atenção para os valores não concentrados na modernidade/colonialidade em nosso contexto, apesar de difícil, é uma ação pedagógica necessária rumo à desestabilização da ordem naturalizada das coisas no mundo, as quais, por sua vez, vêm geralmente arquitetadas sob a rigidez de nunca se poder questioná-las, porque não se pode haver tensão. Nesse contexto, desenvolver ação política (FREIRE, 2006) em sala de aula é uma possibilidade de desestabilizar e, conseqüentemente, de se promoverem mudanças em nossa cultura, quando as normalizações, de alguma forma, são a própria instância que sufoca, centraliza, oprime e, ao mesmo tempo, incomoda pessoas às margens.

Algumas considerações

Sob a premissa de que ainda estamos plasmados em regimes masculinos heterossexistas e patriarcais constantemente vigorados na relação social, é necessário trabalhar linguística e pedagogicamente com conceitos decoloniais em sala de aula e, por tabela, com a preponderância de representações hegemônicas, levando adolescentes a pensar novas possibilidades de sentido para outros gêneros ainda socialmente clandestinizados. Os parâmetros coloniais carecem de sofrer quebra epistêmica pela própria instância que um dia os fabricou: família, escola, mídia etc. Nas considerações de Hooks (1994), se a educação é performativa, na condição de professores temos a chance de transgredir os limites da sala de aula para promover mudanças, intervenções e trocas espontâneas de experiências e conhecimento. Ficam, então, algumas notas sem pretensão de se esgotar a possibilidade de falarmos sobre gênero.

Referências

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

BUTLER, J. How bodies come to matter: an interview with Judith Butler. *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, vol. 23, n. 2, p. 275-286, 1998.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GROSGUÉL, R. The implications of subaltern epistemologies for global capitalism: transmodernity, border thinking and global coloniality. In: APPELBAUM, E. R. P.; ROBINSON, W. I. (Eds.). *Critical globalization studies*. London: Routledge, 2005. p. 5

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

LAKOFF, R. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p 9-30.

MEOTTI, J. P.; OLIVEIRA, H. F. Linguística Aplicada e perspectivas

decolonial, crítica e queer. In: LUTERMAN, L. A.; et al. (Org.). *Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 99-112.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 125-148.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REZENDE, T. F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, D. M.; SILVA, K. A.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Org.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 63-77.

SILVESTRE, V. P. V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/las de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO NARRATIVAS DE UM GAROTO TRANSGÊNERO

Matheus Augusto Utim

Hélio Frank de Oliveira

A despeito da irrupção de políticas educacionais valorizando a diversidade social na escola nas últimas décadas, segundo Oliveira, Arriel e Silva (2017, p. 88), o contexto “composto por diferenças” está “longe de nele se promover uma educação emancipadora, crítica e intercultural”. Em sala de aula, as vozes do/a diferente, do/a estranho/a, geralmente não são promovidas na tentativa de se balizarem os significados sociais regularmente atravessados por verdades únicas e dogmáticas em meio às práticas sociais.

Diante de tais preocupações, neste artigo optamos por promover vozes subalternas, nem sempre ouvidas, de um cidadão cuja identidade é tida como “desviante” (LOURO, 2004, p. 7) para a sociedade. Mais precisamente, refletimos sobre as narrativas de Bruno (na tentativa de preservar a identidade do participante, utilizamos o pseudônimo), um aluno do ensino médio da rede pública de ensino, que narra sua história de vida, experiências e percalços no contexto da sala de aula. Na pretensão de trazer à tona o olhar para a diversidade e a diferença em sala de aula, questionando discursos homogeneizadores e normativos que regulam escola e sociedade, trabalhamos com narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2011), uma vez que as ouvir importa, porque por intermédio delas nos constituímos e significamos (BRUNER, 1997).

Nas próximas seções, discutimos a respeito de como a escola percebe a diversidade social, apresentamos a narrativa como construto teórico-metodológico do estudo, e, por fim, passamos à interpretação das narrativas que separamos para problematizações.

A escola e a maneira de se ver o diferente

É consenso social a ideia de que a escola é a nossa segunda casa. Depois da instância familiar, cujas práticas geralmente se mantêm pautadas em dimensões conservadoras e tradicionais, sem a possibilidade de questionamento, o contexto educacional talvez seja o responsável pelo desencadeamento de nossas primeiras relações sociais e experiências por intermédio das quais criamos significados e representamos (novos) valores uma vez expostos/as a nova/s cultura/s e identidade/s.

Infelizmente, mesmo se constituindo como assuntos amplamente divulgados, debatidos e alcançados por alunos/as nas mídias, gênero e sexualidade ainda se configuram como temas tabus, tanto na escola quanto na família, principalmente para professores/as (MOITA LOPES, 2013). Ao mesmo tempo, cabe a esses/as professores/as propiciar aos/às estudantes – e até mesmo a outros/as colegas docentes – abertura de espaço para a exposição de diferenças culturais, comportamentais, etárias, sexuais, econômicas, identitárias, entre várias outras, incluindo as de gênero.

Faz-se necessário, de acordo com Moita Lopes (2013), um ensino que não apenas busque a igualdade ou enfatize a lógica monocultural explicada sob movimento de mesmidade e com vistas a suscitar a homogeneização. Para o autor, “somos seres do discurso” (p. 136), o qual possui força potencial na promoção de aspectos interculturais e de

elementos de identidade e de diferença. Louro (2014, p. 71) também concorda com o fato de que “a linguagem institui e demarca os lugares de gênero”. Por essa razão, acrescentando Adiche (2017, p. 35), questionar a linguagem é preciso, visto que ela é “o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos”.

Um caminho pelo qual temos nos enveredado, na busca por transformação social de professores/as de línguas, acerca dessa compreensão, a exemplo de outros/as estudiosos/as (PESSOA; HOELZLE, 2017), é a educação linguística crítica docente e discente em linguagem (OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017). Assentados em Moita Lopes (2013), compreendemos que é na escola que os/as estudantes constroem identidades por intermédio dos múltiplos discursos e práticas que atravessam seu cotidiano escolar. Nas palavras de Louro (2014, p. 65, grifos da autora), é na escola que “se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*”. Deste como, todas as lições escolares são atravessadas pelas diferenças, visto que elas confirmam e também produzem diferença.

O argumento de apresentar o que é diferente em sala de aula, no entanto, jamais pode ser tomado como prerrogativa para abandonar o velho. No aspecto da cultura, perceber a diferença alheia não significa exatamente a adesão ao novo apresentado. Significa tão somente uma atitude de reconhecimento de que não é apenas o que já significamos que serve como valor social. Ou seja, o que é diferente, apesar de discordarmos de sua condição para se tornar nosso, não pode ser subjugado, refutado em significância, porque ele existe. Mesmo que apenas na perspectiva das outras pessoas. Independentemente de nosso critério pessoal de avaliação, de julgamento e de seleção, o que é diverso deve ter plena garantia de direito social de coexistência junto a outros valores. Moita Lopes (2013, p.

143), ao nos apresentar possibilidades *queer* para o mundo social, justifica que apresentar a diversidade em sala de aula não se configura como:

A defesa das chamadas minorias gays e lésbicas, embora essa faça ainda todo sentido nos tempos em que vivemos, mas é sim ir além e recusar qualquer essência para a sexualidade, o que pode tornar o tema das sexualidades menos amedrontador uma vez que a posição *queer* **não se qualifica por uma atitude defensiva em relação à sexualidade** *x* ou *y*. Trazer para a sala de aula as próprias práticas sociais que tematizam as sexualidades, das quais os/as alunos/as participam como espectadores da mídia e como participantes da vida escolar, por exemplo, pode ser um modo de facilitar a compreensão da natureza fluída e fabricada das sexualidades (MOITA LOPES, 2013, p. 143).

No campo da relatividade, nenhuma forma de se constituir vale mais do que outra, ao mesmo tempo em que todas elas precisam apenas do reconhecimento de existência das diferenças para se construir a igualdade e o respeito entre os mais variados valores coexistentes. O reconhecimento, por si só, já nos permite exercer o respeito à diferença, porque está em voga a notabilidade da presença do elemento “estranho” perante outros valores construídos, diferentes dos nossos. Não se trata de uma aceitação. Aceitar tem a ver com o crivo de julgo pessoal, o que não deve ser a condição para o tratamento das diferenças.

As narrativas como base de pesquisa

A pesquisa narrativa é desencadeada por outros fazeres nem sempre tão bem aceitos pelo positivismo, que, por sua vez, ainda ronda as práticas acadêmicas. Segundo Paiva (2008, p. 3), “várias áreas do

conhecimento vêm investigando a realidade reconstruída através de narrativas”, uma vez que “narradores constroem sentido a partir de suas experiências ao lhes dar a forma de narrativas” (p. 5). De uma perspectiva qualitativa e interpretativista, compreendemos que as narrativas teorizam a vida pessoal e se articulam à possibilidade de hibridizar aspectos teóricos e práticos das relações humanas. O aspecto qualitativo da narrativa está na sua possibilidade de reflexão formadora ao ouvir (se identificar ou se diferir de) outras subjetividades.

O instrumento para geração dos dados da pesquisa buscou a caracterização de relatos envolvendo trajetórias e experiências de vidas, configurados sob a materialidade de uma entrevista semiestruturada. Ela discorreu sobre as seguintes questões: experiências e história de vida em sala de aula, identificação sexual e de gênero, relação com colegas de sala e com professores/as, bem como percepções sobre valores construídos naquelas interações cotidianas.

A vida narrativa de Bruno, garoto que foi escolhido por conta da própria condição de gênero e que se dispôs voluntariamente a participar do estudo, passa, então, a rastrear significados situacionais e contextualizados, relativos a suas representações, expectativas, posicionamentos, interpretações e tudo mais que possa ser atingido pela condição narrativa concernente ao tema da diversidade em sala de aula. Para fluidez na leitura, os fragmentos utilizados estão adaptados estruturalmente à variedade formal de escrita da língua portuguesa, garantindo-se a mobilização do mesmo léxico empregado pelo participante.

Interpretando as narrativas

Bruno é aluno do ensino médio da rede pública de uma cidade do interior do estado de Goiás e está em processo de transição do gênero feminino para o masculino, constituindo-se como pessoa transgênero. Concilia os estudos do período matutino com o trabalho em uma distribuidora de bebidas no turno vespertino. Suas narrativas apresentam uma trajetória de vida construída em torno de situações de constrangimento e de preconceitos vividos e vivenciados em contexto escolar.

Na escola é visto como alguém que desestabiliza o conservadorismo que circula a sala de aula por atravessar as fronteiras de gênero. Em seus depoimentos, é possível notar que a escola em que estuda, de forma controversa, estimula o respeito às diferenças, mas, no entanto, conserva a naturalização das práticas sociais engendrada na perspectiva hegemônica da heteronormatividade. Assim, o/a estranho/a, aquele/a que transita, se torna o/a diferente, não ouvido/a em sala de aula.

Ao narrar suas experiências e histórias, o participante começa relatando o medo que possui acerca do que a sociedade pensa a respeito da pessoa transgênero. Também discorre sobre situações de preconceito vivenciadas dentro de práticas discursivas conservadoras e estereotipadas, principalmente. Revela também que, para se assumir transgênero, pesquisou bastante a respeito do assunto, para estar preparado para situações que envolvessem sua condição, como debates e diálogos, mesmo acreditando que tais situações poderiam oportunizar algum tipo de hostilização, conforme relata a seguir:

Bom, assim, eu mesmo sempre soube que eu era. Eu tinha um pouco de medo, sei lá, da sociedade, do que

eles iriam pensar, medo em si das pessoas, né. A reação das pessoas para comigo. Mas, assim, eu fui devagar, devagar, devagar, devagar. Foi há pouco tempo, aí eu já me assumi e as pessoas já, tipo, tanto que as pessoas não me respeitavam (risos). Eles sabiam, mas não me respeitavam. Tanto que eu passava na rua e as pessoas: “Olha a sapatão passando”. Depois que eu me assumi, foi que as pessoas passaram a me respeitar. Só que, para me assumir, aí, eu fiquei pensando, né. Eu estudei muito e fui ao Youtube, na real. Eu sabia que eu gostava de mulher e que gostava de vestir de homem (risos), eu fui descobrir o que era isso. Porque, no início, a gente nem imagina, né! Eu fui descobrir o que é trans, na real, assim, acho que eu fiquei um mês estudando isso aí. Porque quem não pesquisa sobre o assunto e quer falar alguma coisa é ignorante.

Em sua narrativa, Bruno parece ter receio de nomear sua constituição enquanto pessoa. Evita, em muitos momentos narrativos, a referência à palavra transgênero para se autodenominar. Ao mesmo tempo, demonstra ciência sobre o fato de, em sua ausência, as pessoas à sua volta, incomodadas, comentarem a respeito de sua condição.

Dentro da sala todo mundo sabia, né. (risos) Todo mundo sabe, sei lá... (risos) Sabia, mas todo mundo ficava, tipo, comentando na calada, falando de você, tipo, você percebia que estavam falando de você, só que você não queriam falar: “ou, você está falando de mim e tal?” Todo mundo percebia, mas eu deixava quieto, ficava na minha.

Nos trechos apresentados, apesar de a presença de Bruno desestabilizar o ambiente e os discursos que ali circulam, fica evidente que nosso participante aprendeu a lição a que Louro (2014, p. 87) se refere: “a lição do silenciamento e da dissimulação”, justamente por entender que

“seus desejos não são normais, que não devem ser expressados, que eles precisam ser escondidos”.

Uma postura de estranhamento das pessoas em relação a qualquer diversidade de gênero sempre vem seguida de pouco conhecimento sobre o tema. Embora amplamente divulgada na mídia, os/as colegas de Bruno o confundem com lésbica, porque também não sabem a distinção entre o que seria uma pessoa transgênero e uma lésbica.

Quando eu cheguei à sala, todo mundo ficou, tipo, “Nossa, ficou muito legal!”, não sei o quê, “Ficou muito bom, melhor que antes”, e tal (risos). Só que, aí, eu sentei na cadeira, aí começaram, né, as pessoas a falar daquilo, tipo: “Ah, você é... Como que é? Trans? Como que é?”. Aí, eu falei: “Não, eu sou trans, entendeu? Eu não sou lésbica. Sou trans!”. Então, hoje, as pessoas não entendem a diferença entre trans e lésbica, as pessoas ainda estão me tratando de lésbica, eu não sou lésbica, entendeu? Aí eles confundem muito também aquele negócio da novela lá: trans, homem gay, e perguntam: “Então, quer dizer que aquele lá é uma mulher que estava no corpo errado, que gostava de homem?”, entendeu? Só que eu sou um homem no corpo errado, que gosta de mulher, entendeu? Hoje em dia ainda confundem.

Em sala de aula, Bruno afirma ter sido bem recebido pelos/as colegas, muito embora as práticas sociais enrijecidas e reguladas pelo conservadorismo ainda estejam presentes naquele espaço.

Olha, a [recepção da] maioria [dos colegas] foi boa, muito boa. No dia em que eu cheguei e entrei, todo mundo percebeu que eu estava de boné, né! (risos) Aí, tá, todo mundo começou a discutir o que que eu era, o que que eu não era e tal. Aí, pegou, a menina lá do fundo da sala disse: “Mas isso é pecado!”, não sei o quê, não sei o quê, e eu fiquei calada, porque

eu não vou discutir com ela, se ela acha aquilo. Vou deixá-la achar que é aquilo. Porque uma pessoa que geralmente fala isso é que não tem estudo, não tem ciência da coisa que está falando ((silêncio)). Ela acha pecado, porque ela é religiosa e, na Bíblia, está [escrito] que homem foi feito para [juntar-se à] mulher e mulher foi [feita] para [juntar-se ao] homem.

Numa circunstância familiar e escolar alta e historicamente marcada pela colonização, a perspectiva cristã é um argumento opressor, justificador do que seja certo e errado. Dessa forma, evocando princípios religiosos, a interlocutora de Bruno manifesta-se contrária a seu posicionamento identitário balizada por argumento cristão, colonizador, que serve, diante da regulação naturalizada das práticas sociais ocidentais e contemporâneas, para avaliar e validar a condição do colega transgênero.

De toda falta e de toda fuga de conhecimento sobre a diversidade sexual e de gênero, o que prevalece são as lógicas moderna, cartesiana e binária, pautadas em princípios cristãos, machistas, eurocêtricos etc. Não bastasse a falta de abertura para conhecer o desconhecido, o preconceito desencadeado justamente pela falta de informação se alimenta por uma obediência epistêmica que historicamente não fornece brechas para a entrada de uma nova significação. Sem essa possibilidade, emerge apenas o julgamento (o pré-conceito) sem nenhuma disposição para um diálogo que conceba avanço em conhecimento acerca do que sejam as identidades de gênero. Bruno, então, opta por não discutir, por não se expressar verbalmente, porque entende que essas doutrinas macrossociais estão também situadas historicamente no contingente de fé, de religião.

Sobre a referência pela qual gostaria de ser chamado, logo no primeiro dia em que chegou com novo visual, ele indica o nome social. Em campo, um dos autores deste artigo, interlocutor no momento

narrativo de geração dos dados, percebe que o participante ora refere a si mesmo no feminino, ora, no masculino, o que mostra o processo de construção de identidade de gênero cambiante.

Em conjuntura pós-moderna, as identidades não podem mais ser pensadas de modo fixo, por isso, de acordo com Hall (2015), elas precisam ser lidas sob a ótica do conflito e da instabilidade, condições bem propícias aos novos modos de vida contemporânea, ainda que exista o ranço moderno. Essa nova lógica precisa ser, antes de tudo, levada com seriedade. A condição de abertura para a diversidade de gênero, que foge à heteronormatividade vigorada no social, precisa ser encarada com responsabilidade e compromisso ético por todos os cidadãos que se deparam com a diferença. Podemos e precisamos, enquanto cidadãos, subverter as artimanhas e atravessar as fronteiras de gênero historicamente impostas, quando o que está regulado e posto, em alguma instância, nos oprime. Essa ação precisa ser legitimada como uma prática de cidadania em contextos escolares.

Por outro lado, sob uma postura irreduzível e conservadora, alguns colegas se posicionam, dizendo que continuarão a chamá-lo pelo nome de registro.

Acho que, no começo, eles [os colegas] estranharam um pouco [a transição do gênero], mas, tipo, eu cheguei e teve alguns que falaram assim: “Como você quer ser chamado?”. Eu falei: “Bruno!”, aí, alguns começaram a chamar, outros falaram assim: “Vou te chamar do seu nome mesmo”. Eu falei: “Não, do jeito que você quiser me chamar, está bom.”

Ao ser perguntado se, durante a transição, alguma pessoa tentado convertê-lo a ideais religiosos ou mesmo homogeneizar a sua condição, Bruno narra uma situação constrangedora em que seu

interlocutor lhe sugere experimentar um pênis. Também conta de um colega que o abordou em sala de aula, chamando-o para a igreja, como se tivesse algo de errado e que precisasse de uma reversão ou de uma cura.

Muita gente falou: “Nossa, é porque você ainda não experimentou o tal do pênis ainda”. Eu falei: “Cara, você tem que experimentar também, uai”. A maioria é homem, né, que geralmente faz isso, né. (risos) Aí, pegou, um dia eu estava sentada e chegou um colega e disse: “Você tem que ir para a igreja”. [Eu disse:] Mas, cara, eu posso até ir para a igreja, mas, meu jeito de ser, eu não vou mudar, eu nasci assim. Porque eu acho assim: que se Deus sabe do nosso caminho, desde o nosso nascer e ao longo do caminhar, ele sabe até o final, né! Então, se ele sabia que ia ser assim, então, ele podia não ter deixado a gente nascer, uai.

A atitude narrada revela que, além de preconceitos direcionados ao gênero, Bruno sofre com piadas e sermões pautados em condições de heterossexualidade compulsória impregnada em nossa sociedade e vigoradas pelo machismo exacerbado existente em nosso meio. Não é à toa que, muitas vezes, interpelações nesse viés partam de homens heterossexuais e tenham em comum o mesmo argumento.

Considerações finais

As narrativas deste estudo nos levam à reflexão de que precisamos de uma política de ensino de línguas que problematize gênero, sexo e sexualidade na escola. Enquanto essas demandas curriculares não se realizam, precisamos, professores/as, escutar a diferença. A narrativa pode servir como estratégia de mediação com vistas à alteridade, a nos colocarmos na pele do/a outro/a, para entendermos e respeitarmos o que é diferente. Ouvir o/a diferente pode servir como desestabilização de

determinados saberes e discursos, de maneira a percebermos a pluralidade existente nas vidas, nas culturas, nas identidades. Esse trabalho pedagógico pode ser uma alternativa promissora por estar em jogo a informação a ser obtida e também por conta da constatação das identidades outras que, em alguma perspectiva, nos diferenciam. A escola não pode ser um lugar de silenciamento para esses assuntos, porque a sua isenção, o calar docente, além de representar a concordância com padrões hegemônicos e homogeneizantes, não se constitui como ação de neutralização das ideologias presentes e de urgente resignificação nesses espaços.

Precisamos, a partir dos pressupostos de uma educação pautada na ótica multicultural, avançarmos para interculturalidade e, quem sabe, para a transculturalidade. Essa seria a melhor condição, já que somos seres atravessados/as e formados/as por discursos, constituídos/as no reconhecimento da identidade/diferença. Como alerta Moita Lopes (2013, p. 144):

Ao desestabilizar a posição da heterossexualidade como matriz, ao despatologizar a homossexualidade, ao contemplar a natureza discursiva e mutável das sexualidades, e ao não defender nenhum desejo sexual em especial como mais legítimo ou hierarquicamente superior a outro, há nessa visão a possibilidade de re-descrição/desnaturalização da vida social.

Temos que nos educar com perspicácia, sob escuta sensível, a fim de não restringirmos tais problemáticas a dicotomias, pois são reducionistas e, conseqüentemente, apenas trocaríamos a perspectiva heterossexista de ensino por outra simplesmente binária (MISKOLCI, 2016). Usar a linguagem para reverter jogos de poder estabilizados e opressores de minorias também se constitui como fazer didático. Dar vazão a oportunidades eventuais e espontâneas para se problematizarem

dadas questões, como as de diversidade, se faz indispensável, uma vez que estamos lidando com o direito de existir outorgado a todo/a e qualquer cidadã/o.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. F. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU,

Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 125-148.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, v. 1, n. 3, p.1-5, 1996.

OLIVEIRA, Hélio Frank; ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi; SILVA, Rita de Cássia Moreira da. Gênero e diversidade sexual na escola: construções identitárias de um aluno-professor. *Letras Escreve*, v.7, n. 1, p. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2008. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/rbla/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, p. 781-800, 2017.

ANÁLISE INTERTEXTUAL DE ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS PARA LGBTQ+ DE MATO GROSSO

Márcio Evaristo Beltrão

Solange Maria de Barros

Este capítulo traz uma análise de dados ancorada nos procedimentos metodológicos da ACD (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), com o objetivo de responder à seguinte pergunta: quais vozes estão presentes nas orientações educacionais para diversidades sexuais e de gênero de Mato Grosso? A análise desse documento — especificamente, o segundo capítulo — justifica-se por ele interferir em diferentes níveis do contexto escolar. Seus pressupostos refletem nas estruturas sociais em que as escolas de Mato Grosso se instalam, nas práticas sociais que elas organizam e nos eventos sociais ativados por elas. Nessa perspectiva, são geradas ações (significado acional) veiculadas no discurso, as quais serão analisadas a partir da categoria analítica Intertextualidade. Deste modo, a análise basear-se-á na compreensão de que “discursos, gêneros são elementos do texto e também são elementos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 37).

Fairclough (2001; 2003) enfatiza que a análise de um discurso — tomado como exemplo de prática discursiva — a partir da categoria Intertextualidade deve focalizar os processos de produção, distribuição e consumo textual. Para o autor, esses processos são sociais e, por isso, exigem referência aos ambientes políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. Nesse sentido, as dimensões que envolvem esses aspectos nortearão as seções deste capítulo. Inicialmente, serão abordados alguns pressupostos da ACD, com foco na categoria analítica Intertextualidade do

significado acional do discurso. Em seguida, será apresentada a hierarquia de gêneros das “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais” (doravante OCDE), para compreender o processo de distribuição do texto por meio de sua cadeia intertextual. Na seção seguinte, será realizada uma análise intertextual centrada na produção do texto do segundo capítulo desse documento, para elucidar os diálogos do texto com outros textos presentes nas orientações (intertextualidade manifesta) e as ordens do discurso representadas (intertextualidade constitutiva). Por fim, serão observados os aspectos presentes no documento que possibilitam o seu consumo pelos/as professores/as mato-grossenses.

Análise Crítica do Discurso

Para Gouveia (2013), a Análise Crítica do Discurso faircloughiana (ACD) é simultaneamente um método, uma abordagem, uma teoria e uma metodologia, dependendo da perspectiva de olhar que for adotada. O autor, apoiado em Fairclough (2001), afirma que ela é fundamentalmente uma metodologia de investigação social de base linguística, ou seja, um aparato teórico-metodológico que estuda a semiose em suas várias modalidades (verbais, visuais, entre outras), no âmbito de análises mais gerais do processo social.

O foco principal da ACD faircloughiana é a mudança social a partir da discursiva, com base na ideia de que ambas se implicam mutuamente. Além disso, propõe-se a discutir e problematizar os aspectos do discurso considerados opacos quanto às desigualdades sociais, o que destaca seu caráter emancipador. Resende e Ramalho (2006) asseveram que a ACD vem atraindo cada vez mais pesquisadores/as tanto de Linguística Aplicada quanto de Ciências Sociais.

Para Fairclough (2003), o discurso figura por meio de três formas como parte das práticas sociais que ocorrem por intermédio da relação entre texto e eventos, denominadas *significados identificacional, acional e representacional*. Cada um desses significados corresponde a um modo de interação entre discurso e prática social. O significado identificacional relaciona ao modo de ser, o acional ao modo de agir e o representacional ao modo de representar.

Os três significados do discurso propostos por Fairclough (2003) também possuem relação com elementos das ordens do discurso: o significado identificacional relaciona-se aos estilos, que são o “tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e relacionado à sua identidade” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63). Por sua vez, o significado acional relaciona-se aos gêneros, que são um tipo de linguagem operacionalizado em uma atividade social particular. Por fim, o significado representacional relaciona-se aos discursos, que são o tipo de linguagem utilizada para construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular.

Neste capítulo, o foco será no significado acional do discurso, visto que o objeto de análise é um conjunto de gêneros que influenciam práticas sociais. Na concepção faircloughiana, os textos são uma parte crucial das relações existentes nas sociedades modernas. Souza (2012) esclarece que as ordens do discurso associadas às práticas sociais especificam relações particulares em cadeias e tessituras entre tipos de textos. Para a ACD, é por meio dos variados tipos de textos orais, escritos e/ou multimodais que os sujeitos agem nos eventos discursivos. Então, o significado acional do discurso relaciona-se a uma ideia de transformação por meio da interação linguística.

Para falar das relações entre os textos, ou seja, das relações intertextuais, Fairclough (2001) utiliza os termos *intertextualidade manifesta* e *intertextualidade constitutiva*. Na manifesta, a presença de outros textos ocorre de maneira explícita por meio de: aspas, paráfrases e citações diretas e indiretas (Representação do discurso); proposições tomadas pelo/a autor/a do texto como já estabelecidas (Pressuposições); frases negativas que carregam outros textos para contestá-los ou negá-los (Negação); distanciamento de algum nível do texto, tratando-o como se fosse outro texto, externo (Metadiscurso). Por sua vez, a intertextualidade constitutiva de um texto é a “configuração de convenções discursivas que entram em sua produção, é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio da combinação de elementos de ordens do discurso” (SOUZA, 2012, p. 26).

Ainda em relação à intertextualidade textual, Fairclough (2001) retoma Kristeva (1986) para apontar a ocorrência de forma horizontal e vertical desse fenômeno. Na primeira, ocorre um diálogo de um texto com o outro, seguindo a cadeia de textos, sincronicamente. Em relação à intertextualidade vertical, ocorrem contextos que podem ser imediatos ou distantes, em que um texto está historicamente ligado a várias escalas temporais e por vários parâmetros (SOUZA, 2012).

Fairclough (2003) questiona a prática de determinar estruturas composicionais rigorosas para gêneros do discurso, pois elas não constituem regras imutáveis, mas um potencial que pode ser trabalhado de maneiras variáveis e criativas em eventos discursivos concretos. O autor retoma Kristeva (1986) para ressaltar que o texto responde, reacentua e ressignifica textos passados, contribuindo para que uma nova história seja construída, objetivando processos de mudança mais amplos, além de moldar textos subsequentes.

Para Souza (2012), as cadeias de gênero são os diferentes gêneros que se ligam com alguma regularidade, envolvendo constantes transformações sistemáticas. Elas podem operar de forma reguladora para selecionar e privilegiar alguns discursos em detrimentos de outros, proporcionando maior destaque a ideologias que buscam legitimar. Por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias (BRASIL, 2006) foram utilizadas como base para a elaboração das Orientações Curriculares da área de Linguagens do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT, 2008), as quais, por sua vez, estabeleceram as matrizes das orientações específicas para o ensino de línguas das redes municipais de ensino. Trata-se, aqui, de ordens de discurso que atuam dentro de uma cadeia de gêneros, no caso, o discurso pedagógico.

Por meio de análises textuais, busca-se compreender neste trabalho como o significado acional é apresentado nas Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais (2012), as quais se constituem como diretrizes e instruções normativas oficiais da área de Diversidades da SEDUC-MT.

Distribuição do texto por meio de sua cadeia de gêneros: a hierarquia do documento

Para Fairclough (2001, p. 114), o processo de distribuição de um texto ilumina o levantamento de redes relativamente estáveis nas quais os textos se movem, “sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro”. Essas redes recebem o nome de “cadeias intertextuais” (*intertextual chains*) ou cadeia de gêneros, as quais são consideradas “séries de tipos de textos que são transformacionalmente relacionadas umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível”

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 166). Por essa razão, é importante levantar as sequências intertextuais nas quais um tipo de discurso se constrói, a fim de explicitar a sua distribuição.

As “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais” (2012) integram uma hierarquia de documentos que regem o ensino da rede pública mato-grossense. Essa cadeia de gêneros visa assegurar a todos/as os/as moradores/as de Mato Grosso em idade escolar a formação indispensável para o exercício pleno da cidadania. Nesta seção, apresentamos os documentos oficiais que integram essa hierarquia. Eles não serão analisados, entretanto, por se tratar de textos pertencentes à mesma esfera social da ordem do discurso do campo educacional ao qual o documento analisado neste capítulo integra, iremos listá-los antes de realizar a análise textual do segundo capítulo das orientações para diversidades de Mato Grosso.

Para Fairclough (2003, p. 75), os gêneros são formas de interação e constituem tipos particulares de relações sociais. O autor recorre às discussões bakhtinianas de Bakhtin acerca de dialogismo para argumentar que qualquer texto está inevitavelmente inserido em uma cadeia dialógica com textos que os precedem e os sucedem. Ademais, segundo Fairclough (2003), a hierarquia dos textos pode controlar e determinar ações referentes ao âmbito social de sua cadeia textual. Em relação ao documento analisado neste capítulo, ele possui relação direta com questões relativas à diversidades no contexto escolar.

Por ser do campo educacional, as orientações para Diversidades direcionam o trabalho docente no que diz respeito aos dilemas que surgem no processo de ensino e aprendizagem. Como sugere Fairclough (2003, p. 31), as cadeias de documentos contribuem para a realização de ações que “transcendem diferenças no espaço e no tempo, unindo eventos

sociais e práticas sociais diferentes, lugares diferentes, tempos diferentes, facilitando a capacidade reforçada para a ação à distância”. Desta forma, a partir de suas conexões, cada documento educacional realiza a função de instrumento de comunicação à distância entre governo e escolas, possibilitando ações não apenas no período de sua implantação, mas também em épocas futuras por meio de suas atualizações.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) estão no topo da hierarquia das OCDE. Seus pressupostos garantem o ensino público democrático a todas as pessoas do país e o respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. A partir deles, foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, que define e organiza a educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Na mesma conjuntura da atualização dessa lei, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCNs. Esse documento foi elaborado pelo MEC como regulamento para o trabalho em sala de aula, com princípios organizadores dos conteúdos de ensino de cada disciplina do currículo escolar.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, doravante DCN, (2013) e o Plano Nacional de Educação, doravante PNE (2014), estão no mesmo nível dos PCN na hierarquia dos documentos educacionais. Além de mais atualizadas que os PCNs (incluem as novas tecnologias de informação e comunicação, por exemplo), esses documentos orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino do Brasil. Eles foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e implantados durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). A

elaboração de cada um surgiu a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, docentes e estudantes da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.

Recentemente, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2017), que teoricamente não anula as DCN, pois, enquanto as Diretrizes traçam a estrutura do ensino, a Base detalha os conteúdos e competências. Entretanto, por suprimir e/ou ignorar diversos pontos estabelecidos nas Diretrizes, a BNCC tende a pautar menos questões relacionadas às diversidades sexuais. De caráter normativo, a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Fundamentados nas orientações desses documentos, os Estados do Brasil formulam suas próprias diretrizes curriculares, levando em consideração aspectos dos seus respectivos contextos de ensino. Atualmente em Mato Grosso, o texto legal, que estabelece e norteia as políticas educacionais pretendidas para o Estado, é denominado “Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica”, publicada pela SEDUC-MT em 2010¹. Nesse documento, são propostos os eixos estruturantes do ensino mato-grossense e os princípios pedagógicos do Ciclo de Formação Humana, que é o sistema adotado pelo Estado. Juntamente a esse documento, foram publicadas orientações curriculares para cada área de ensino, especificando as diretrizes pedagógicas de acordo com suas respectivas disciplinas.

1 Assim como os outros sete Estados brasileiros, Mato Grosso aprovou um novo currículo estadual para educação infantil e ensino fundamental e está em processo de elaboração de uma Base Estadual Comum Curricular para o Ensino Médio, tendo como referência a BNCC. De acordo com a SEDUC-MT e o MEC, a previsão é que ela seja concluída durante o ano de 2019 para ser publicada com os demais currículos durante o ano de 2020.

Nas “Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica” (2010), as questões relativas a gênero e sexualidade são tratadas em uma breve seção intitulada “Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade”. Nela, são apresentadas concisas reflexões sobre os princípios educativos para relações de gênero e diversidades sexuais. Como forma de expandir essa discussão e as demais relacionadas às diversidades no contexto escolar, a Superintendência de Diversidades da SEDUC-MT publicou em 2012 as “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais”. Desde então, esse documento norteia o trabalho pedagógico sobre educação ambiental, relações étnico-raciais, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena e quilombola e relações de gênero e sexualidade.

Vale ressaltar que as DCN, o PNE e a BNCC ainda não haviam sido elaborados/as quando as orientações para Diversidades de Mato Grosso foram publicadas. Por isso, as OCDE não sofreram influência desses documentos posteriores em sua composição. Todavia, a cadeia de gêneros que um texto integra é composta tanto de textos que vieram antes quanto dos virão depois, independentemente de sua posição na cadeia hierárquica. Ademais, apesar de ser uma configuração permanente, uma cadeia de gêneros está sujeita à tensão entre estabilidade e mudança (FAIRCLOUGH, 2001; PAGANO, 2001). Essa flexibilidade ocorre porque a possibilidade de combinações de gêneros é definida pelo sistema social/cultural ao qual o texto se vincula. Como sugere Fairclough (2001), os usos sociais do discurso variam conforme as épocas. Assim, modificações na realidade social sugerem novos gêneros criados por meio de intertextualidade e interdiscursividade.

Com base nos postulados da ACD sobre o significado acional do discurso, observa-se que as OCDE correspondem a um gênero de

‘governança’. Para Fairclough (2003, p. 32), esse tipo de gênero se refere a toda atividade textual desenvolvida dentro de uma instituição ou organização dirigida para regular ou gerenciar alguma outra rede de práticas sociais. No caso do documento, ele foi elaborado pela Superintendência de Diversidades da SEDUC-MT por meio da Coordenação de Diversidades, para direcionar as práticas sociais dos/as professores/as da educação básica mato-grossense em relação às questões de diversidades.

Uma das características dos gêneros de governança é sua capacidade de relacionar diferentes escalas, conectando o nacional/regional ao local e particular (FAIRCLOUGH, 2003, p. 33). Nessa esteira, cada Estado possui suas orientações educacionais baseadas na mesma legislação nacional (LDB 9.394/96), entretanto, cada um recontextualiza as diretrizes brasileiras (PCN, DCN e PNE) de acordo com as práticas sociais de cada contexto. Por essa razão, as orientações mato-grossenses para diversidades educacionais destaca questões importantes do Estado que não se sobressaem em outros, como a Educação Escolar Quilombola. Além disso, os gêneros de governança são caracterizados também por propriedades específicas de recontextualização, ou seja, apropriando-se de elementos de uma prática social dentro de outra, provocando a sua transformação. Deste modo, as orientações de Diversidades de Mato Grosso recontextualizam documentos anteriores da hierarquia que integram (como as DCN e o PNE), estabelecendo seus pressupostos para o campo das diversidades.

Ainda sobre os gêneros de governança, Fairclough (2003, p. 75) destaca que eles operam por meio de duas dimensões: poder e solidariedade, de um lado, e hierarquia ou distância social, de outro. Como já argumentado, as OCDE exercem poder por meio de sua aplicação, pois direciona o trabalho docente em seus respectivos contextos escolares.

Por outro lado, o documento integra uma hierarquia que opera por meio da ação a distância. Além de conectar o nacional (diretrizes estabelecidas pelo MEC) ao local, ele estabelece orientações que funcionam como uma comunicação a distância entre o governo e os/as docentes. Deste modo, observa-se que as OCDE (assim como os demais documentos oficiais da SEDUC) operam como um dispositivo regulador, que potencializa o poder do órgão administrativo sobre quem executa as orientações, ou seja, os/as docentes.

Na próxima seção, será realizada uma explanação sobre a estrutura textual das orientações curriculares para Diversidades de Mato Grosso como forma de compreender a sua produção. É importante destacar que a análise aqui não possui caráter reducionista, visto que ela apenas integra uma das variadas maneiras de se analisar o discurso, a partir da compreensão de que ele é parte irredutível da vida social, como sugere a ACD.

A produção do texto: entre a construção composicional e a arquitetura textual

A compreensão de como os gêneros se materializam em textos oficiais pode ajudar no entendimento das relações assimétricas de poder sustentadas parcialmente pelos discursos que os atravessam e neles se legitimam. Esses discursos podem causar reflexos sociais a partir do momento em que os textos (diretrizes, normativas, leis) são instituídos pelos seus respectivos órgãos. Nessa perspectiva, observa-se que as OCDE são um gênero que pode causar reflexos positivos na vida social por meio de sua efetivação, principalmente nas de sujeitos marginalizados por discursos opressores. Ademais, para compreender a produção do texto,

além de observar a estrutura do documento, é importante contextualizar sua elaboração e os/as agentes envolvidos/as em sua produção.

As “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais” foram elaboradas no final do segundo mandato do governador Blairo Maggi (PPS), nos anos de 2008, 2009 e 2010. A construção do documento foi realizada por servidores/as da Superintendência de Diversidades Educacionais da SEDUC-MT, por meio da Coordenação de Diversidades. Na época, a superintendente de Diversidades era a professora Débora Eriléia Pedrotti Mansilla, pesquisadora da área de Educação Ambiental. A Superintendência era dividida em oito coordenações que ficaram responsáveis, cada uma, pela elaboração de um capítulo da diretriz: Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual, Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual, Educação Ambiental, Educação para Relações Étnico-raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena. O documento está disponível em versão online no site da SEDUC-MT e foi enviado de forma impressa a todas as escolas da rede pública de ensino de Mato Grosso em 2012 e 2013.

As OCDE é um documento com 308 páginas ao todo. A análise da estrutura composicional das orientações mostra que ela não possui linearidade na divisão dos capítulos. Como já mencionado, cada capítulo foi produzido pelos/as responsáveis de suas respectivas áreas da Coordenadoria de Diversidade de SEDUC e revisados por docentes universitários/as. Assim, apesar de todos apresentarem relativamente a estrutura de trabalhos acadêmicos (divisão por seções e parágrafos, citações diretas e indiretas ao longo do texto e quadros explicativos), há diferenças nos textos quanto à ênfase que se dá a conceituações, contextualizações e sugestões de ensino.

Na introdução do documento, as áreas relacionadas a Diversidades são referenciadas como “modalidades e especificidades da Educação Básica” (SEDUC, 2012, p. 15). É enfatizado que o objetivo das OCDE é contribuir para a redução das desigualdades educacionais e atender as reivindicações de movimentos sociais. Desta forma, essa política destaca sua construção como resultado da luta de ativistas mato-grossenses em um Estado tido historicamente como conservador e despreocupado politicamente com grupos socialmente marginalizados².

Após breve introdução, a estrutura composicional do documento é dividida em oito capítulos. Fairclough (2001) recorre a Bakhtin (1997, p. 326) para argumentar que os gêneros se organizam em estrutura composicional (por meio de formas de composição), tema (conteúdo temático) e estilo. No caso das orientações para Diversidades, cada capítulo possui um tema diferente conectado ao conteúdo maior: Diversidades e Direitos Humanos. Apesar de sua produção compartilhada com diferentes pesquisadores/as da SEDUC e das ênfases diferenciadas às questões relacionadas ao assunto específico de cada capítulo, a elaboração do documento segue um fio condutor, visto que as discussões são realizadas considerando as variadas identidades sociais.

Em relação ao estilo, ele é o modo como as identidades individuais e/ou coletivas manifestam-se no texto (FAIRCLOUGH, 2001). O estilo pode ser caracterizado a partir de três dimensões: teor (casual, informal, formal), modo (forma como o texto é falado e/ou escrito) e retórica

2 As eleições de 2018 demonstraram que Mato Grosso prossegue sendo um Estado conservador em questões políticas e sociais. Nesse cenário, candidatos/as de extrema direita e declarados/as publicamente contra políticas para Diversidades conseguiram votações expressivas e nenhum/a candidato/a negro/a ou LGBTQ+ foi eleito/a (OLIVEIRA, 2018). Disponível em: <<http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/134116-mato-grosso-o-estado-conservador-que-prefere-eleger-a-direita.html>> Acesso em 20 de dezembro de 2018.

(argumentativa, descritiva, narrativa). Nas OCDE, a elaboração do documento segue a norma padrão da Língua Portuguesa e argumenta por meio de referenciais teóricos e documentos legais, como a LDB 9.364/96. Assim, emprega uma retórica predominantemente argumentativa e formal, com um vocabulário acessível ao público destinatário (docentes e servidores/as da Educação) e explicação de termos e expressões mais complexos, como heteronormatividade (p. 38) e sexo gonadal (p. 40). Os parágrafos compreendem longos períodos compostos por subordinação, além de lista de tópicos e tabelas, evidenciando o seu modo de construção complexa.

Em razão de este trabalho abordar questões relacionadas à comunidade LGBTQ+, a análise intertextual do significado acional do discurso (FAIRCLOUGH, 2003) será realizada com base no segundo capítulo do documento, o qual apresenta conceitos e perspectivas de ensino pautadas no respeito às orientações sexuais e identidades de gênero. Assim como o primeiro capítulo, (“Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual”), o segundo capítulo foi escrito por Ângela Maria dos Santos, Eva Auxiliadora, Gisele Marques Mateus e Leize Lima de Oliveira, com leitura crítica dos/as professores/as universitários/as Imar Queiroz (UFMT), Luciene Neves Santos (UNEMAT) e Vera Lúcia Bortoline (UFMT).

Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual

Para especificar as orientações curriculares para questões de gênero e sexualidade, esse assunto é abordado no segundo capítulo das “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais” (2012). Denominado “Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual”,

o capítulo possui 23 páginas e compõe-se de uma introdução, oito seções e as referências bibliográficas. A introdução ocupa a primeira página, em que os/as autores/as apresentam o intuito do capítulo e as justificativas para a sua elaboração. Segundo eles/as, o objetivo dos pressupostos em relação às diversidades de gênero e sexuais é orientar um trabalho docente que busque “desconstruir as concepções e desigualdades impostas secularmente, baseadas no modelo patriarcal, machista e sexista” (SEDUC, 2012, p. 31). Ao final do texto, há uma figura em preto e branco de duas mulheres com as mãos dadas.

Denominada “Currículo e Relações de Gênero na Educação”, na primeira seção são contextualizados o Feminismo e o surgimento do conceito de gênero. Apesar de reconhecerem a complexidade do termo, os/as autores/as recorrem a Auad (2004) para conceituarem gênero como um “conjunto de representações que cada sociedade constrói, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos” (SEDUC, 2012, p. 33). Além disso, destacam a importância de integrar as relações de gênero no Projeto Político-Pedagógico e no currículo escolar, para reconhecer as desigualdades entre homens e mulheres. Na seção, a ênfase recai sobre o preconceito ainda recorrente contra a mulher na atual sociedade.

Nas duas seções posteriores tematizam-se as orientações sexuais. Intitulada “O currículo e a Diversidade Sexual”, a segunda seção do capítulo ressalta a necessidade de as escolas combaterem ideias dogmáticas, preconceituosas e excludentes, as quais promovem uma heterossexualidade compulsória que causa dor e sofrimento às pessoas LGBTQ+. Por sua vez, na seção posterior, denominada “Considerações acerca do conceito de sexualidade”, os/as autores/as diferenciam os conceitos de sexo biológico e orientação sexual, frisando o caráter fragmentado, instável, histórico e

plural da sexualidade humana. Nas últimas páginas da seção, os/as autores/as recorrem a documentos legais (LDB, ECA, PCNs) para justificarem o trabalho sobre diversidades sexuais nas escolas. O objetivo é “contribuir para que os/as alunos/as possam exercer e desenvolver sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (SEDUC, 2012, p. 42).

Intituladas “Princípios para se trabalhar com a Educação de Gênero e Diversidade Sexual na Escola” e “Abordagens da aprendizagem e Temas referenciais”, as duas seções seguintes do capítulo complementam as justificativas apresentadas no final da seção anterior. Por meio de uma série de citações de documentos institucionais que abordam aspectos relacionados a gênero e sexualidade, os/as autores/as reforçam a constatação de que as instituições escolares possuem respaldo legal para trabalhar gênero e sexualidade. No caso, a principal referência é o documento PCN (1998), especialmente a diretriz que versa sobre orientações sexuais.

As três últimas seções são instrucionais. Esse bloco inicia-se com a seção “Como trabalhar assuntos tão polêmicos em sala de aula”, em que são apresentadas dez sugestões de como o/a docente deve se portar em situações que podem causar constrangimentos por envolverem gênero e sexualidade. Na seção seguinte, denominada “Eixos Temáticos”, são listados sete assuntos de caráter mais amplo que podem ser trabalhados em sala de aula. Encerrando o capítulo, a última seção possui título autoexplicativo e elenca cinco “Ações e Estratégias pedagógicas para equidade de gênero e Diversidade Sexual”.

Em uma análise geral da estrutura do segundo capítulo das orientações para Diversidades, percebe-se que ele está dividido em três blocos de temas constituídos por seções. O primeiro é composto de duas seções cujos objetivos são conceituar identidade de gênero e orientação sexual e relacionar esses dois termos ao currículo escolar. Por sua vez,

o segundo bloco apresenta a legalidade institucional que permite os/as docentes trabalharem essas questões no ambiente escolar. Por fim, no último bloco sugerem-se — mesmo que de forma sintética — alguns posicionamentos e ações aos/às professores/as sobre como trabalhar esses assuntos em sala de aula.

Apesar dos títulos parecidos — o que pode gerar confusão nos/as leitores/as, esse capítulo difere do anterior (“Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual”) por tratar especificamente de gênero, sexualidade e demais questões envolvidas, como a homossexualidade. Elaborado pelos/as mesmos/as autores/as do capítulo posterior, no primeiro capítulo são abordados assuntos mais amplos relacionados aos Direitos Humanos no ambiente escolar, como *bullying*, valores éticos, história dos direitos humanos, pluralidade cultural, política, cidadania e diálogos inter-religiosos. Quanto à sua função na composição estrutural das orientações, o primeiro capítulo é uma introdução aos demais, porque nele são apresentados pressupostos que são mais bem explanados no decorrer do documento.

Com o objetivo de identificar as vozes que ecoam nas proposições presentes no segundo capítulo, nas seções seguintes será realizada uma análise do significado acional do discurso por meio da categoria analítica Intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). Inicialmente, será analisada a intertextualidade manifesta para compreender os modos de construção de relações intertextuais, como a representação do discurso direto e indireto, o metadiscurso, a negação e a pressuposição. Em seguida, a partir da análise da intertextualidade manifesta, serão identificadas as ordens do discurso presentes no capítulo, as quais integram a intertextualidade constitutiva.

A intertextualidade manifestada e constituída no capítulo sobre gênero e sexualidade

O conceito de intertextualidade é utilizado nos estudos críticos do discurso para designar a propriedade que os textos têm “de ser cheios de fragmentos de outros textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114). Desta forma, os textos são intrinsecamente intertextuais. No escopo metodológico da ACD, há várias categorias utilizadas para mapear as relações intertextuais, como o significado das palavras, a metáfora, a modalidade, entre outros. Neste trabalho, a Intertextualidade (manifesta e constitutiva) é selecionada para analisar alguns excertos do segundo capítulo das “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais”, buscando compreender como a produção do texto é constituída a partir de aspectos intertextuais mobilizados pelos/as autores/as do documento.

A introdução do capítulo é uma breve explicação das razões de se trabalhar questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. Para isso, os/as autores/as recorrem a citações de uma entrevista concedida pelo pesquisador Rogério Junqueira à revista *Gênero e Diversidade na Escola*, no ano de 2006. Na época, Junqueira era técnico da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi). Essas informações são apenas mencionadas em nota de rodapé na página da introdução, sem menção ao número da revista e aos demais dados nas referências no final capítulo.

Em uma análise intertextual do significado acional do discurso presente na introdução do capítulo, as citações da entrevista de Junqueira constituem representações do discurso realizadas de forma direta. Elas ocorrem quando no texto são reproduzidas as palavras exatamente como foram utilizadas no discurso. No caso desse exemplo, os/as autores/as

recorreram às aspas para realizar essa representação, como as duas citações das páginas 31 apresentadas no documento.

Em todo o capítulo, há várias ocorrências intertextuais realizadas pela representação do discurso de forma direta por meio de aspas. Em alguns casos, elas são utilizadas para incorporar ao texto das orientações uma citação literal de algum/a teórico/a ou trechos de documentos oficiais. Entretanto, há casos em que o objetivo é sintetizar discursos legitimados socialmente em termos ou expressões. É importante frisar que em uma mesma manifestação de intertextualidade, podem ocorrer representações do discurso de forma direta e indireta, como demonstrado no excerto a seguir:

Já no século XX, Simone de Beauvoir (1949) *questiona*: o que é uma mulher? A busca por uma resposta significativa diante da multiplicidade do ser-mulher, de desconstruir o ideário “*natural*” do feminino, não apenas um reflexo invertido, ou seja, o “*outro*” do homem, ou uma construção do olhar masculino. (p. 32)

Ao enquadrar no texto o discurso da estudiosa feminista Simone de Beauvoir (1949), os/as autores/as fazem uma representação discursiva de forma indireta. Para Fairclough (2001), o discurso indireto é ambivalente, pois não se pode ter a certeza de que as palavras do original foram reproduzidas fielmente ou não. Nesse caso, a escolha do verbo do “ato de fala”, ou seja, do verbo representador é sempre significativa. No excerto acima, foi selecionado o verbo ‘*questionado*’ para apresentar de forma sintetizada um discurso de Beauvoir presente ao longo da sua obra “O Segundo Sexo” (1949), em que a autora busca desconstruir e problematizar a identidade feminina convencionalmente socialmente no século XX.

Considerada a principal referência para o movimento feminista dos anos de 1970, “O Segundo Sexo” é um marco nos estudos sobre gênero e ofereceu um pensamento novo sobre os impactos do feminismo na sociedade. Entretanto, apesar da importância da obra, os/as autores/as não a incluíram na bibliografia do capítulo, mencionando apenas o ano e a autora do discurso sobre “o que é uma mulher” no corpo do texto. Deste modo, para encontrar a fonte do discurso de Beauvoir, é necessário que o/a leitor/a possua conhecimento sobre as obras da autora ou pesquise sobre seus estudos.

Ainda no excerto, as palavras ‘*natural*’ e ‘*outro*’ estão entre aspas. O uso desse sinal nesses termos evidencia uma voz externa que se faz presente nesse novo contexto social: o texto do documento. Deste modo, o uso das aspas possibilita que a intertextualidade se manifeste por meio da representação do discurso. No caso desses dois exemplos, não foi uma citação literal de algum/a autor/a que foi representada, mas discursos legitimados e de caráter mais amplo que foram sintetizados em termos grafados com aspas.

Para Fairclough (2001), a grafia de palavras com esse sinal ocorre por diferentes motivos, como distanciar o/a autor/a de uma voz externa, mostrar um uso inovador ou sinalizar o/a leitor/a que ali há outros sentidos/discursos possíveis e não explicitados, como o caso do excerto acima. O autor ressalta que a ideologia está presente no sentido das palavras, nas metáforas, na estrutura/organização de um texto, nas convenções discursivas, nos sinais de pontuação utilizados, entre outros aspectos. Destarte, é importante conectar a dimensão ideológica à análise textual, para compreender quais sentidos/textos/discursos podem ser representados por meio desses aspectos.

Ao mencionarem que a desconstrução do “ideário “*natural*” do feminino” era um dos objetivos dos movimentos feministas no século XX, os/as autores/as trazem no capítulo o discurso do desejo esperado socialmente sobre a figura feminina no século passado. Desta forma, o ‘natural’ simboliza uma mulher preocupada com a manutenção do bem estar do casamento, mantendo a união familiar e o marido satisfeito. Para Santos (2016, p. 39), há uma série de convenções sociais esperadas pelo perfil ‘natural’ da mulher nesse período, como “bom humor, estar sempre arrumada, amabilidade, dar razão ao homem nos momentos de briga e colocar sempre o marido em primeiro lugar”. Caso as mulheres não seguissem esse perfil, poderiam ser mal vistas socialmente e culpadas pelo fracasso do casamento, sofrendo o preconceito social caso a união matrimonial chegasse a uma separação.

Em relação ao “outro” do homem abordado no excerto, apesar de não aprofundarem a explicação desse termo entre aspas no corpo do texto, os/as autores/as estabeleceram um diálogo intertextual com uma teoria explanada por Beauvoir em “O Segundo Sexo” (1949). Na obra, a autora analisa o conceito hegeliano do “Outro”, o qual se refere a uma construção identitária, processo pelo qual um grupo constitui um outro grupo por meio de valores, representações e sentidos. Segundo Beauvoir (1949), a construção social da figura feminina como a quintessência dos homens é um fator fundamental para a opressão das mulheres. Na perspectiva de que as mulheres são tão capazes de realizar escolhas quanto os homens, percebe-se a capacidade feminina de alcançar a transcendência, ou seja, a posição em que um indivíduo assume a responsabilidade para si e para o mundo.

Nas seções seguintes do capítulo, as quais tratam do conceito de sexualidade e da relação do currículo com as diversidades sexuais, os/as

autores/as recorrem novamente ao uso de aspas para abordarem discursos sintetizados em termos e expressões. Vale destacar que a intertextualidade se manifesta de outras formas no decorrer do capítulo. Por exemplo, ainda nas seções que versam sobre diversidades sexuais, a discussão do texto é articulada ao discurso do outro por meio da negação, pressuposição e do metadiscurso

Uma análise geral mostra que o segundo capítulo das “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais” é composto por uma série de diálogos com outros textos e discursos, confirmando (FAIRCLOUGH, 2001, p. 134) que os “textos são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outro texto”. Para estabelecer esse diálogo, os/as autores/as recorreram às seguintes categorias da Intertextualidade na perspectiva faircloughiana: representação do discurso (direta por meio de aspas e indireta por meio de paráfrases), negação, pressuposição e Metadiscurso. A ironia não é utilizada nas orientações, visto que essa categoria não é convencional em textos de ordem institucional como as orientações para diversidades.

Com base nos estudos de Fairclough (2001, p. 152), a análise dos excertos evidencia duas formas de relações intertextuais predominantes no segundo capítulo: encaixada e sequencial. A intertextualidade encaixada manifesta-se nas várias ocorrências de textos ou tipos de discursos que atravessam claramente as discussões do documento por meio de aspas (representação direta) ou paráfrases (representação indireta). Além disso, o texto também contempla a intertextualidade sequencial, pois diferentes textos e tipos de discurso se alteram no decorrer do capítulo. Como exemplo a partir dos excertos analisados, os/as autores/as recorrem a textos tanto de obras de estudiosos/as *queer* quanto de documentos institucionais, como os PCNs e ECA.

A intertextualidade também se manifesta no capítulo por meio de diálogos tanto verticais quanto horizontais. Cunhadas por Kristeva (1986, p. 36) e ressignificadas por Fairclough (2001, p. 135), as relações horizontal e vertical são aquelas que estabelecem a conexão de um texto com outros que possuem objetivos similares. A dimensão horizontal (ou sintagmática) ocorre por meio de ligações dialógicas estabelecidas entre um determinado texto e os seus precedentes e sucessores, enquanto elementos de uma cadeia de textos. Por sua vez, a dimensão vertical (ou paradigmática) é aquela que diz respeito às ligações históricas “em várias escalas temporais e por vários parâmetros” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 136), as quais se realizam com textos que possuem uma perspectiva discursiva importante de ser dialogada.

No que tange à relação horizontal presente no documento, o segundo capítulo das OCDE dialoga com outros documentos institucionais que o precedem em sua hierarquia genérica, os quais constituem diretrizes historicamente ligadas à lei maior: a Constituição. Essa relação horizontal de intertextualidade está presente principalmente no terceiro bloco do capítulo, composto pelas seções “Princípios para se trabalhar com a Educação de Gênero e Diversidade Sexual na Escola” e “Abordagens da aprendizagem e Temas referenciais”. Nesse bloco, como já mencionado, os/as autores/as recorrem a trechos de textos institucionais para demonstrarem ao/à leitor/a da diretriz que o trabalho pautado em questões de gênero e sexualidade possui respaldo legal. Os documentos com o maior número de ocorrências intertextuais são os PCNs (seis citações) e o ECA (duas citações).

Ao observar a relação vertical do documento, percebe--se os/as autores/as dialogam com textos de pesquisadores/as que integram as teorias *queer*. A maioria ocorre com discursos da professora Guacira Lopes

Louro. Além dela, outras teóricas brasileiras também possuem citações de suas obras integrando o texto do capítulo, como Marilena Chaui, Rosa Maria Godoy Silveira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Maria Teresa Vargas Chidiac e Daniela Auad. Essa predominância de teóricas brasileiras no capítulo pode sinalizar um desejo dos/as escritores/as do capítulo em valorizar os estudos e pesquisas *queer* realizadas no Brasil por mulheres. Essa escolha é coerente com as justificativas para a criação do documento expostas na introdução e uma forma de reversão da situação nacional de desvalorização de pesquisas realizadas por mulheres.

Percebe-se, então, que a ordem do discurso *queer* está presente em todo o capítulo, ou seja, em cada parágrafo predomina o intuito de desconstruir relações assimétricas de gênero e sexualidade e o questionamento do conhecimento de teor heteronormativo sobre as relações de gêneros. Ademais, a promoção do respeito às diversidades direciona as discussões realizadas em cada seção. Deste modo, constrói-se a intertextualidade constitutiva do capítulo, a qual, para Fairclough (2001), se manifesta em um texto por meio das ordens do discurso, a partir de elementos particulares do discurso. No decorrer do capítulo, elementos do discurso feminista dialogam com o discurso pedagógico, por meio de citações de textos de educadores/as como Junqueira e Louro, os/as quais realizam há décadas pesquisas no Brasil sobre como os discursos misóginos e LGBTQfóbicos são construídos e solidificados nas escolas brasileiras e apontam caminhos para a sua desconstrução.

Vale destacar que as pedagogias *queer* propostas por Louro — especificamente — é a ordem do discurso que predomina em todo o documento, ou seja, o exercício docente como prática problematizadora em relação a concepções naturalizadas e que podem levar as pessoas ao sofrimento. De uma forma geral, os textos se articulam para proporcionar

ao/à docente a seguinte reflexão sobre sua profissão: questionar a ideia de “de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido (...) e fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento” (LOURO, 2004, p. 65).

Deste modo, por meio dessa articulação de discursos (feminista, *queer*, pedagógico), as orientações curriculares para Diversidades integram o respeito às orientações sexuais e identidades de gênero no discurso institucional da SEDUC-MT. Para Fairclough (2001), o discurso institucional é uma configuração particular de gêneros em relações particulares uns com os outros, constituindo um sistema. Nessa esteira, as ordens do discurso presentes nos diferentes gêneros (diretrizes, normativas, portarias, decretos) utilizados pela SEDUC-MT — inclusive no documento analisado neste capítulo — sistematizam o seu discurso institucional.

O consumo do texto por meio de sua coerência

Para Fairclough (2001), ao se pensar no consumo de um texto, é importante considerar as implicações das particularidades intertextuais na amostra analisada. Nessa perspectiva, a análise intertextual também observa a coerência no texto, ou seja, como ele articula os diálogos intertextuais com foco em um melhor consumo do seu público alvo. Quanto ao segundo capítulo das “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais”, o texto está em consonância com o que é proposto na introdução do documento e nos demais capítulos, seguindo a perspectiva de articular teorias sobre estudos de gênero e sexualidade com a prática

docente. Entretanto, o enfoque curricular preconizado nele difere do proposto nos demais capítulos.

De início, observa-se que os dois primeiros capítulos são os mais curtos do documento. Enquanto que os capítulos sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Escolar Indígena possuem mais de 60 páginas cada, os dois capítulos destinados a Gênero e Sexualidade somam 37 páginas. Um possível pouco referencial teórico sobre gênero e sexualidade na prática educativa não justificaria o fato dos capítulos serem curtos, visto que a gama de informações e conceitos sobre os estudos *queer* na prática educativa é vasta. Desta forma, a discrepância no número de página dos capítulos que envolvem gênero e sexualidade perante os demais pode sinalizar uma menor importância dada ao assunto em relação aos outros elencados da área de diversidade.

Como pontuam Mello, Avelar e Maroja (2012), apesar dos avanços, a população LGBTQ+ ainda não gera um tipo de solidariedade similar à recebida por grupos como idosos/as, crianças e adolescentes, por exemplo, os quais despertam uma cumplicidade social generalizada acerca de seus problemas e dificuldades, tornando-os beneficiários potenciais legítimos de políticas públicas. Os/as autores/as argumentam que esse pode ser o motivo a ocorrência em larga escala da LGBTQfobia, pois há uma forte resistência quando o assunto são políticas públicas que envolvem sexualidade e, mais especificamente, sexualidade não heterossexual. Mesmo quando há espaço para tais discussões, elas ocorrem de forma limitada e não recebem o mesmo tratamento dado as relativas a outros grupos marginalizados, como exemplificado nas orientações para Diversidades da SEDUC-MT.

Em uma primeira análise, observa-se que a prioridade dada aos outros grupos no documento se justificaria porque a EJA e a Educação

Escolar Indígena são modalidades de ensino em Mato Grosso, com modelos e formatos de ensino diferenciados em relação à modalidade regular convencional. Entretanto, ao analisar a composição dos capítulos, percebe-se que preocupação maior incide na proposição de abordagens e metodologias de ensino relativas às questões de suas áreas. Para Educação Escolar Indígena, por exemplo, os/as elaboradores/as do capítulo organizaram quadros de orientações curriculares explicando minuciosamente quais conteúdos curriculares poderiam ser trabalhados a partir de eixos temáticos específicos das questões indígenas.

Para efeito de elucidação, no quadro referente ao primeiro ciclo de ensino (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) do capítulo de Educação Escolar Indígena, são elencadas mais de quarenta sugestões de conteúdos para serem trabalhados a partir do eixo Diversidade Étnica e Cultural. Proposição semelhante não ocorre no capítulo destinado à Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual. Os/as autores/as desse capítulo se limitaram a propor dez ações de como o/a docente pode orientar sua prática em sala de aula a partir das relações de gênero e a elencar cinco atividades para trabalhar tais questões.

As cinco orientações propostas pelo documento possuem um caráter didático que busca proporcionar uma reflexão aos/às docentes sobre como direcionar suas atividades. Com isso, os/as autores/as esperam que os/as professores/as elaborem atividades para os conteúdos de suas disciplinas a partir de suas sugestões. Entretanto, eles/as não especificam alguns importantes aspectos sobre gênero e sexualidade nessas orientações. Como alerta Fairclough (2001), o consumo de um texto pode sofrer a interferência de diversos fatores sociais e, portanto, ser realizado individualmente ou coletivamente. Um fator a ser considerado é o conhecimento restrito de muitos/as professores/as de Mato Grosso

sobre os estudos *queer* (BELTRÃO, 2015), para efetivar essas sugestões por meio de atividades. Assim, uma sugestão seria cada orientação apresentada conter exemplos de aplicação.

Uma análise geral sobre como o documento pode ser consumido pelo público a quem se destina evidencia que não há no segundo capítulo exemplos práticos de como conectar conteúdos que o/a docente deve trabalhar em sala aula com questões relacionadas a gênero e sexualidade, assim como foi proposto nos capítulos sobre EJA e Educação Escolar Indígena sobre os seus respectivos assuntos. Essa ausência em uma política educacional destinada a questões de diversidades de gênero e sexuais merece um apontamento, visto que o currículo é um importante instrumento para desconstruir a produção de sujeitos ‘generificados’ que ocorre no ambiente escolar (LOURO, 1997).

Como sugere Silva (2004, p. 150), o currículo é relação de poder, é onde “se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Deste modo, mais do que conceituações acerca de gênero e sexualidade e reflexões acerca de um repensar docente sobre tais questões, os conteúdos curriculares também devem receber um tratamento especial no processo de construção das pedagogias *queer*.

Não se trata de diminuir a importância dos pressupostos teóricos abordados no documento e sua forma de propor ao/a docente um novo olhar sobre questões relacionadas a relações de gênero e diversidades sexuais. Pelo contrário, é inegável a importância da iniciativa da SEDUC-MT ao elaborar essa política, orientando a sua execução nas escolas do Estado a partir de princípios de equidade, principalmente diante do caótico cenário em que essas orientações foram propostas, visto que o Estado é um dos campeões no Brasil de crimes contra LGBTQ+. Entretanto, é

preciso dar um passo a mais e olhar com mais atenção para dentro da escola e dos conteúdos escolares, observando quais histórias estão sendo produzidas e reforçadas no currículo escolar sobre sexismo, LGBTQfobia e os demais preconceitos envolvendo diversidades de gênero e sexuais.

Algumas considerações

As análises apresentadas neste trabalho mostram que o capítulo destinado à Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual constitui um importante texto de conceituação acerca de termos *queer* e proporciona relevantes reflexões aos/às professores/as. Contudo, faltam sugestões mais objetivas de temas e atividades na última seção, destinada a ações e estratégias pedagógicas para equidade de gênero e diversidade sexual. Esse apontamento é feito com base no conhecimento do perfil do docente da rede de ensino mato-grossense, que, muitas vezes, espera sugestões de trabalho mais objetivas da SEDUC-MT. Em outras palavras, a comunidade docente deseja a orientação de “o que trabalhar”, e não apenas o direcionamento “é para trabalhar”. Essa demanda não significa oferecer aulas prontas e retirar a autonomia do docente em elaborar seus planos de ensino, mas sugerir atividades que podem ser o início de um exercício pedagógico mais preocupado com questões de gênero e sexualidade.

Como enfatiza Fairclough (2000), apesar de a ordem do discurso representar uma rede estável que influencia a produção e reprodução discursiva, ela também varia de acordo com o momento específico em que o texto é produzido (ação), possibilitando a reprodução ou transformação da ordem de discurso hegemônica. Essa ambiguidade promove um movimento dialético entre estrutura e ação, o qual ganha materialidade

a partir do instante em que é incorporada às práticas sociais diversas. Por exemplo, o atual cenário de crescente violência contra LGBTQ+ em Mato Grosso e a ascensão ao poder de grupos conservadores que promovem discursos preconceituosos podem construir e estabelecer uma nova ordem do discurso ainda mais preocupada com o respeito às diversidades. A estrutura (SEDUC) pode promover ações de resistência aos atuais retrocessos vivenciados pelos estudos de relações de gênero. Além disso, pode combater a LGBTQfobia por meio de discursos institucionais que problematizam e desconstruem o preconceito instaurado pela heteronormatividade, resultando em possíveis novas práticas sociais que promovam a equidade de gênero e sexuais.

Referências

AUAD, D. *Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação*. Tese de Doutorado em Educação, áreas de Sociologia da Educação. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. *Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Miller. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BELTRÃO, M. *Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Instituto de Linguagem, Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, 2015.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad./Org. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analyzing Discourse*. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York, 2003.

GOUVEIA, C. A. M. Análise Crítica do Discurso: dimensões teóricas e metodológicas. In: *Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2013.

KRISTEVA, J. [Moi, T. (Ed.)]. *The Kristeva reader*. Oxford: Blackwell, 1986.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELLO, L.; AVELAR, R. B. de; MAROJA, D. *Por onde andam as Políticas Públicas para a População LGBT no Brasil*. Revista Sociedade e Estado, v. 27, n. 2. 2012.

PAGANO, A. S. Gêneros híbridos. In: Magalhães, Célia Maria (Org) et all. *Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. Cap. 3, p. 83-119.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SEDUC-MT. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens*. Cuiabá-MT: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2008.

_____. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Cuiabá-MT: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2012.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, V. G. *Discurso em conflito de catadores de materiais recicláveis: uma perspectiva crítica*. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília - UnB, Instituto de Letras, Pós-Graduação em Linguística, Área de Concentração: Linguagem e Sociedade: Discursos, Representações Sociais e Textos, 2012.

TRANSEXUALIDADE FEMININA E DOCÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Juliane Prestes Meotti

Assuntos sobre identidade sexual e de gênero têm sido frequentemente discutidos pela mídia, por grupos sociais, instituições religiosas e são alvo das políticas públicas escolares. Atualmente, temos acompanhado no seio do debate público vozes abertamente conservadoras que incitam o ódio e a violência à/aqueles/as que escapam das classificações dicotômicas de gênero e de sexualidade. Muitas vezes, o senso comum traduz a inteligibilidade de gênero como “confusão” de papéis masculinos e femininos e como sintoma de “desordem” social grave, que precisam ser combatidas sem trégua (MIGUEL, 2016).

Esse tipo de pensamento tem impulsionado importantes modificações no cenário das políticas públicas educacionais. Refiro-me, em especial, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em dezembro de 2017. Tal documento tem caráter normativo e define o conjunto de competências e aprendizagens consideradas essenciais e indispensáveis que devem ser desenvolvidas por todos/as alunos/as da educação básica (BRASIL, 2017). Todas as menções aos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram suprimidas do documento. Embora haja possibilidade de abordá-los sob o que é definido pelas demais competências, o que se postula é que sua retirada representa um grande retrocesso nas políticas educacionais brasileiras, inclusive no que se refere à luta de grupos minorizados. Certamente, essa alteração irá influenciar a comunidade escolar em sua totalidade, uma vez

que a BNCC orienta a elaboração dos currículos estaduais e municipais, a formação de professores e professoras e a elaboração de material didático.

Torna-se oportuno pensar sobre as implicações deste documento na vivência docente e em sua práxis escolar, sendo esse o local onde se materializam o currículo, as práticas pedagógicas, as relações sociais e os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este texto se propõe a refletir sobre a experiência docente de uma professora transexual, considerando que sua práxis pedagógica perpassa de forma evidente tanto o caminho da educação quanto os caminhos dos termos suprimidos no documento oficial da BNCC.

Considerações metodológicas

A trajetória escolhida para esta investigação foi a realização de um estudo de caso por trata-se de uma experiência específica em um contexto real. Chizzotti (2014) descreve esse tipo de estudo como sendo o mais adequado quando se almeja obter informações sobre uma pessoa em particular, situada na vida real contemporânea, contextualizada em tempo e lugar específicos. A professora participante dessa pesquisa é natural do estado de Goiás e quando esta pesquisa foi realizada tinha 31 anos de idade. Graduou-se em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás, campus Inhumas, em 2014. Ministra aulas de língua portuguesa e inglesa na rede pública de ensino da cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina, em regime temporário.

Através de construção narrativa em primeira pessoa foi construído o material empírico para este estudo e de forma complementar, solicitei à professora que respondesse um questionário semiestruturado para que pudessem ser abordadas questões mais pontuais em relação a sua vivência

no espaço escolar. Delory-momberger (2008, p. 56) argumenta que “[...] a narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência de homens [e mulheres] são as narrativas que eles [elas] fazem de si.” Seguindo essa linha de pensamento, Chizotti (2014) ressalta que as histórias de vida contadas na perspectiva de quem as viveu tomam seu ponto de vista como referencial fundamental na construção de sentido de suas ações. Portanto, não se trata somente do meu olhar enquanto pesquisadora na compreensão das experiências cotidianas da participante da pesquisa, e sim, uma construção colaborativa que se dá na relação ativa com a produção de conhecimento. Isso salienta o caráter dinâmico, subjetivo e político da pesquisa científica.

A construção de si

Cristina, a professora colaboradora deste estudo, relata que assumir sua identidade foi um processo construído ao longo de sua vida e que isso só foi possível após conhecer as teorias sobre gênero.

Ao longo da vida sempre tentaram me masculinizar, sempre me reprimiam, me conduziam a um comportamento menos feminino, então aprendi e tentei reprimir o meu jeito natural. Mas com certeza a afirmação consciente e intencional da identidade só aconteceu depois de conhecer mais sobre as *teorias de gênero* e após assumir a rotina social como mulher.

As primeiras teorizações trazidas pelos estudos de gênero contestavam o determinismo biológico atribuído aos sexos, adotando a compreensão de gênero para além da diferenciação sexual (fenotípica) entre homem e mulher. Dessa maneira, o termo gênero torna-se uma

forma de indicar construções sociais de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (Scott, 1995). O que se evidencia é que as diferenças entre os sexos, ao contrário do que sempre instituiu a tradição, não são frutos de uma herança natural, e sim, o resultado de uma construção cultural que dita o que é próprio para homens e para mulheres dentro dos padrões instituídos socialmente, assim descrevem Fernandes et al. (2014).

As ambiguidades e dualidades presentes nas transexuais femininas e nos transexuais masculinos podem ser percebidos quando marcadores de gênero são interpelados, problematizados e, em certo ponto, desestabilizados por outras formas de vivê-los. Caetano e Garcia (2010) contextualizam que o conceito de “transexualismo” emergiu na década de 1950, formulado pelo médico norte-americano, Harry Benjamin. Era utilizado para nomear um distúrbio relativo à identidade sexual de pacientes submetidos a tratamentos hormonais e cirúrgicos que visavam à transformação da aparência física com base na convicção de pertencerem a outro sexo. O avanço da ciência e o crescente desenvolvimento biotecnológico permitem que o corpo possa exteriorizar as subjetividades e os sentimentos dos/das transexuais.

As possibilidades de transformações corporais instauram debates com diferentes posições. Bento (2006) enfatiza que o ato de uma pessoa se afirmar como transexual parte da subjetividade do próprio indivíduo e suas narrativas, sem levar em conta o fato de ter se submetido/a a uma cirurgia ou ter o desejo de realizá-la, de modo que, isso não se configura como critério para esta nomeação. Cristina relata que, quando iniciou a docência não havia passado pelo processo de transição, ou seja, ainda não se apresentava socialmente como mulher.

Me apresentar socialmente como mulher trans só aconteceu aos 27 anos e em outra cidade, atualmente moro em Florianópolis. Quando terminei a universidade comecei a trabalhar para o Estado, como professora com contrato temporário. Cumprir o primeiro semestre dando aula em Goiânia e decidi me aventurar no Sul do país. Escolhi Florianópolis por ser conhecida como cidade *lgbtfriendly*¹ e ninguém me conhecia, seria realmente recomendar. No final do ano, após já conhecer um pouco a cidade e ter sido aprovada no processo seletivo para o ano seguinte como professora em regime temporário, resolvi assumir a identidade feminina, mais confiante, segura e certa de que estaria em uma situação de menos marginalidade, como infelizmente acontece com a maior parte das mulheres trans, que são marginalizadas, estão fora do ambiente formal de trabalho e sem vida social.

A situação de marginalidade citada por Cristina é bastante comum entre as/os transexuais e travestis, pois vivemos em uma sociedade fortemente marcada por padrões heteronormativos e pela falta de diálogo com as diferenças. Por este motivo, a violência e a clandestinidade fazem parte do cotidiano de grande parte das histórias vividas por homens e mulheres trans. Santos e Krawczak (2017, p. 2) nos lembram que o Brasil é considerado o país com mais incidência de casos de violência e morte de transexuais no mundo, sendo que a expectativa de vida dessas pessoas é de 35 anos, “haja vista que a sociedade costuma ser cruel com as diferenças, principalmente com os que fogem à normatização hegemônica.” Conviver com a violência e com a discriminação não pode ser um ato naturalizado ou justificável. Muitas vezes, tais situações surgem dentro da própria família ou em ações simples do cotidiano como ir ao banheiro ou

1 Termo de origem norte-americana utilizado para se referir a lugares públicos ou privados que são abertos e receptivos a membros da comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros etc.).

realizar uma consulta médica. Biancarelli (2010) menciona que “depois da família, a escola e o local de trabalho têm sido o principal palco das discriminações.”

Muitos espaços sociais adotam a postura “LGBT friendly” ou “GAY friendly” com o intuito de diminuir as situações discriminatórias e para que as pessoas que fazem parte dessas comunidades e simpatizantes possam ficar mais à vontade sentindo-se seguras. Algumas empresas e marcas adotam mensagens de apoio em suas campanhas publicitárias, o que não deixa de ser, também, uma estratégia de mercado. Cristina reconhece que a cidade de Florianópolis é um desses espaços que oferecem segurança e políticas públicas específicas voltadas para os direitos humanos em questão. Biancarelli (2010, p.18) nos faz recordar que “dez anos atrás, travestis e transexuais não tinham a quem recorrer quando se sentiam abusadas e discriminadas.” Atualmente vários estados contam com mecanismos e instrumentos de proteção, embora a maioria ainda não passe, infelizmente, de intenções no papel. Esse mesmo autor, assim como eu, acredita que as verdadeiras transformações são provenientes da educação e o que falta é “uma escola que ensine aos [às] alunos [alunas] a respeitarem uma travesti ou uma pessoa transexual [...] estará contribuindo para que uma nova relação de estabeleça entre as pessoas.”

Vivência escolar

Durante a sua vivência como estudante, a professora colaboradora desta pesquisa relata que enfrentou desafios. Ela nos conta que o ambiente escolar era extremamente violento e discriminador. Ao recordar-se dos seus tempos de estudante, ressalta que amava estudar, amava aprender, mas o espaço era excessivamente hostil. Em sua atuação como docente,

tais situações ainda são enfrentadas. Ao descrever seus dilemas enquanto professora transexual, ela destaca a emergência de assuntos relacionados à sua identidade de gênero e sexual.

Além dos desafios que toda e qualquer professora enfrenta, como indisciplina, falta de recursos, baixa remuneração e valorização, enfrento a discriminação velada e verbalizada direcionada a minha identidade de gênero. Tenho minha identidade constantemente questionada e assuntos pessoais são sempre pautas para conversas, como por exemplo “qual é seu nome de verdade?”, “Você é operada?”, “o que seus pais acham disso?”

Antes de iniciar uma discussão mais pontual sobre a experiência narrada por Cristina, gostaria de enfatizar que a curiosidade dos/das estudantes sobre a vida pessoal da professora ou professor é absolutamente normal. Hooks (2010) descreve crianças e adolescentes como questionadores implacáveis devido a ansiedade pelo conhecimento, exigindo saber o como, o quando, o onde e o porquê da vida. Procurando respostas, aprendem quase que instintivamente como pensar. Tais perguntas surgem, inevitavelmente, no contexto escolar, o que percebo na narrativa da professora é que a intencionalidade do ato de perguntar não estaria relacionado, somente, em satisfazer uma curiosidade, mas colocar a professora em uma situação desconfortável ou até mesmo vexatória.

Uma das implicações da versão aprovada da BNCC, da qual foram suprimidos os termos identidade de gênero e orientação sexual, pode ser revelada nesse tipo de situação. Basílio (2017) afirma que a sociedade perde ao não discutir gênero na escola. Ele cita a análise feita por Viviana Santiago, coordenadora da Plan Internacional Brasil, destacando que “a escola, enquanto integrante de uma rede de proteção, tem o papel de promover uma educação para a igualdade de gênero, o que implica ofertar

outros repertórios a meninos e meninas”. Os discursos que intimidam ou criminalizam a atuação docente impedem o estímulo do pensamento crítico e à capacidade de reflexão autônoma. Nesse sentido, Reidel (2013, p. 44) pondera que “os discursos que promovem ou praticam a humilhação, a exclusão e a violência contra a população LGBT opõem-se aos direitos de cidadania, pois impedem que alguns [algumas] desfrutem dessa cidadania.”

Outro aspecto específico da vivência trans é a luta pelo direito ao uso do nome social. Trata-se da reivindicação do direito à escolha de tratamento nominal que corresponda ao gênero com o qual se identificam. Na concepção da professora Cristina, a verbalização do nome social no ambiente de trabalho representa uma questão de inclusão e visibilidade, além de evitar situações discriminatórias.

No meu caso, atuando como professora do fundamental I e II representa uma luta de classe, representa visibilidade. Com certeza ter uma pessoa trans, usando o nome social ou o nome já retificado muda o ambiente predominantemente cisnormativo.

Em 2016, a então presidenta da república, Dilma Rousseff, assinou o decreto Nº 8.727 de 29 de abril de 2016, que autoriza a comunidade LGBT a utilizarem o nome social nos órgãos do serviço público federal, o qual veda o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis e transexuais (BRASIL, 2016). O entendimento de que o uso do nome social se trata de um direito humano é fundamental, infelizmente esse pensamento não é partilhado por grande parte da sociedade, haja vista as violações recorrentes contra esse público.

A Câmara Municipal de Florianópolis promulgou em 2017 a lei nº 10.186/2017 que permite a designação do nome social pelo qual a pessoa

travesti ou transexual se identifica. Apesar da lei municipal, Cristina não pode usar seu nome social oficialmente porque é contratada em regime temporário e, lamentavelmente, a lei aplica-se apenas aos/as funcionários/as efetivos/as. O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer que autoriza o uso de nome social nas escolas de educação básica, mas essa medida ainda precisa ser aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o/a candidato/a já pode requisitar esse direito. Como podemos ver, algumas medidas vêm sendo tomadas a fim de diminuir ou combater as situações de desconforto e discriminação, porém ainda de forma muito tímida.

Anseios por uma educação de qualidade e inclusiva

O trabalho docente na sociedade contemporânea assume uma concepção ampla e complexa pelo fato de ser uma profissão de relações humanas e de não poder ser construído isoladamente, assim assinala Oliveira (2017). O ato de educar está para além de ensinar a ler, a escrever e a calcular, já que tais ações estão inseridas em contextos sociais e históricos. Nas palavras de Tardif (2002) a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida, é realizada de forma concreta em uma rede de interações com outras pessoas, onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes passíveis de interpretações e decisões.

Conforme mencionado anteriormente, a professora Cristina ministra aulas de língua portuguesa e inglesa para estudantes do Ensino Fundamental I e II, portanto, seus alunos e alunas têm, em média, entre 6 a 15 anos de idade. Ao discorrer sobre a sua experiência, ela relata que a relação é quase sempre tranquila e amigável.

Normalmente, os adolescentes são mais resistentes aos primeiros contatos, mas não acho que seja somente pela minha identidade, qualquer professora nova para eles, acho que é um desafio. Em alguns grupos, os mais na adolescência, sempre rola conversas sobre gênero e sexualidade, ou até mesmo aulas com essas propostas para discussão, costumam ser abertos para a discussão e se mostram bem desconstruídos quanto a norma, no entanto tem aqueles que ainda não aceitam, que demonstram desrespeito e enfrentamento. Mas as experiências que tive foram mais com saldo positivo do que negativo nesse aspecto. Com os alunos que eu atendo, costumamos criar um vínculo saudável e natural, mas já ouvi alguns comentários maldosos e brincadeiras de alunos que não eram das turmas que eu atendia. Sinto que há uma empatia por parte dos que estão em contato comigo.

O relato acima muito se assemelha aos resultados dos estudos provenientes da dissertação de mestrado de Marina Reidel, sob a orientação do prof. Dr. Fernando Seffner. Nela, Reidel (2013) problematiza a experiência de 7 professoras transexuais. A maioria delas descreve a relação alunos/as *versus* professora trans como harmoniosa. Apenas uma delas teve problemas no início do seu trabalho na escola. Alguns alunos se apropriaram de suas fotos publicadas em redes sociais e iniciaram uma série de envios de e-mails com palavras depreciativas em relação a sua identidade transexual. Em contrapartida, a professora teve apoio dos/as demais alunos/as e da direção da escola. Assim como nos lembra Cristina, a professora colaboradora deste estudo, esse estranhamento inicial é normal a qualquer professor/a. Reidel (2003, p.84) descreve que “convivendo com as diferenças e aproximações, começam a respeitar, entendendo os processos. A convivência e a curiosidade desmistificam o preconceito.”

A maior parte do processo de inclusão parte de iniciativas individuais ou localizadas, visto que, não há uma legislação específica

para o público trans no cenário em questão. A formação de redes de solidariedade e alianças estratégicas tornam-se um importante dispositivo de apoio que, no contexto escolar, se configuram como ações pedagógicas que propõem um enfrentamento às práticas sexistas, homofóbicas e transfóbicas, pois as experiências vivenciadas refletem no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente na qualidade da educação. Segundo Filho (2017), a BNCC vincula a qualidade da educação às avaliações sistêmicas, processo que coloca em segundo plano o processo de escolarização, ou seja, “a ideia em questão tira o cotejo da aprendizagem do encontro pedagógico, que é algo que pode modificar qualitativamente a vida das pessoas, e o coloca sobre o resultado.”

Segundo Libâneo (2001), as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações sociais. As mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil profissional, repercutindo nos sistemas educacionais e nas escolas. O autor destaca que essas transformações ocorrem em escala mundial e decorrem de um conjunto de acontecimentos que caracterizam novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas. As mais vivíveis são os avanços tecnológicos na informática, nas telecomunicações, na difusão maciça da informação, afetando a produção, circulação e consumo da cultura. Dessa forma, o/a professor torna-se responsável pela difusão da cultura e do saber, estimulando alunos e alunas a construir seus conceitos, seus valores e atitudes reflexivas, além do bom uso da leitura, escrita e cálculos, por exemplo.

É certo que a profissão docente enfrenta um período de crise que se apresenta no formato de múltiplos fatores envolvendo as condições de trabalho e remuneração. Diniz-Pereira (2011) destaca que as políticas públicas têm grande responsabilidade na construção e perpetuação

dessa situação docente, uma vez que, a valorização do/da profissional da educação não consegue ir além do discurso demagógico, sem oferecer melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho. Nesse sentido, as transformações assumem caráter de urgência para que possa ser oferecida, de fato, uma educação de qualidade.

O tema qualidade na educação sempre esteve presente nos discursos oficiais, na comunidade escolar, nas famílias e na sociedade em geral. É comum ouvirmos expressões como “precisamos melhorar a qualidade da educação no Brasil” ou “a escola pública não oferece uma educação de qualidade”. A má qualidade da educação básica no Brasil tem um aparente consenso quando abordada pelo senso comum. Candau (2012, p.4) nota que ao mesmo tempo em que explicita consenso, o uso da expressão qualidade da educação “admite distintas interpretações e encobre marcos conceituais e políticos de conceber a educação, relacionando-a com o tipo de sociedade e cidadania que se quer construir”.

Essa mesma autora, ressalta que as distintas concepções estão relacionadas às diferentes formas de entender as relações entre educação, escola e sociedade. Assim, ela destaca as três interpretações mais recorrentes. A primeira delas, concebe a educação como um produto que deve responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado, afim de formar sujeitos empreendedores e consumidores, estando estritamente ligada às políticas educacionais de inspiração neoliberal. A segunda entende a qualidade da educação como retorno à aspectos tradicionais, sendo necessário reafirmar a centralidade da formação intelectual e moral dos/das educandos/as, o ensino deve privilegiar os conteúdos considerados universais, a disciplina e a autoridade do/a professor/a devem ser elementos fundamentais para o êxito. Essas perspectivas sustentam a ideia de que a escola tem por função preparar indivíduos para o convívio

social, baseando-se em interesses individuais de acordo com os papéis sociais existentes. Candau (2012, p. 6) ressalta que, essas duas maneiras de se conceber a qualidade da educação favorecem o interesse do mercado e dos grupos sociais hegemônicos e “podem propor medidas orientadas à inclusão de grupos marginalizados na sociedade vigente, contudo sua lógica estrutural não é colocada em questão.”

A terceira delas, com a qual me identifico, entende a qualidade da educação como um marco conceitual e ideológico, partindo da convicção de que a educação escolar pode colaborar com processos de transformação da estrutura social, assumindo uma postura crítica e intercultural, afirmando “a importância da educação como direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica do mercado” (CANDAU, 2012, p. 6). Diante dessas considerações, as reflexões de Teixeira (2007, p. 432) se tornam pertinentes por ressaltar que o processo de formação humana se compõe das possibilidades do aprender e do ensinar conhecimentos e saberes existentes, sejam eles dos campos disciplinares ou socialmente produzidos. “Nesse sentido, a docência está implicada com os processos de formação humana, nos quais os conhecimentos científicos têm importância, sem que se esgotem, visto sua insuficiência diante das potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas.”

Considerações finais

Ao refletir sobre a experiência da professora Cristina, percebo a importância do diálogo no combate às práticas discriminatórias, sejam elas veladas ou explícitas. As diferenças devem ser abordadas de forma política, pois são produzidas em oposição aos padrões dominantes, que

no contexto brasileiro, ainda são os heteronormativos. Infelizmente, a BNCC representa um retrocesso no que concerne aos assuntos de identidade sexual e de gênero. A supressão dos termos e a constante exposição midiática descontextualizada sobre esses assuntos, a meu ver, intimida a atuação docente. Em muitos casos, professores e professoras são induzidos/as a atuar, como diria Duboc (2014), pelas muitas brechas na sala de aula, correndo o risco de represálias ou demissão.

O ambiente escolar deve ser receptivo a qualquer pessoa, independentemente de sua orientação sexual e de gênero, mas, na prática, isso não tem acontecido. Assim como relata a colaboradora desta pesquisa, o ambiente escolar é, muitas vezes, hostil. Precisamos reconhecer a situação de vulnerabilidade a qual pessoas transexuais vivenciam e propiciar uma atmosfera harmoniosa e receptiva. Esse é o primeiro passo para minimizar os impactos sociais causados pelas situações de preconceito, discriminação e violência.

Espero que o viés colaborativo deste estudo se constitua em espaços de fala e de escuta que são proporcionados através do diálogo com diferentes experiências para trazer à tona conhecimentos sobre nossas realidades, que por muitas vezes são injustas e desiguais, a fim de transformá-las. As dificuldades enfrentadas por Cristina, no exercício da docência, são maiores quando comparadas às dificuldades de uma professora cisgênero, porque além das adversidades da profissão ela tem que lidar com o preconceito e a discriminação. É preciso que seja reconhecida a importância das teorizações e estudos sobre gêneros e diversidade sexual na compreensão da estrutura social fortemente marcada pela desigualdade. A grande motivação é vislumbrar a equidade social, pois, assim como Freire (1987), acredito que a partir de uma educação

de qualidade e inclusiva podemos contribuir para a concretização deste ideal.

Referências

BASILIO, A. L. (2017). A sociedade perde ao não discutir gênero na escola. *Carta Educação*, 13 de abril de 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/sociedade-perde-ao-nao-discutir-genero-na-escola/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BENTO, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Editora Garamond, 2006.

BIANCARELLI, A. *A diversidade revelada*. São Paulo: Grupo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2019.

BRASIL. Decreto nº 8727, 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, Brasília, DF, 28 de abril. 2016

CAETANO, M. R.; GARCIA, R. L. Corpo polissêmico: a trajetória e os atos de currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero. *Revista Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 12, n. 2, p. 113-123, jul./dez. 2010.

CANDAU, V. Didática: entre saberes, sujeitos e práticas. *ENDIPE- Encontro Nacional De Didática e Práticas De Ensino-UNICAMP*, v. 16, p. 1-13, 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. RN: EDUFRN; SP: Paulus, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, 2011.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: Takaki, Nara Hiroko; Maciel, Ruberval Franco (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

FERNANDES, C. F.; PEREIRA, A. L.; FREITAS, L. Gênero, sexualidade e diversidade em contexto escolar: desafios à ordem social normatizante e excludente. In: PEREIRA, A. L.; PINHEIRO, V.; ABREU, S. E. A. (Orgs.). *Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FILHO, M.A. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça a autonomia, analisam especialistas. *Jornal da Unicamp*, 04 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

HOOKS, B. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge, 2010.

LIBÂNIO, J. C. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, no 15, 2016.

OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão docente*. Anápolis: Editora UEG, 2017.

REIDEL, M. *A pedagogia do salto alto: Histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira*. Dissertação de mestrado defendida junto ao PPGEDU UFRGS, em 2013.

SANTOS, J. O.; KRAWCZAK, K. W. Brasil, o país que mais mata: Uma análise crítica acerca da violência contra travestis e transexuais. *Salão do Conhecimento*, v. 3, n. 3, 2017.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.

GÊNERO HETERONORMATIVO E VÍDEO GAME

Adelaide Maria de Lima Magedanz

Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado, intitulada “Consumo e Gênero: práticas de letramentos em vídeo game”, a qual possui caráter interdisciplinar por se situar na área de Linguística Aplicada (LA). Assim, reporto-me aos caminhos percorridos, nos quais as discussões alicerçadas a partir das questões de gênero, aos poucos, foram emergindo. O foco da pesquisa teórica teve como base o jogo *GTA V online (Grand Theft Auto)*, a fim de investigar de que forma os sentidos a propósito do gênero são construídos e interpretados pelos adolescentes participantes.

Início caracterizando vídeo game como uma realidade nos momentos de lazer de pessoas das diversas faixas etárias, jogadores de todos os gêneros e estilos. De modo efetivo, o jogo faz parte da cultura contemporânea. Há jogadores de todas as idades, gêneros e estilos. Destarte, presenciamos ambientes reinventados, nossos lares, tal como o ambiente escolar; representam novas práticas que integram outros saberes, outras interpretações através da ação de jogar vídeo games. Consequentemente, novas formas de linguagens são inauguradas; pensamentos e polegares se movimentam de forma simultânea, conferindo sentidos a tal prática.

Nesse âmbito, a prática de jogar vídeo game, neste trabalho, é concebida como uma prática social de letramentos, pelo caráter múltiplo que envolve um conjunto de habilidades, tarefas e performances evidenciadas, ou seja, são novas práticas de letramentos que emergem nesse contexto, associadas aos multiletramentos que concebem o letramento

a partir de uma perspectiva sociocultural, enviesado principalmente nas definições teóricas de prática social.

Cope e Kalantzis (2006) caracterizam a construção de sentidos, recorrendo não só ao material impresso, por igual, aos recursos oferecidos por mecanismos digitais. E ao tratar de gênero, tencionamos discutir letramento com viés crítico, por ser um tema recorrente na contemporaneidade, possibilitando reflexões em diversos contextos, assim como a sexualidade. Dessa forma, este trabalho também está situado nos princípios da teoria *queer*, tais como gênero e heteronormatividade, sem a pretensão de desenredar esse campo teórico complexo, porém, refletir acerca de alguns princípios, especialmente aqueles que se tornaram mais frutíferos à referida pesquisa.

Nessa prática, os adolescentes são engajados em diversos eventos de letramentos que são pouco observados pelos adultos e educadores; quando isso acontece, recebem julgamentos e retaliações. Alinhado a esse pensamento, Rojo (2009) considera que a escola deve se preocupar com o acesso a outros espaços culturais, como museus, teatros, espetáculos; também outras mídias: analógicas e digitais, e da urgência de rever suas práticas de letramentos. Assim, diante desse conflito, esta investigação vem problematizar que sentidos os adolescentes constroem acerca de algumas temáticas através do GTA V On-line.

Nesse sentido, esta proposta focaliza entender os sentidos construídos pelos adolescentes sobre gênero, através do jogo GTA V On-line, a partir da necessidade de vencer o desconforto que há ao tratar dessa prática, pois é visto apenas como lazer, desconsiderando a ideia de os jogos construírem valores culturais e consentirem visões de mundos específicos, propagando diversos tipos de discursos e ideologias, especialmente no que diz respeito a questões sobre gênero e diversidade, pois o adolescente,

enquanto joga, trabalha com uma multiplicidade de linguagens. Temos a percepção de que o assunto gênero está presente de forma evidente dentro do jogo, conforme veremos nos dados das análises deste artigo.

Este trabalho contou com a participação de quatro adolescentes, 3 (três) garotos e 1 (uma) garota, todos praticantes de vídeo game cotidianamente, com idade entre 12 (doze) e 14 (catorze), matriculados regularmente no Ensino Fundamental e Médio, todos pertencentes a uma rede particular de ensino. A escolha desse perfil de participantes se deveu por ser uma prática recorrente nas suas vidas diária e o fato de serem colegas na mesma escola, e amigos dos meus dois filhos, ele com 12 e ela com 14 anos, também participantes da pesquisa; além da praticidade em realizar a pesquisa na própria residência. Conhecer previamente a geração dos dados, também foi fator determinante para a escolha desses adolescentes, para a realização das atividades propostas. Receberam as explicações de que os procedimentos de pesquisa consistiam em participar das entrevistas, jogar o *game* e responder a um questionário.

Por ser um trabalho que apresenta caráter midiático e interativo, para a coleta de dados com os participantes, utilizei o celular para as gravações, notebook e o aplicativo Whatsapp, facilitando a troca concomitante de experiências, além da observação participante do objeto pesquisado. Nesse contexto, o vídeo game pode ser tratado como um objeto interdisciplinar que possibilita o diálogo em diversos contextos, fazendo transparecer que há uma forte relação entre o vídeo game e a diversidade. É oportuno elucidar que o motivo a optar por letramentos se justifica por se tratar do campo das diversidades, de caráter abrangente, e também abarca o letramento crítico, que tenta entender e apontar as diferenças aos envolvidos.

Preliminares acerca de gênero

A designação de gênero, segundo Gebara (2000), foi introduzida na década de 1980, pelas feministas francesas e americanas. Termo este que insere duas dimensões interligadas nos estudos feministas: a primeira voltada para o comportamento biológico do ser humano, tomando este para explicar o comportamento diferenciado entre “masculino e feminino” e, conseqüentemente, a designação toma uma dimensão mais ampla; assim, Gebara (2000, p. 39) adiciona: “O gênero é um ‘produto social’ apreendido, representado, institucionalizado e transmitido de geração em geração. Num sentido preciso, para tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais”.

Assumir-se como homem e mulher, segundo Gebara (2000, p. 111), incorpora “um modo de ser no mundo, próprio de cada sexo, um modo de ser que é fruto de uma teia complexa de relações culturais”. Dessa forma, criam-se as relações de poder entre homens e mulheres, sendo que a masculina toma a postura de dominante, e é nessas observações comportamentais, “centralizados na figura masculina”, que se faz presente em nossa “cultura” que influencia todo o conhecimento (GEBARA, 2000, p. 116). Acrescentando a isso, “os valores chamados masculinos que aparentam ser os mais apreciados e mais influentes nas relações humanas” (GEBARA, 2000, p. 119).

Em consonância com Gebara, através dos dados gerados acerca do jogo GTA On-line percebe-se, ainda, a presença massiva do gênero masculino, em que os adolescentes se mostram mais atuantes, de modo que se assegura o poder dominante sobre o gênero feminino. Nesse viés, o jogo em estudo se configura como algo pensado apenas para o gênero masculino, por apresentar ações direcionadas a esse gênero, conforme vemos no comportamento de um deles, ao se referir à jogadora

adolescente, enquanto aguardava a sua vez, para jogar: “*Você já jogou bastante, agora é minha vez, você não é menino, esse play é meu!*”. Nesse trecho, o participante demonstra o seu posicionamento alicerçado, inconscientemente, no discurso binário (menino e menina).

Ao tratar do binarismo, Judith Butler (2003), uma das principais teóricas *queer*, propõe que a dicotomia homo/heterossexualidade deve ser esclarecida como sendo constructos sociais para garantir a hegemonia do grupo dominante, até porque, rejeitar as teorias representacionais de linguagem, seria algo impossível. Para essa autora, ainda que a teoria *queer* se oponha aos que defendem a noção de identidade, essa teoria tem o objetivo de não apenas ampliar “a comunidade de ativismo anti-homofóbico”, como também afirmar que a sexualidade não pode se resumir a esquemas de categorização.

Assim, a teoria *queer* trabalha a proposta de pensar as categorias de gênero e sexualidade para além dos essencialismos e binarismos (LOURO, 2004; MISKOLCI, 2012). A noção principal, segundo essa teoria, é a de heteronormatividade, que “seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com o sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida” (MISKOLCI, 2012, p. 15). Dessa forma, instaura-se uma norma sexual compulsória que visa o controle dos sujeitos sexualizados.

Por meio dos estudos *queer*, Louro (2001) analisa historicamente como se propagam os discursos sobre sexualidade e a necessidade da distinção entre homossexualidade e heterossexualidade. A partir da segunda metade do século XIX, a norma heterossexual foi produzida, reiterada e tornada compulsória por meio das proclamações de diversos grupos sociais (médicos, pensadores, moralistas), em que criavam classificações de

sujeitos e de práticas sexuais, determinando o que seria ou não “normal”, “sadio”, “natural” e “correto”. Essa norma, que toma a heterossexualidade como universal e os discursos que descrevem a homossexualidade como situação desviante, foi denominada, posteriormente, pelo teórico americano Michael Warner (1993), como heteronormatividade.

No contemplar das análises, por meio da apresentação dos diálogos, revelaram indícios para que eu pudesse melhor apreender a presença da diversidade de práticas de letramentos não escolares, conforme já apontado, como consumo e gênero. No entanto, notei o quão me senti aguçada pela importância das questões de gênero e compreendi que merece uma atenção mais cuidadosa.

Analisando os dados

Introduzo o modelo heteronormativo pela incidência de a maioria dos jogadores pertencerem ao gênero masculino: três garotos e uma garota; também pelas características que o game exhibe, desde a sua produção e outros elementos que o constituem, conforme veremos no decorrer das análises. Nesse compasso, aciono o *play* para o primeiro excerto desta sessão:

Sessão 1

P: Por que a escolha do GTA?

J1: “Me faz sentir um cara bom no jogo, a gente pode fazer qualquer coisa...”

(Entrevista em 18-07-2015)

Os dizeres desse participante, especificamente: “*cara bom no jogo*” induzem a pensar na autoafirmação do próprio jogador, assumindo a sua figura de homem, mesmo que inconsciente, de ser pertencente ao gênero masculino seguido das expressões: “*fazer qualquer coisa*”, que, pela lógica desse tipo de jogo, constituído de missões violentas e agressivas, está direcionada aos homens e clama por um comportamento diferenciado, ações essas que dificilmente veríamos nas mulheres. Esse pensamento diferenciado e produzido a partir dos homens, dentro do jogo, retoma o que Gebara (2000) diz sobre gênero, como sendo um produto social, apreendido e institucionalizado, transmitido de geração em geração. Nesse caso, assumir-se como homem e mulher, segundo Gebara (2000, p. 111), incorpora “um modo de ser no mundo, próprio de cada sexo, um modo de ser que é fruto de uma teia complexa de relações culturais”. Pode-se pensar, também, que o GTA, ao oferecer conteúdos com princípios violentos direcionados ao sexo masculino, estaria reforçando o discurso hetero como organizador da sexualidade (WARNER, 1993).

Sessão 2

P: Você nota a presença das mulheres no jogo GTA?

J1: “Percebo, muitas vezes, através do headset (modo on-line), mas, a maior parte são os homens que jogam”.

P: Por quê?

J1: “Porque eu acho que as meninas não gostam desse tipo de jogo, do conteúdo, as meninas são mais sensíveis, por ver morte, sangue, essas coisas...”

J2: “Porque as mulheres são mais amadurecidas, se interessam por outras coisas”.

(Entrevista em 18-07-2015)

A partir da resposta do jogador 1 é possível identificar a participação das mulheres no jogo, embora, em número bem menor. Isso vem corroborar com a ideia de que o GTA foi produzido para o público masculino, enfatizado através da fala de um deles: “*mas a maior parte são os homens que jogam*”, negando a participação das mulheres no jogo, assegurando o poder dominante sobre elas nessa prática, e reforçando a masculinidade heterossexual. Em resposta à pergunta sobre o possível motivo dessa pequena parcela de jogadoras no game, os entrevistados trazem respostas semelhantes, mas que diferem em algum ponto.

Para o J1, o motivo do desinteresse das garotas seria o conteúdo do jogo, por haver morte e sangue, elementos que ele considera parte integrante da performance de masculinidade; por esse motivo, não ser indicado para mulheres, por serem sensíveis. Enquanto que J2 também reconhece que o conteúdo do jogo é insignificante para as mulheres, porém, pelo motivo de maturação, isto é, a fase delas exige outros interesses e não por motivos ligados ao emocional, conforme o J1 declara.

Esses comportamentos parecem revelar atitudes heteronormativas, consideradas adequadas pela sociedade, impregnados de um discurso multicultural, resultante de uma possível educação binária, regida pela desigualdade de gênero, tendo como consequência, um discurso hegemônico de masculinidade e feminilidade, configurando uma construção histórico-social (BUTLER, 2003). Dessa maneira, a teoria *queer* trabalha com a proposta de pensar as categorias de gênero e sexualidade para além dos binarismos.

No próximo segmento, os J2 e J4 também expressam seus sentidos acerca da figura da mulher no jogo, mostrando que há uma forma conservadora e machista, reforçando o modelo heteronormativo retratado pela sociedade, em que se elegem valores associados à mulher

como uma figura frágil e inferiorizada, enfatizando, mais uma vez, o binarismo: homem e mulher.

Sessão 3

P: Como é jogar com uma mulher?

J2: “Eu não jogo com mulher porque acho ridículo”.

P: Por quê?

J2: “Porque o homem é superior a ela e ela não faz tanta maldade como o homem”.

J4: “Quando escolho uma mulher é por ser mais fraca e os outros jogadores sentirão pena e acabam deixando por ser difícil achar uma mulher que jogue, mas, muitas vezes, elas impressionam a gente porque se mostram boas no jogo”.

(Entrevista em 18-07-2015)

Ao que figura nessa sessão, através das falas do jogador 2, “*Eu não jogo com mulher porque acho ridículo*” e “*Porque o homem é superior a ela e ela não faz tanta maldade como o homem*”, deixa evidente uma forte resistência, talvez um preconceito instaurado, ao pensar a mulher na posição de jogadora, supondo que essa prática só é representada pelo gênero masculino, em outras palavras, o jogo é para homem e não para mulher.

Novamente, o homem é situado na posição de superioridade em relação à mulher pela maldade que faz, como o único detentor de tal ação; por isso, jogar com homem faz mais sentido, podem jogar por igualdade de força e conferem um status social inferior à mulher, denotando fraqueza; todavia, mesmo que, em alguns casos, sinalize força, mas que não joga de igual para igual como o homem o faz. Agindo dessa forma, os jogadores,

dentro do jogo, buscam manter a visão naturalizada do machismo que parece reforçar modelos e padrões de ordem heteronormativo.

Esses dados refletem como os adolescentes lidam com conceitos sobre questões de gênero e sexualidade, alicerçadas em Gebara (2000); a expressão biológica do ser humano, “macho e fêmea”, que tenta explicitar o comportamento diferenciado entre o “masculino e feminino” e toma uma dimensão mais abrangente; tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais, institucionalizadas e transmitidas de geração em geração, cingidas pela submissão social feminina, efetivadas nas relações de poder entre homens e mulheres, e que configuram em lutas, conquistas, a busca de igualdade a partir do respeito pela diferença, atingindo questões em torno das identidades sociais e práticas sexuais.

Dessa forma, esses dizeres, intensificam relações conservadoras na esteira das normatizações, regidas por ideias de padrão, desenvolvendo uma organização do poder sobre a vida, influenciando toda uma cultura. Da mesma forma, os trechos dos jogadores esboçam discursos conservadores, reafirmam preconceitos sociais, machistas, e postulam a mulher como inferior ao homem, como objeto de desejo. Mais uma vez, o jogo carrega, na tela, imagens que trazem sinais de reprodução, em que os jogadores parecem participar de um exercício cultural de papéis sociais, do que é homem, segundo a prescrição da sociedade. Nesse contexto, em se tratando de práticas de letramentos, pode-se asseverar que letramentos não são homogêneos ou uniformes, são perpassados pelas relações de poder, por exemplo, as relações estabelecidas entre homem e mulher.

Por meio desses dados, posso inferir também que o GTA, como artefato cultural, corroborando com Ruth Sabat (2013, p. 149), carrega uma pedagogia destinada a ensinar procedimentos, a regular condutas, a direcionar desejos e comportamentos, indicando pistas que possibilitem

um olhar sobre essa mídia digital como um mecanismo eficiente na produção de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a autora ainda aponta que esses mecanismos da publicidade operam no sentido de apresentar modelos hegemônicos de feminilidade e de masculinidade e, desse modo, educar sujeitos.

Considerações finais

Por meio das análises foi possível identificar sentidos sobre homossexualidade, discursos que considero hegemônicos, em que são educados conforme os valores machistas, heteronormativo, classificado como naturalizado, segundo os valores preconizados pela sociedade, isto é, a prática do jogo GTA reforça a construção dos corpos masculinos e femininos tais como são vistos, de forma binária. Dessa forma, os entrevistados se inserem no elemento heterossexual de forma legitimada, o gênero como uma prática reguladora, que busca uniformizar a identidade de gênero por via da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, p. 57).

São discursos que possuem traços ideológicos que remetem à não aceitação da diversidade, possivelmente, por reproduzirem informações adquiridas através de seus contextos sociais, também pela mídia; o GTA vem como um exemplo disso, uma prática vivida diariamente por adultos, jovens e adolescentes que acabam por regularizar cada vez mais esses discursos que podem reforçar o preconceito e a homofobia.

O modo como o GTA é produzido, baseado em fatos do cotidiano moderno, transformado em um jogo de espetáculo, com nuances de diversão, de certa forma, regula o modo de pensar e de agir desses participantes sem levar em conta o contexto sociocultural construído,

sem qualquer perspectiva de respeito à diversidade; ao contrário, promove exercícios direcionados para uma concepção superficial e preconceituosa, especialmente quando se refere ao gênero feminino.

Dentro dessa ideia, caracterizo o jogo GTA, conforme as análises, como um exercício de diversas práticas, associadas ao discurso heteronormativo, são práticas de letramentos com pouco espaço para a reflexão crítica desses adolescentes.

Nessa acepção, por meio dos dados, é possível julgar que o jogo GTA V, com seu formato On-line, se mostra um objeto interdisciplinar e transdisciplinar, por possibilitar diálogos em diversos contextos, configurando uma relação entre letramentos e diversidades; desta forma, abre espaço para que essas práticas e discursos, considerados como naturalizados, sejam discutidas.

Referências

ASSUNÇÃO, Diego Martins; BARTH, Mauricio. Games na Indústria Criativa: uma Análise de Discurso no Jogo GTA V. *Revista Temática*, UFPB, João Pessoa, Paraíba, v. 11, n. 5, 2015.

BAUMAN, S. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of official futures*. New York, USA: Routledge, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. (Orgs.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GEBARA, I. *Rompendo o Silêncio: uma fenomenologia do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GOFFMAN, E. *A Representação do eu na vida cotidiana*. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A New Literacies Sampler*. New York, USA: Peter Lang Publishing, Inc., 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma proposta pós estruturalista*. 14. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

_____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, 2ª ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, nº 2, p. 541-553, 2001.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012. 80 p. (Série Cadernos da Diversidade, 6).

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SABAT, Ruth. Gênero e Sexualidade para Consumo. In LOURO, Guacira Lopes; SOUZA, Jane Felipe de; GOULLNER, Silvana Vilodre. (Orgs).

Corpo, Gênero e Sexualidade. Um Debate Contemporâneo na educação.
9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WARNER, M. *Fear of a queer planet*. Minneapolis, USA: University of
Minnesota, 1993.

PARTE II

SOCIOEDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

**UM ESTUDO CRÍTICO ENTRE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E A
ESCOLA ESTADUAL MENINOS DO FUTURO -
ENTRELAÇANDO PODER E SABER**

Aparecida Dias de Carvalho Borralho (In memoriam)

Solange Maria de Barros

Este estudo é uma tentativa de compreender como o poder forja e modela a prática discursiva na perspectiva de um discurso como prática política. Tem como objetivo investigar as articulações existentes entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (Sejudh), e a Escola Estadual Meninos do Futuro (EEMF), a qual integra o Centro Socioeducativo Pomeri, instância responsável pela manutenção das unidades que acolhem jovens e adolescentes em situação de risco.

Desta forma, este trabalho fundamenta-se nos pressupostos da teoria das Representações de Atores Sociais discutidas por Van Leeuwen, (1997, 2008). Para o autor, ‘atores sociais’ representam indivíduos, sob a ótica do discurso, que são produzidos no interior do sistema de contexto e cultura predefinidos, mudam de acordo com a intencionalidade de quem fala ou escreve, pois as escolhas linguísticas imprimem as representações sociais. Além disso, a pesquisa possui como aporte teórico a Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1989, 2001, 2003), sobre como o uso da linguagem corresponde a uma forma de prática social, não uma atividade puramente humana.

Este capítulo baseia-se ainda na filosofia do Realismo Crítico, fundamentada em Bhaskar (1989, 2002). O autor considera que toda e qualquer investigação sobre o ser social deve envolver a estrutura social e seus mecanismos ou processos que geram os fenômenos, uma dimensão nem sempre observada. Conforme Bhaskar (1989), as questões de emancipação significam libertação, que é desenvolvida mediante a prática. Para o autor, emancipar significa libertar-se da opressão, conquistar a liberdade pela prática social coletiva.

Esse olhar traz uma concepção de emancipação que não se reduz ao nível de consciência, mas reconhece o saber fazer do sujeito, com base nas lutas solidárias em que se envolve por uma sociedade justa e igualitária que possa para alcançar níveis reais de transformação social. Isso não pode se dar de forma individualizada, mas de maneira coletivizada ou mediante grupos sociais capazes de promover a transformação social e libertar do jugo do opressor o oprimido. Essa luta é construída na sua prática cotidiana. Logo, a emancipação do sujeito passa pelo comprometimento e pelo trabalho, espaços férteis e provocadores de mudanças e transformações nas estruturas sociais.

Em se tratando de pedagogia libertadora, assegura Freire (1999) que educação deve pautar-se na prática libertadora. Segundo Freire (1999), a libertação só se concretiza numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. A prática social nesse contexto, de acordo com Papa (2008), é inerentemente discursiva e acontece por meio do discurso e das relações de poder, construídas historicamente, que vão sendo naturalizadas e transformadas.

A opção metodológica da pesquisa ancora-se em pressupostos da pesquisa qualitativa defendida por Chizzotti (2006), a qual é compreendida

como uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes e sua abordagem parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, identificado, e o sujeito-observador. Para esse autor, o objeto não é um dado inerte, neutro; pelo contrário, está repleto de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. Logo, a pesquisa não pode ser o produto de um observador fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos, mas deve ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas.

A seguir, discorreremos sobre a fundamentação teórica do estudo.

Análise Crítica do Discurso (ACD)

A ACD surgiu na década de 1980, na Inglaterra, em uma abordagem elaborada por Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, a qual foi denominada *Critical Discourse*, traduzida no Brasil como Análise Crítica do Discurso e Análise do Discurso Crítica. No ano de 1992, lança o livro *Discourse and Social Change*, obra em que Fairclough aprofunda a teoria-crítica. Conforme Fairclough (1992), a ACD surgiu como concretização do desejo de um grupo específico de linguistas de criação de um método para analisar a linguagem, que aliasse as teorias linguísticas, sociológicas e políticas. O autor percebia tal método como a única prática de abordagem da linguagem, que é um objeto essencialmente dinâmico.

A ACD pretende de uma forma geral, mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes, de poder e dominação. Surge como uma ferramenta capaz de descrever, interpretar e explicar como a vida

social se realiza por meio da manifestação linguística. Fairclough (2001; 2003) reconhece que é de responsabilidade do analista crítico do discurso investigar as relações dissonantes de poder investidas na linguagem, fornecendo ferramentas de compreensão sobre os mecanismos que podem ser usados para analisar tais desigualdades.

Na esteira de Fairclough (1992, p. 22), “qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”. De acordo com o autor, o discurso é visto como um tipo de prática social, de representação e de significação do mundo. Trata-se de uma teoria que apresenta o discurso como constituinte do social, como um modo de ação, isto é, como as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros. Além disso, é uma forma de representação de mundo, pois nele valores e identidades são representados de forma particular.

Ideologia e poder

Ruth Wodak (2004, p. 234-235) conceitua crítica como uma ação inerente à ACD. Para essa autora, a ‘*crítica*’ significa distanciar-se dos dados, situá-los no social, adotar uma posição política de forma explícita e focalizar a auto-reflexão, envolvidos com a ACD. A aplicação dos resultados é extremamente importante, seja em seminários práticos para professores, médicos ou funcionários públicos, na produção de pareceres técnicos, ou no desenvolvimento livros didáticos. Na ACD, ideologia é vista como um importante aspecto da criação e manutenção das relações desiguais de poder. Thompson (1990, p. 235) postula que a ideologia é o estudo “de como o significado é constituído e transmitido através de formas simbólicas de vários tipos”.

Para a ACD, a linguagem não é poderosa em si mesma; ela adquire poder pelo uso que os agentes detentores do poder fazem dela. O poder envolve relações de diferenças, particularmente, os efeitos dessas diferenças nas estruturas sociais. A unidade permanente entre a linguagem e outras questões sociais garante que a linguagem classifique o poder, expresse esse poder, e esteja presente onde há disputa e desafio ao poder. O poder não surge da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiá-lo, subvertê-lo e alterar sua distribuição a curto e longo prazo.

A linguagem constitui um meio articulado com precisão para construir diferenças de poder nas estruturas sociais hierárquicas. Pouquíssimas estruturas linguísticas não foram colocadas, em algum momento, a serviço da expressão do poder através de um processo de metáfora sintática textual. A ACD está interessada em como as formas linguísticas são usadas em várias expressões e manipulações do poder. O poder é sinalizado não somente pelas formas gramaticais presentes em um texto, mas também pelo controle que uma pessoa exerce sobre uma ocasião social através do gênero textual. Uma das formas de exercer o poder por meio da linguagem é a maneira que representamos os atores sociais no discurso. Essa categoria analítica será explanada na seção a seguir.

Representação de Atores Sociais

Van Leeuwen (1997) discorre acerca da *Representação de Atores Sociais*, explanando que esses são representados em textos, indicando maneiras e posicionamentos ideológicos em relação a eles próprios e a suas atividades. A análise de representações acontece a partir do modo como esses atores sociais representam suas atividades e enunciados, que podem valorizar julgamentos acerca do que são ou do que fazem. Nesse

caso, a análise das representações é útil para a compreensão das ideologias em textos e nas interações. Deste modo, o autor propõe uma rede de sistema sócio-semântico que vai desde o nível léxico-gramatical até o nível do discurso, da transitividade da referência do grupo nominal até as figuras retóricas, entre outras possibilidades.

Nessa rede de categorias, segundo Silva (2002), a categoria da exclusão revela-se de grande importância para os estudos críticos da linguagem, pois tem funcionado, de acordo com Van Leeuwen (1998), como importante aspecto para compreender como atores sociais são representados em textos, visto que as “representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem” (VAN LEEUWEN, 1998, p.183). O processo de exclusão ocorre por supressão, que é uma forma de excluir sem deixar referência aos atores sociais, e é materializado no texto pelo ato de colocar o ator em segundo plano (os atores excluídos podem ser mencionados em dada atividade, mas estão presentes em algum lugar do texto).

Nessa perspectiva, de acordo com Van Leeuwen (1997), os atores no contexto sociocultural são, numa primeira análise de identificação, incluídos ou excluídos do discurso de modo bastante substancial. O papel dos atores sociais no discurso é atuar de forma sócio-político de poder e dominação. A categoria de exclusão, objeto desta análise na representação de atores sociais, frente às instituições, fará parte do capítulo da análise das entrevistas, e dos discursos dos gestores institucionais, que representam a Secretaria de Educação (Seduc) e a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (Sejudh).

Realismo Crítico e Emancipação Social

O Realismo Crítico (RC), fundado pelo britânico Roy Bhaskar (1989), teve grande influência nas ciências filosóficas, alicerçado numa estrutura teórica que chega ao Brasil, intensificado por um de seus livros de filosofia da ciência, o qual inclui discurso sobre ciência social, marxismo, emancipação, realismo crítico. A expressão RC vem dos seguidores de Bhaskar, que buscou reforçar em sua obra o naturalismo transcendental com naturalismo crítico.

Conforme Papa (2008), o RC orienta para a compreensão da intensidade dos níveis da realidade, em que se ocultam os determinantes causais, nos quais se inserem seus agentes causais e seus poderes. Para o RC, a vida social não é um sistema fechado, mas o inverso, pois todo evento é conduzido por mecanismos ou poderes emergentes que acontecem simultaneamente (PAPA, 2008, p.145).

É por essa razão, conforme Bhaskar (1998), que as ciências sociais não são neutras; ao contrário, elas devem ser críticas, com possibilidades de intervenção prática na vida social. Para o autor, os cientistas sociais precisam assumir uma posição sobre o que realmente nos interessa acerca do que fazer, dizer, sentir e pensar. Às vezes, implica juízos práticos de valor. A possibilidade da crítica científica coloca para as ciências humanas um importante impulso emancipatório.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa contou com três sujeitos que aceitaram participar deste trabalho. A seleção dos participantes da pesquisa observou os seguintes critérios: fazer parte do campo de investigação; cargo ocupado; aproximação com os adolescentes e jovens privados de liberdade. Os

participantes da pesquisa, até então, ocupavam a função de gestores e mantinham uma relação direta com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, no ano de 2014.

As aproximações foram motivadas pelo desejo de conhecer como são planejadas as ações e como é percebida a inserção dos adolescentes privados de liberdade no contexto escolar, situação essa que exige a participação de todos os profissionais que atuam nesse espaço. Também foi nossa intenção saber que avanços são identificados para além da necessidade de ações interdisciplinares.

Com o objetivo de conhecer o cenário de pesquisa, lugar de identidades, espaço de ações, de relações e de territórios, dirigimos nosso olhar para as instituições Seduc e Sejudh, mantenedoras da EEMF, considerando suas ações desenvolvidas no ano de 2014. Para tal, o nosso primeiro contato aconteceu com a equipe gestora da EEMF, formada pela direção e coordenação pedagógica da escola. Esse contato não apenas permitiu conhecer os trabalhos da equipe gestora, como também fazer um reconhecimento dos diferentes ambientes, identificando cada espaço e função. Nesse percurso, conversamos, informalmente, com professores e funcionários sobre sua visão em fazer parte dessa equipe de trabalho. Ademais, visitamos as salas de aula e a sala da Coordenação Pedagógica, conjugada com a sala da Direção.

O encontro com os adolescentes não ocorreu de forma imediata, pois notamos a preocupação das gerentes responsáveis pelo ato autorizatório de conceder ou não a participação dos adolescentes nas atividades propostas. Os gerentes percebiam o contato como sendo de alto risco, até mesmo para as pessoas que já trabalhavam diretamente com esses adolescentes. Nesse impasse, solicitamos uma reunião com a equipe da escola e do socioeducativo para explicar o objetivo da atividade/aula.

A equipe gestora da escola não mediu esforços no sentido de sensibilizar as gerentes para agendar um horário de aula para ministrar conteúdos de Astronomia.

A pesquisa teve início em 2014 e foi organizada em duas etapas. Na primeira, acompanhada pelo diretor da EEMF, conhecemos o local da pesquisa. A partir das observações em reuniões com a equipe gestora e docentes da EEMF, coletamos os relatos das experiências. Durante todo o ano de 2014 ficamos o maior tempo possível em contato com a equipe gestora da EEMF. A segunda etapa ocorreu no início do ano de 2015, ano de mudança: nova estrutura e novos gestores se apresentam no cenário institucional da Seduc e e Sejudh. Para não perder de vista o fio condutor deste trabalho, buscamos participar ativamente dos debates na EEMF. Observamos diferentes recursos discursivos, diferentes enunciados e gêneros que trazem à tona os recentes gestores empossados.

Para a análise de dados, foram selecionados recortes de três entrevistas com a gerente da unidade masculina, com o diretor e com a Coordenadora/Seduc. Essas entrevistas serão analisadas a partir das categorias de representação de atores sociais (VAN LEEUWEN, 1998) e análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2003).

Análise dos dados

Os enunciados dos participantes da pesquisa foram desvelados através das marcas linguísticas, as quais anunciam diversas representações, dentre elas: ausência de integração, conflitos e violências e estruturas precárias. Sob o arcabouço teórico metodológico proposto por Fairclough (2001, 2003a) e Theo Van Leeuwen (1998, 2003), a materialidade linguística nos ajudou a compreender a Representação de Atores Sociais

acerca da realidade da Escola Estadual Meninos do Futuro e seus desafios na realização de sua ação educadora.

Na entrevista realizada com Alfredo (nome fictício), percebemos que as atividades estão divididas entre o CSP e a EEMF, conforme os enunciados do diretor.

Excerto 1:

As ações realizadas no socioeducativo estão em conformidade com as determinações da SEJUDH; sou responsável pela direção do socioeducativo; estou pouco tempo aqui, mas de olho, sei que a SEDUC é responsável pela escola e ela faz a parte dela.

(Alfredo – Diretor, Entrevista, em 5/8/2014)

Ao falar sobre o socioeducativo, Alfredo ressalta a importância da hierarquia na relação entre a Sejudh e Seduc. Ele diz: “as ações realizadas no socioeducativo estão em conformidade com a Sejudh... sei que a Seduc é responsável pela escola”. Percebe-se, aqui, que os atores sociais Sejudh e Seduc são ativados, ocorrendo a inclusão por ativação. A ativação ocorre quando os atores sociais são representados como ativos de uma relação à determinada atividade. Portanto, ao se referir à Sejudh — “as ações estão em conformidade com a SEJUDH” — Alfredo quer ressaltar que é a Sejudh quem determina quais ações devem ser efetivadas no CSP. Ao se referir à Seduc — “sei que a Seduc é responsável pela escola” - Alfredo revela a representação pela ativação e a escola por inclusão.

A ativação ocorre quando os “atores sociais são representados como forças ativas e dinâmicas numa atividade” (VAN LEEUWEN, 1998, p. 187), ou seja, os atores representados no processo de ativação são protagonistas do processo em questão. No trecho “sou responsável pela direção do socioeducativo”, Alfredo é restabelecido em segundo

plano, uma vez que não trabalha na Sejudh, mas no CSP. No caso de se colocar em segundo plano, o ator social pode não ser mencionado em uma dada atividade, mas é mencionado em algum lugar no texto (VAN LEEUWEN, 1998, p. 181). Nos enunciados “as ações realizadas no socioeducativo estão em conformidade com a Sejud e “sei que a Seduc é responsável pela escolar”, Alfredo sinaliza exclusividade na ação da Sejudh para efetivar ações voltadas ao CSP, e a Seduc para realizar as ações voltadas para a EEMF.

A ausência de integração entre essas duas instituições também é mencionada por Izabel (nome fictício). A gerente traz representações de distanciamento entre as relações do socioeducativo com a escola. No exemplo ilustrado a seguir, ela faz a seguinte consideração:

Excerto 2:

Nosso trabalho com a escola é só conduzir os meninos da unidade de internação até a sala de aula; não entramos na sala ... ficamos do lado de fora, para qualquer ocorrência.

(Izabel, Entrevista, em 17/6/2014)

Ao falar sobre o seu trabalho com a EEMF, Izabel traz à tona a delimitação nas relações com a escola. Ao referir ao “nosso trabalho”, Izabel se coloca em segundo plano, não explicita quem realiza o trabalho, pressupondo que o entrevistador sabe quem o faz. Considera desnecessário especificar os agentes da ação passiva “conduzir os meninos.” Quem conduz os meninos? Os meninos são conduzidos por quem? Podemos dizer, assim, que ocorre a exclusão por supressão, pois não há referência aos atores sociais, socioeducadores: “Algumas exclusões não deixam marcas na representação, excluindo quer atores sociais quer suas atividades” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 180).

Izabel, ao enunciar “não entramos na sala”, nos remete à ideia de que a sala de aula é o espaço onde “não entramos”. Evidencia aqui que as relações entre o socioeducativo e a escola não se integram, não interagem. As relações internas no socioeducativo parecem ser naturalizadas pelo não diálogo, mas tão somente por delimitações territoriais. Para compreender o excerto acima, reportamo-nos à Fairclough (2003), para o qual os espaços de poder são delimitados pelas estruturas internas que estabelecem espaços “fixos” onde cabe a cada um atuar. Tal delimitação, por si só, já dificulta a integração institucional.

Observa-se também que no enunciado “nosso trabalho” ocorre a inclusão por possessivação, devido ao uso do pronome “nosso”, que ativa os atores sociais, neste caso os socioeducadores. Para Izabel, a sala de aula, ainda que localizada dentro do CSP, não pode ser representada como extensão das ações socioeducativas ou, em uma visão mais progressista, como complementação das ações educacionais onde poderiam ser integradas as ações socioeducativas e escolares. No enunciado “ficamos do lado de fora, para qualquer ocorrência...”, Izabel mais uma vez demarca e limita o espaço onde os socioeducadores podem permanecer. Essa escolha léxico-gramatical representa a exclusão dos socioeducadores no processo escolar.

Ao falarem sobre o contexto do CSP, seu cotidiano, os sujeitos da pesquisa revelaram preocupação com os conflitos existentes nas relações entre os adolescentes privados de liberdade e os socioeducadores. Quanto à EEMF, parece haver uma relação menos conflituosa entre professores e os adolescentes. Vejamos o que Alfredo diz:

Excerto 3:

Eles dizem que os professores passam a mão na cabeça dos adolescentes ... os socioeducadores não têm formação voltada para atuar no socioeducativo; eles só aprenderam sobre repressão/contenção ... É visível como eles incitam os meninos para brigar.

(Alfredo, Entrevista, 5/8/2014)

Percebe-se que Alfredo analisa a relação dos adolescentes e professores sob um enfoque diferente dos socioeducadores, na forma mais repressiva: “só aprendem sobre repressão/contenção”, “é visível eles incitam os meninos para brigar”. Nas escolhas léxico-gramaticais “professores passam a mão na cabeça dos meninos”, o verbo no presente do indicativo “passam” indica que os professores são condescendentes com a situação do adolescente em sala de aula.

Essa relação entre professores e alunos é interpretada pelos socioeducadores como uma forma de afrontá-los e, até mesmo, de ridicularizá-los diante dos adolescentes. Enquanto os professores “aliviam” a situação dos adolescentes, os socioeducadores entendem que, para manter a ordem e a disciplina no CSP, têm que “endurecer”, para que os mesmos possam ter respeito por eles. Para eles, a ação de os professores “passarem a mão na cabeça dos adolescentes” significa serem complacentes com os internos, que não merecem ser tratados com afagos.

No Seminário realizado no mês de Abril de 2014, o objetivo foi sensibilizar para a necessidade de fortalecer as ações da EEMF e a integração com CSP, para juntos realizarem ações efetivas para educação e ressocialização dos jovens e adolescentes privados de liberdade. Nessa atividade, alguns socioeducadores manifestaram descontentamento em relação à EEMF devido ao ao tratamento dado aos adolescentes,

afirmando que os mesmos são infratores e que estão no CSP para serem punidos e não para receberem carinho.

Alfredo atribui à falta de formação dos socioeducadores a atitude de violência no tratamento aos adolescentes no contexto socioeducativo: “os socioeducadores não têm formação voltada para atuar no CSP”. Ao levar em consideração a falta de formação como uma das justificativas para a ação de truculência no tratamento das relações internas no CSE, Alfredo remete a sua fala a um discurso pedagógico de formação profissional que poderia amenizar a situação de conflito entre os socioeducadores e os adolescentes, enfatizando a força da ação formativa como uma ação necessária, capaz de transformar a atitude dos socioeducadores para atuar naquele espaço.

Ainda nas entrevistas e na observação dos atores sociais, é possível vislumbrar as condições precárias das estruturas onde se encontra instalado o CSP, o qual abriga em seu interior a EEMF. O diretor Alfredo, ao falar sobre as condições físicas das instalações do CSP, lamenta a falta de um espaço apropriado para desenvolver atividades ressocializadoras expressando:

Excerto 4:

Esse dia assisti o filme “Deus não está morto”. Esses meninos não saía da minha cabeça, e fiquei pensando se eu levar um (para assistir o filme), só um, já seria um sucesso; eu poderia levá-los ao cinema, mas é difícil, poderíamos passar o filme aqui, ou no ministério público... gostaria trazer a família... seria uma forma de sensibilizar o pessoal. Mas infelizmente, não tenho condições de passar esse filme aqui, falta sala apropriada, um ambiente para trazer a família. As estruturas precisam ser, urgentemente, melhoradas; assim como está não tem condições.

(Alfredo diretor -Entrevista 5/8/2014)

Alfredo, ao enunciar que assistiu ao filme “Deus não está morto”, acrescenta que gostaria de compartilhar essa experiência com os adolescentes, isto é, levá-los ao cinema para assistir ao filme ou apresentá-lo no CSP. Bhaskar (1997, p. 51) argumenta “que a estrutura fundamental do homem no mundo é Deus”. Ao enunciar “passar o filme aqui”, com a denotação de lugar, o ator social destaca, por encobrimento, que o CSP poderia ser o local apropriado, por ser o local onde adolescentes cumprem medidas socioeducativas; reconhece, no entanto, que a estrutura física não apresenta condições para realizar a apresentação do filme. Assim, ocorre a inclusão dos adolescentes, pois estão inclusos na proposta de Alfredo, já que o filme deve ser assistido pelos adolescentes internos. Ressalta, no entanto, que aquele espaço não oferece condições de realizar a tão sonhada ação: “mas isso é muito difícil”, “poderíamos passar no Ministério Público”, “podemos trazer a família”.

Alfredo evidencia a impossibilidade de realizar a ação dentro do CSP, dadas as precárias condições, físicas e estruturais que o espaço apresenta, tanto na falta de estrutura para a realização de um evento quanto para abrigar adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Cita como local apropriado para realização da ação o Ministério Público, local referência que possui estruturas compatíveis para abrigar não só os adolescentes, mas também a sua família, como forma de aproximação e socialização. Ao incluir no seu enunciado a participação da família, ponto alto da entrevista, o ator social vê como necessária a ação de reaproximar o adolescente privado de liberdade de sua família, além de proporcionar um momento de lazer e cultura.

O jovem lamenta o fato de o socioeducativo não ter espaços de socialização e integração que pudessem proporcionar aprendizagem social e reflexiva. Deveria ter infraestrutura condizente com o que se espera

de um evento como esse. Por se tratar de um filme de cunho religioso, “Deus não está morto”, Alfredo acredita que ajudaria a sensibilizar o adolescente para uma reflexão sobre sua vida, sobre o que fez de errado, ajudando na transformação de um adolescente em desenvolvimento, capaz de mudar o comportamento na relação com os demais internos e com os socioeducadores. Eleva a expectativa dessa transformação o fato de a família poder compartilhar desse momento, ao assistir a esse filme que, segundo Alfredo, deixaria todos sensibilizados, pois fala diretamente ao coração e à razão da criação do mundo “Deus”.

Desse modo, o ator social se apresenta no texto de forma ativa, ocorrendo a representação por personalização, na qual se observam as escolhas léxico-gramaticais, revelando a forma como o ator social é representado pelo pronome pessoal na primeira pessoa: “eu fiquei pensando se eu levar um (adolescente) (para assistir o filme)”. Na frase “mas infelizmente, não tenho condições de passar esse filme aqui, falta sala apropriada, um ambiente para trazer a família”, ocorre o papel passivo.

Observa-se o papel passivo, ocorrendo a categoria de passivação por sujeição, pois torna-se sujeito da passividade, isto é, o ator social é o paciente, aquele que é submetido a uma ação cuja realização se dá pela sujeição. Evidenciado sua sujeição na frase “mas infelizmente, não tenho condições de passar esse filme aqui”, Alfredo se coloca na condição de sujeição a uma instância maior, alegando não ter recurso suficiente para executar a ação: “infelizmente”.

Ao ativar uma outra instituição enquato local apropriado para exibir o filme, Alfredo acredita que poderia beneficiar tanto adolescentes quanto seus familiares em uma ação coletiva. Baskar (1997) observa a emancipação como libertação, materializada na prática com o fim de poder mudar as estruturas sociais. Para o autor, a ação requer uma

prática de comprometimento e trabalho. Estar engajado em atividades de transformação é como buscar a emancipação coletiva.

O ator social marca a necessidade de mostrar mudança perante a instituição que representa. Baskar (1998, p. 410) esclarece que o ator social ao nível de estrutura interna empodera-se da autonomia e da emancipação social. Nesse caso, ocorre a representação de atores sociais por especificação, por individualização. Para Alfredo, as condições físicas do socioeducativo não são adequadas para a realização de projetos e de ações de ressocialização e convivência familiar, devido à precariedade da instituição.

Alfredo apresenta grande preocupação em relação às estruturas deficitárias, impossibilitando o avanço das ações ressocializadoras propostas nos documentos oficiais, em especial o que estabelece o ECA e orienta o Sinase. Nota-se que o emprego da ativação no lugar da passivação remete ao discurso institucional pela representação no seu enunciado enquanto sujeito social ativo, propositor de ações para além do que se pode esperar de um gestor no cargo que ocupa.

Ao se referir às condições físicas do socioeducativo, Alfredo se expressou:

Excerto 5:

A estrutura física aqui no socioeducativo precisa ser urgentemente melhorada, oferecer um ambiente melhor de trabalho para os socioeducadores... Meninos ... nós, direção, socioeducadores.... Precisamos conviver de forma mais próxima com os meninos e com os familiares... Promovendo encontro cultural, com música, filme, momentos de culto e louvor.

(Alfredo Diretor – Entrevista, em 5/8/2014)

Alfredo acentua a necessidade de propiciar uma convivência social aos adolescentes; para isso, necessita que as estruturas físicas possam ser compatíveis com as ações que se pretende realizar. Ao enunciar “aqui no Socioeducativo”, o ator social representado pelo “Socioeducativo” é incluído de forma ativa em sua fala. Alfredo marca no seu enunciado que o espaço físico onde funciona o CSP não oferece condições de realização de ações culturais, reconhecendo a vulnerabilidade que o espaço apresenta. Destaca que, caso tivesse uma estrutura capaz de abrigar familiares, facilitaria a aproximação e sensibilização dos socioeducadores para que eles percebam a necessidade de ações ressocializadoras, como forma de melhorar as relações internas entre eles e os adolescentes privados de liberdade.

Observa-se que os atores sociais “meninos” são representados por coletivização, por representarem a ideia de coletivo. A análise de representação de atores sociais “família” caracteriza-se como inclusão por ativação e marca o ator social integrante da ação em estarem juntos na realização do evento. Para Van Leeuwen (1998), a inclusão ocorre através da ativação e passivação dos atores no texto. No trecho “promovendo encontro cultural, com música, filme, momentos de culto e louvor”, o ator social notabiliza as atividades culturais e religiosas (música, filme, culto e louvor) como ações aqui representadas como atividades multidisciplinares, capazes de ajudar a ressocialização dos adolescentes privados de liberdade. Bhaskar (1998) ressalta que o educador crítico considera as emoções, os valores, os sentimentos dos adolescentes.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o modo como estão estabelecidas as articulações entre as Secretarias de Estado de Educação (Seduc/MT) e de Justiça e Direitos Humanos (Sejudh/MT), na organização, planejamento e gestão da Escola Estadual Meninos do Futuro, de Cuiabá/MT, uma vez que as três instituições estão intimamente relacionadas. A escola é mantida pela Seduc /MT e integra ao Centro Socioeducativo Pomeri, congregando as unidades masculina e feminina de execução da *Medida de Internação* e da *Medida de Internação Provisória*, sob responsabilidade e manutenção da Sejudh/MT.

A pesquisa evidenciou a falta de integração institucional na organização, planejamento e gestão escolar. Nos enunciados dos atores sociais, a falta de integração institucional acontece no nível técnico-burocrático, o que impossibilita a necessária integração entre as atividades socioeducativas e escolares. Parece que as autoridades veem os adolescentes ora como delinquentes que não têm chance de ressocializar-se, ora como adolescentes que necessitam das bênçãos do assistencialismo.

Esse cenário se evidencia nas ações observadas dentro do CSP. É indispensável sensibilizar os gestores quanto à necessidade de compreender que jovens e adolescentes estão em pleno desenvolvimento humano e que a privação de liberdade e o isolamento, sem que haja a promoção do convívio social, com a família, escola, projetos, comunidade poderão, seguramente, coloca em risco toda e qualquer forma de sucesso na sua reinserção social.

A Seduc reconhece a necessidade da escola no espaço socioeducativo, pois esta representa o acesso inquestionável ao direito do adolescente à formação escolar; para tanto, disponibiliza em seu

quadro equipe gestora, professores devidamente habilitados por área de conhecimento e funcionários/técnicos e apoio. Apoia e incentiva os projetos e programas educacionais, oferece formação continuada, cumpre com as responsabilidades administrativas, gestora e orçamentária. Criou a Coordenadoria Socioeducativa, com objetivo de integrar as ações educacionais e socioeducativas. No entanto, as ações são delineadas no contexto que abrange toda a rede estadual de ensino.

Acreditamos que, pela distância entre o órgão central e a realidade da escola, a Secretaria de Educação desconheça a realidade e a diversidade de jovens e adolescentes que estudam na EEMF. Mesmo a coordenadoria socioeducativa, talvez por estar em processo de construção, ainda não conseguiu transpor as barreiras naturais daquele espaço e avançar em uma proposta inovadora, reunindo ações concretas que evidenciassem o atendimento à demanda de alunos que cumprem medidas socioeducativas.

As estruturas necessárias para assegurar a política de atendimento ao jovem devem atender o que determinam os preceitos legais constantes na Constituição Federal (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL, 1990), LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), SINASE (BRASIL, 2006). Percebemos, na análise, que as estruturas não são conectadas ao projeto maior; são fragmentos do todo, independentes, e isso pode ser um dos fatores que apontam o fracasso da ação ressocializadora.

Ao concluir este estudo, apontamos, aqui, algumas sugestões que julgamos ser relevantes para um melhor desempenho das atividades na Escola, quais sejam:

- 1) Reestruturação física do prédio do socioeducativo e da escola, com o objetivo de assegurar os requisitos de segurança, saúde,

desenvolvimento pedagógico, conforme estabelece o ECA (BRASIL, 1990).

2) Reformulação do Projeto Político Pedagógico multidisciplinar, pautado no Projeto Educar, entre outros, quanto a diagnóstico, elaboração, desenvolvimento e avaliação.

3) Promoção da formação continuada dos socioeducadores, com foco no conhecimento da realidade do CSP, incluindo o conhecimento do ECA, SINASE, Projetos e Programas voltados ao desenvolvimento humano do jovem e adolescente.

4) Implementação da formação continuada dos docentes, em consonância com a realidade em que a escola se insere, em observância às peculiaridades da Escola Meninos do Futuro.

Referências

BAHASKAR, R. *Uma Teoria Realística da Ciência*. Trad. Rodrigo Leitão, Niterói, RJ: Uf, 2000.

BHASKAR, R. Critical Realism. Essential Reeadings. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. Centre For Critical Realim. London: Routledge, 1998.

BHASKAR, R. *From Science to Emancipation. Alienation and the Actuality of Enlienation*. Sage Publications. New Delhi/London, 2002.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2015.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001[1992].

_____. *Language and power*. London: Longman: Edward Arnold; 1995

_____. *Analysing discourse*. Routledge: Taylor e Francis Group. London and New York, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1999.

PAPA, S. M. de B.I. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processos de mudança*. São Carlos, SP: Pedro & João Editoras, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDUC). *Projeto Político Pedagógico- PPP- Escola Estadual Meninos do Futuro- Cuiabá – 2014*.

SILVA, M. C. - Representação de Atores Sociais no Discurso Político Eleitoral. 2002. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Escola da Educação- Linguística Aplicada, Universidade Católica de Pelotas. 2002.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria sócio-crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice – New Tools For Critical Discourse Analysis – Oxford Studies In Sociolinguistics*. Oxford, University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

WODAK, R. Círculos Específicos e discurso anti-semita: a construção do discurso do “Outro”. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma Perspectiva Sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Caminho, 2004.

PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS PELOS JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Kátia Aparecida da Silva Nunes

Na esfera jurídica dos direitos da criança e do adolescente, a Assembleia Constituinte Brasileira de 1987-1988 inovou-se ao atender os reclames dos mais variados movimentos sociais que militavam em favor de um rompimento com o modelo falido de uma política correcional e repressiva, de “proteção” à infância, ao revogar o Código de Menores de 1979¹. Desse modo, a Constituição Brasileira de 1988 tornou-se um importante marco no surgimento de novas proposições no âmbito da infância e da juventude ao prever, em seu art. 227, os direitos já reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, “como também o pré-texto da Convenção Internacional da ONU desses mesmos direitos, que, naquela data, ainda não havia sido apresentado à Assembleia Geral das Nações Unidas promulgada em 20 de novembro de 1989. Tais proposições constitucionais foram então regulamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA, com a entrada em vigor da Lei n.º 8.069/90 de, 13 de julho de 1990” (BRASIL, 1990).

A promulgação do ECA, além de promover o reordenamento na execução de medidas socioeducativas, antes vinculadas ao conceito de

¹ Lei 6.667, de 10 de outubro de 1979) que adotou a doutrina jurídica de proteção do “menor em situação irregular”, que abrange os casos de abandono, prática de infração penal, desvio de conduta, falta de assistência ou representação legal, entre outros. Vale lembrar que a lei de menores era instrumento de controle social da infância e do jovem, vítimas de omissões da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos.

situação irregular² e à condição de pobreza, sinalizou linhas de ação para a promoção, a proteção e a defesa dos direitos das crianças e dos jovens, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento desses atores sociais. E inovou ao adotar o conceito de proteção integral, em detrimento do de situação irregular antes vigente, que propicia à criança e ao jovem a garantia e o acesso a direitos sociais básicos.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da sociedade civil, sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE. O referido documento apresenta as diretrizes, os parâmetros de execução e gestão das medidas socioeducativas e a infraestrutura das unidades destinadas ao seu cumprimento. Compreende o atendimento inicial ao jovem, a quem se atribui a autoria de ato infracional, até o momento em que o processo transita em julgado. Ao fim desse processo, é possível que a Justiça determine o cumprimento de alguma medida socioeducativa, conforme estabelece o ECA.

O SINASE defende a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados, principalmente, em bases éticas e pedagógicas e sustentados pelos princípios dos direitos humanos,

2 Para essa doutrina, as crianças e os jovens apenas são sujeitos de direito ou merecem a consideração judicial quando se encontrarem em uma determinada situação, caracterizada como “irregular”, e assim definida em lei. Havia uma discriminação legal quanto à situação do segmento infanto-juvenil, somente recebendo respaldo jurídico aquele que se encontrava em situação irregular; os demais não eram sujeitos ao tratamento.

e responsabiliza todo o Sistema de Garantia de Direitos – SGD³ pelo sucesso da gestão e execução das medidas socioeducativa, ao apresentar o conceito de incompletude institucional⁴. Em janeiro de 2012, o SINASE tornou-se uma determinação legal com a sanção da Lei n. ° 12.594 de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a jovens que pratiquem ato infracional.

Entretanto, mesmo diante do esforço coletivo, a realidade socioeducativa não mudou de forma significativa; a sociedade brasileira continuou assistindo à superlotação das unidades de internação de jovens e ao crescente aumento do envolvimento destes em atos infracionais. Faz-se necessário compreender que os atos infracionais são resultados de diversos fatores sociais, econômicos e políticos, em que o Estado deve assumir seu compromisso e dever de proteção integral ao jovem.

Em razão disso, o ECA responsabiliza o jovem que cometeu algum tipo de infração mediante um devido processo legal, estabelecendo sanções, sob a forma de medidas socioeducativas, conforme preconiza o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei Federal 12.594/2012) que podem ir desde a advertência; obrigação de reparar danos; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; até a inserção em regime de semiliberdade ou a internação em estabelecimento educacional. As medidas socioeducativas podem ser aplicadas ao jovem

3 De acordo com o documento que institui o SINASE, ambos os sistemas são subsistemas que integram um outro mais amplo que consiste no Sistema de Garantia dos Direitos – SGD e, da mesma forma, comunicam-se e sofrem interferência dos demais subsistemas, tais como os de educação, saúde, justiça e segurança pública.

4 O Princípio da Incompletude Institucional revela a lógica presente no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e juventude”. (SPOSATO, 2004,).

na faixa etária entre 12 e 18 anos e excepcionalmente, a sua aplicação e o seu cumprimento poderão ser estendidos até os 21 anos.

O que o SINASE propõe é uma ação educativa, de natureza sociopedagógica, com atendimento aos jovens que cumpre medida socioeducativa, em meio aberto (advertência, reparação de danos, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e meio fechado (semiliberdade/ transição da privação de liberdade para o meio aberto e privação de liberdade). As medidas socioeducativas da semiliberdade e privação de liberdade devem ser aplicadas somente aos casos mais graves, em caráter excepcional, tendo em vista os graves prejuízos que causam ao pleno desenvolvimento da população infanto-juvenil.

Neste estudo, utilizamos o termo “jovem em situação de restrição e privação de liberdade”, por entendermos que o jovem não está em “conflito com a lei”, muito menos é “menor”, pois são sujeitos de direitos, e, autor “isoladamente” do ato empreendido, pelo contrário, trata-se de um problema substancialmente social. Assim sendo, a escolha pelo termo “jovens em situação de restrição e privação de liberdade” implica em uma condição temporária (está em situação) e não uma condição permanente da perda de liberdade ou do direito de ir e vir. Ainda ao longo deste texto, utilizamos a nomenclatura “situação de restrição e privação de liberdade” e/ou “medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade” por considerá-las mais adequadas, éticas e coadunam com estudos educacionais crítico-emancipatórios.

Com o intuito de compreender os processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT- CASE, as próximas seções contextualizamos a trajetória sócio-histórica e cultural do Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT – CASE. Na sequência,

apresentam o diagnóstico situacional do programa de medidas socioeducativas em Mato Grosso. Em seguida apresentamos os atores sociais. Logo, delineamos a proposta teórico-metodológica que baliza o presente estudo, e encerramos com a análise das perspectivas, por meio das vozes dos jovens em situação de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT – CASE, espaço de nossa investigação.

Apresentando o espaço e os atores sociais da pesquisa

Para conhecermos o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso apresentamos a contextualização sócio-histórica e situacional do referido programa. Historicamente, o atendimento ao jovem em situação de privação de liberdade, no estado de Mato Grosso, tem como marco a criação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEMAT, por meio da lei 3.137, de 13 de dezembro de 1971, seguindo diretriz nacional, instituindo que a responsabilidade pela política de assistência social ao menor estava aos cuidados da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM e orientada pelo Plano Integrado de Assistência ao Menor e à Família (PIAMF) e Programas preventivos: Programa Diversificado de Ação Comunitária – PRAC, Programa Materno Infantil – PROMI, Programa

Portanto, a FEBEMAT estava ligada à Secretaria do Interior e Justiça, cujo objetivo era formular e implantar, no estado de Mato Grosso, uma política de bem-estar do menor. Além do atendimento ao jovem autor de ato infracional, competia à FEBEMAT a execução de todos os programas de atendimento às crianças, jovens em situação de risco e portadores de necessidades especiais.

Em suma, era a instituição responsável pela política de assistência social. Em 1992, a FEBEMAT é incorporada à Secretaria de Promoção Social – PROSOL, pelo decreto n. 1224, de 11 de fevereiro do mesmo ano, o qual impôs a construção de casas de retaguarda com o objetivo de atender a um público específico. Assim surge, no bairro do Porto, a Casa do Porto, com feição transitória, onde os jovens encontravam alimentação, escola e abrigo, mas não tinham a obrigatoriedade de permanecer por tempo integral.

A unidade que recebia crianças em situação de risco, do berçário até os onze anos e onze meses, de ambos os sexos, era o Lar da Criança, situado primeiramente na Rua 13 de Junho. Anos mais tarde, mudou-se para o bairro Bandeirantes. As crianças ficavam sob a tutela da instituição até serem reintegradas a suas famílias ou disponibilizadas para o processo de adoção. Outra instituição criada foi o Lar Solidariedade, que abrigava pessoas portadoras de necessidades especiais, a despeito de gênero e faixa etária.

O Lar Meninos do Futuro, nome escolhido pelos próprios jovens, em um concurso de desenho, funcionava como uma instituição de internação, com característica de abrigo, porém reencaminhava os internos a seus familiares. Recebia exclusivamente jovens do sexo masculino em situação de vulnerabilidade social e/ou por terem cometido infração. Funcionava na antiga EMPAER – Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural – localizada no município de Várzea Grande, a 7 km de distância de Cuiabá. Possuía uma estrutura de fazenda, com cultivo de frutas e criação de gado leiteiro para a fabricação de queijo.

Por falta de recursos, não foi possível continuar o trabalho na fazenda modelo e a unidade Meninos do Futuro acabou sendo instalada

em um prédio residencial no bairro Duque de Caxias, até seu fechamento. Os jovens internos na unidade tinham acesso à educação, participavam de cursos profissionalizantes e atividades extras, até serem reintegrados a suas famílias ou parentes próximos.

A partir de 6 de janeiro de 2003, com o Decreto n. 04, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP/MT assumiu a Gestão da Política de Atendimento ao Jovem Autor de Atos Infracionais no Estado de Mato Grosso e ficou subordinado à Superintendência do Sistema Estadual Socioeducativo –SUSED.

Em consequência disso, houve adequação da estrutura organizacional, instituindo-se a Superintendência do Sistema Socioeducativo, que é a Gestora da Política no Estado, responsável pela execução e efetivação direta das Medidas de Privação de Liberdade e pelo processo de descentralização e implantação de coordenações municipais para a execução das Medidas do Meio Aberto. Em 20 de dezembro de 2010, por meio da Lei Complementar n. 413, foi criada a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso – SEJUDH/MT, e sua estrutura organizacional foi aprovada em 10 de março de 2011, pelo Decreto 170. Posteriormente, em 2013, sua gestão passou a ser de responsabilidade da Secretaria Adjunta de Justiça e Superintendência do Sistema Socioeducativo do Estado de Mato Grosso.

A Superintendência do Sistema Socioeducativo do Estado de Mato Grosso é responsável pelo programa de medidas socioeducativas, cujo objetivo é o fortalecimento das ações voltadas ao atendimento das medidas socioeducativas, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, garantindo os direitos fundamentais dos jovens; propiciando seu desenvolvimento físico, psicossocial, afetivo e

cognitivo; respeitando as orientações da legislação nacional e internacional dos Direitos Humanos.

Nas unidades socioeducativas de todo estado, há 133 profissionais atuando nas áreas de serviço social, psicologia, educação física, enfermagem, medicina, odontologia, direito, pedagogia, farmácia, realizando o atendimento multiprofissional aos adolescentes da capital e do interior, distribuídos em oito CASEs e Casa de Semiliberdade de Cuiabá.

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se especialmente a escolarização ofertada pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso, o projeto De Papo a Papo, uma roda de conversa de caráter reflexivo; orientações sobre saúde bucal e higiene pessoal; vídeo fórum, discussão de filmes; atividades físicas e esportivas, envolvendo festival de voleibol, futsal e natação; além de atividades recreativas como a festa junina.

Em 2010, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP, instituição que antecedeu a SEJUDH/MT, por meio da Superintendência do Sistema Socioeducativo, inaugurou o Núcleo de Atendimento Familiar – NAF, com o objetivo de oferecer um atendimento mais humanizado e de melhor qualidade aos familiares dos jovens em situação de privação de liberdade nos Centros de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso.

De acordo com levantamento realizado em 2014, pelo Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA existem mais de 51 milhões de jovens no país e apenas uma pequena porcentagem em cumprimento de medida socioeducativa. Segundo o Conselho Nacional de Justiça –

CNJ/2016, os dados indicam que existem 189 mil jovens brasileiros que cumprem medidas socioeducativas.

Nos contextos de privação de liberdade, prevalece uma grande maioria (95%) de jovens do sexo masculino. Em um total de 452 unidades, existem no país apenas 35 unidades exclusivamente femininas e 40 unidades que prestam atendimento feminino e masculino. Além disso, em meio fechado, a maior parte dos jovens (54%) tem entre 16 e 17 anos.

De acordo com o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso (2015-2024), o jovem nas unidades socioeducativas do estado de Mato Grosso é em sua maioria do gênero masculino, representando 95% do total em privação de liberdade, sendo que o gênero feminino representa apenas 5% do total. A cor/etnia predominante declarada pelos jovens é a cor parda com 68%, seguida da branca com 14,25% e negra com 12,75. A faixa etária dos jovens em situação de privação de liberdade está entre 15 e 17 anos de idade.

Nas unidades de socioeducativas de privação de liberdade do estado, 81% dos jovens cumprindo medidas, 35% são de Cuiabá. Em 2018, no CASE Cuiabá, 70 jovens cumpriam medidas socioeducativas de privação de liberdade, estando 40 jovens na internação⁵ masculina e 20 jovens, na internação provisória. Já na internação e internação provisória feminina, apenas 10 jovens cumprem medidas socioeducativas. Em relação a escolarização, 52,8% dos mesmos estavam no ensino fundamental; 15,1% eram alfabetizados; 32,1% estavam no ensino médio; 52,8% dos mesmos estavam no ensino fundamental; 15,1% eram alfabetizados; 32,1% estavam no ensino médio. A cor/etnia predominante declarada

5 Termo utilizado em documentos oficiais.

pelos adolescentes é a cor parda com 65%, seguida da branca com 16% e negra com 19%.

A escolarização, é ofertada pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, por meio do Decreto n. 404- 21.746 de 22-09-95; autorizada pela resolução 27, em 14-02-97, a Escola Estadual “Meninos do Futuro”, localizada na Avenida Jurumirim, s/n, Bairro Planalto – Complexo POMERI, em Cuiabá, com a finalidade de atender exclusivamente jovens em situação de privação de liberdade, no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT.

O nome Meninos do Futuro foi escolhido pelos próprios jovens em um concurso integrado a uma oficina de pintura e desenho. Segundo os organizadores da oficina, o nome eleito representa o futuro de cada um, pois os jovens esperam, por meio da escola, que eles possam galgar uma vida melhor.

Além da educação básica – Projeto Educar, a escola oferece o atendimento integral, com oficinas pedagógicas, bem como atividades recreativas e esportivas. A escola não oferece atendimento ao egresso que, após sua saída, recebe toda a documentação necessária para se matricular em uma escola da rede pública de Mato Grosso.

Desse modo, o Projeto Educar desenvolveu formas de atendimento diferenciado, tem como parâmetro o histórico escolar, mas sim a avaliação diagnóstica, realizada na entrada do jovem à escola. Esta definirá a capacidade cognitiva do aluno para a composição de turmas. As turmas são compostas por grupos de oito a dez alunos, registrado que esse número serve de parâmetro para a atribuição de classes/aulas dos professores. Contudo, internamente existe a reorganização dos grupos de

alunos para aperfeiçoar o atendimento, conforme encaminhamento da Equipe Gestora da escola.

A seguir, apresentamos os atores sociais envolvidos na pesquisa.

Os atores sociais

Os atores sociais deste estudo são jovens em situação de privação de liberdade no CASE/Cuiabá, na unidade de internação masculina. A escolha dos jovens foi realizada pela equipe técnica do CASE, mediante apresentação do termo de autorização e de estar cumprindo medida socioeducativa em meio fechado, tempo mínimo de seis meses, considerando necessário para que os jovens pudessem representar, a partir de suas vivências cotidianas no espaço de privação de liberdade. Ao todo participaram cinco jovens. Dessa forma, foram analisadas as falas dos jovens em rodas de conversa, durante a realização das oficinas temáticas, totalizando dez encontros, registradas em diários de campo.

Os jovens estão na faixa etária de 15 a 18 anos. No que se refere a escolaridade, dois encontram-se no ensino fundamental e três no ensino médio. Quanto ao tempo de cumprimento da medida socioeducativa, todos estão há mais de seis meses no CASE Cuiabá. Vale ressaltar que os nomes são fictícios, escolhidos pelos próprios jovens, para garantir e preservar suas identidades.

A seguir, discorreremos sobre as perspectivas teóricas utilizadas neste estudo.

Entrelaçando os saberes

Os fundamentos teóricos que sustentaram este estudo; estão ancorados em pressupostos da educação que se pretende formadora de um sujeito autônomo. Nessa perspectiva, as contribuições dos autores como Freire (1980, 1985, 1987, 2001, 2005) Fairclough (1992, 1999, 2001, 2003) e Costa (2004, 2006) possibilitam análises que se entrelaçam na inter-relação dialética entre mundo, ser humano e educação cidadã.

A educação é um campo do conhecimento que propicia a multiplicidade de visões subsidiando a construção de uma perspectiva interdisciplinar em relação aos diversos acontecimentos que circunscrevem a existência humana. Assim sendo, a educação possibilita a compreensão de como as pessoas se educam e de quais processos elas promovem e vivem quando interagem, trocam experiências e constroem significados.

Nesse sentido, a educação é uma prática social e, certamente, a mais importante porque em qualquer espaço de existência, ninguém escapa dos processos educativos e das práticas discursivas. Entendemos que as práticas sociais podem ser compreendidas como ação que o sujeito estabelece com outras pessoas e com o mundo, interposta pela relação de poder e subserviência ou de confiança, colaboração e respeito mútuo e pelos sentidos que são produzidos nessas relações. Conforme Garcia-Montrone et al. (2004), práticas sociais são relações que se estabelecem entre as pessoas, entre estas e a comunidade ou grupos; entre grupos; ou entre grupos e a sociedade.

A partir das compreensões advindas, verifica-se que as práticas sociais promovem formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam. Os processos educativos seriam os saberes produzidos, compartilhados ou manifestados pelos/nos

sujeitos em relações entre eles e outros sujeitos e/ou com o ambiente. Nessa mesma perspectiva, verifica-se que os processos educativos são a interação, a troca e a intersubjetividade que se concretizam quando as pessoas estão se relacionando com as demais pessoas, podendo, neste processo, ocorrerem aprendizagens individuais e coletivas. Assim, pressupostamente de forma independente do contexto e espaço em que as pessoas estejam, existe um processo educativo sendo desenvolvido de forma sistemática.

Cabe destacar que os processos educativos, enquanto práticas sociais historicamente e culturalmente estabelecidas, são também alicerçados em práticas discursivas que operam de forma dialética na construção dos indivíduos e das relações sociais. Nessa acepção, é oportuno afirmar que a educação não é um campo neutro e, portanto, requer uma análise cuidadosa dos discursos que o percorrem e de como tais discursos podem contribuir para a reprodução ou a transformação das estruturas de poder, seja em ambiente escolar e não escolar.

Nesse giro argumentativo, é pertinente destacar que as contribuições da pedagogia freiriana evidenciam e fortalecem a participação ativa do educando como sujeito ativo do processo, capaz de construir seu próprio caminho, ao invés de seguir um caminho já existente, alheio a sua realidade. Nessa direção, a Análise Crítica do Discurso – ACD, sublinhada por Fairclough (1992), reconhece o discurso como representação de uma prática social, inscrita no cotidiano das experiências de vida, na materialidade histórica do sujeito implicado na sua própria existência social.

A proposta apresentada por Costa (2004) também chama atenção para a existência da socioeducação como práxis pedagógica, que propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social

reflexivo, crítico e construtivo, mediante processos educativos orientados para a transformação das circunstâncias que limitam a integração social, para uma condição diferenciada de relações interpessoais, e, por extensão, para a aspiração a uma qualidade melhor de convívio social.

Portanto, a educação é um ato político, no sentido de estar engajada em ações transformadoras, que consiste na construção do conhecimento de forma crítica, este educador enfatiza como é fundamental levar em conta o “saber de experiência feito” como ponto de partida. Nesse sentido, Freire propõe uma educação que promove a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a constituição de um sujeito autônomo.

Com o propósito de vencer a situação de desumanização dos seres humanos, torna-se fundamental um processo de educação dos mesmos, de tal maneira que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partirem na busca de sua humanização. Sob este viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade.

Ainda sob essa ótica, Fairclough (2001) considera como processo social, a linguagem, envolve o discurso, sendo este uma forma de ação e intervenção no mundo, pois é através dele que os indivíduos constroem sua realidade social, agem no mundo em condições histórico-sociais e nas relações de poder nas quais operam. Nesse sentido, a proposta teórico-metodológica da ACD fundamenta-se numa abordagem científica transdisciplinar para estudos da linguagem como prática social. Fairclough (2001) reconheceu o valor primordial da dialética que o discurso estabelece com a sociedade, constituindo, ao mesmo tempo, representações sociais, identidades, crenças e conhecimento.

Para tanto, este estudo busca, pelo uso da ACD, discutir elementos inseridos no diálogo entre discurso e prática social. Já que na ACD o discurso é compreendido como uma prática social, cuja ação produz, reproduz e transforma sujeitos da linguagem e realidades sociais, com base em processos sociocognitivos em uma perspectiva histórica, total ou parcialmente mediado pelos gêneros textuais específicos.

O discurso predispõe tanto o amoldamento ideológico e linguístico quanto a ação transformadora de suas próprias práticas discursivas, opondo-se e transformando as relações de poder, dominação e correntes ideológicas. Age, assim, de forma interposta, conformando-se com as formações discursivas/sociais. Em outro momento apresenta resistência e ressignificação.

Percebe-se que há “um movimento do discurso para prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101). De acordo Chouliaraki e Fairclough (1999), práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo”.

Consequentemente, a ACD estabelece que toda análise parte da questão da reprodução de discursos imbuídos de ideologias, que devem ser superadas por meio da reflexão crítica. Nessa óptica, o momento da prática social no discurso é fruto da articulação de recursos discursivos em rede, ou seja, as práticas discursivas “são determinadas umas pelas outras, e cada uma pode articular outras gerando diversos efeitos sociais.

Pode-se afirmar que o discurso, no processo de construção de significados, habilitados para dar sentido à realidade organizacional ou

de alguma outra instituição humana, pode ser compreendido como uma prática social, ponderando a participação fundamental do contexto histórico, social e cultural na reflexão das percepções de mundo que envolve os sujeitos. Portanto, as atividades discursivas, provenientes das diversas formas de comunicação e linguagem, devem ser analisadas em conformidade com a conjectura da comunicação organizacional, também fruto das práticas sociais.

Nessa direção, Costa (2004) argumenta que qualquer que seja o tipo de educação é, por natureza, proeminentemente social. Portanto, o conceito de socioeducação ou educação social, privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Assim, empreende-se em ações para a materialidade de propostas que implicam em uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo e com o mundo.

De acordo com Costa (2004), a socioeducação se apresenta em duas grandes modalidades: uma, de caráter protetivo voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis em razão da ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou em situações que implicam em risco pessoal e social. Já a outra, especificamente voltada para o trabalho social e educativo, destinada aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Partilhamos dessa concepção: a socioeducação como práxis pedagógica propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, por intermédio de processos educativos orientados à transformação das circunstâncias que limitam a integração social, a uma condição diferenciada de relações interpessoais, e, por extensão, à aspiração por uma maior qualidade de convívio social.

Por entre caminhos e vozes

A opção metodológica assumida na investigação por nós realizada é a abordagem qualitativa, alicerçada nos pressupostos da pesquisa-ação. Tem como base a ideia de uma relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa deve ter como função a transformação da realidade.

A “pesquisa-ação” é a presença efetiva de uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema proposto como alvo de intervenção. Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores desempenham um papel ativo na resolução dos problemas identificados, no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas para sua realização Thiollent (2005, p. 16).

Foram utilizados como instrumentos da coleta de dados: observação participante, notas de campo e rodas de conversa. Os dados que constituíram o corpus do estudo foram gerados durante oficinas temáticas realizadas com cinco jovens, no período de dez dias consecutivos no ano de 2017. Do ponto de vista delimitador, buscamos compreender na perspectiva dos jovens em situação de privação de liberdade, os processos educativos por eles vivenciados no Programa de Medidas Socioeducativas do Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT – CASE. Vale ressaltar, que os nomes são fictícios, mantendo-se o anonimato dos jovens que participaram da pesquisa. Os enunciados dos jovens revelam o quanto à tarefa de construir o bem comum necessita, acima de tudo, de diálogo. Assim, mediante as questões apresentadas nas rodas de conversa, os jovens expressaram como significam as vivências nos espaços de privação de liberdade.

Liberdade, respeito e dignidade são conceitos abstratos nem sempre são fáceis de serem assimilados pelos jovens. A oficina temática “O que queremos” foi trabalhada em três encontros, os jovens participaram significativamente, a partir das reflexões e falas que emergiram durante a roda de conversa. Cada jovem, a partir do que pensa e ouvindo o que o outro diz, elaborou tais conceitos supracitados com suas próprias palavras e contribuiu com seu desejo e perspectiva em relação ao processo educativo desenvolvido no CASE/Cuiabá.

Organizamo-nos em círculo e iniciamos um diálogo partindo das subseqüentes questões: Como é estar em situação de privação de liberdade? O que pensam sobre o programa de medidas socioeducativas do CASE? Como gostariam que fosse o programa de medidas socioeducativas do CASE? O que sugerem para o programa? Os jovens contribuíram com as falas que citarei e analisarei ao longo deste item.

Thor destaca a significação do processo educativo e o sentido que em torno dele é construído:

A pior coisa da minha vida é ter que viver neste lugar, não suporto aqui, ficar preso, sem nada pra fazer, ainda bem que tem a escola, se eu estivesse lá fora não estava estudando, na escola a gente participa de muitas coisas, sempre tem uma atividade boa, estamos sempre fazendo trabalhos, aprendendo alguns ensinamentos nas matérias dadas para a gente. Os professores, a coordenadora até o diretor conversa com a gente, vai até na bigorna conversar. Tem dia que nem a escola tem, os agentes chegam e mandam parar com tudo, aí vem o SOE para infernizar a gente, chega quebrando tudo, a gente é humilhado. Aqui falta muita coisa, o diretor e os agentes têm que conversar, ouvir a gurizada, ter mais atividades, a gente passa mais tempo na tranca. No final de semana é pior ainda, quem não tem visita passa o sábado

e domingo sem nada pra fazer, só olhando para o teto, os quartos precisam arrumar, tudo estragado, entupido, deveria ter outras atividades pra gente fazer. Aqui tem quadra e tem piscina e a gente quase não sai para usar, qualquer coisinha a gente é punido. Gostaria que tivesse mais atividades, a gente precisa fazer alguma coisa o dia todo, atividade de esportes, de música, que respeitasse a gente, que ouvisse a nossa opinião, que os agentes e diretor batesse um papo, gostaria que aqui tivesse cursos para quando a gente sair ter uma profissão. Sei que errei, estou pagando por isso, mas tenho direito de viver com dignidade.

(Roda de conversa, *Thor*, 08 /08/2017).

Nota-se que Thor sinaliza sentimento de descrença quanto ao processo educativo no CASE/Cuiabá e tal descrença é justificada pela ideia de correção, opressão e punição, base da Doutrina da Situação Regular. Mudou-se o paradigma, mas as condutas e práticas de muitos profissionais que lidam na área das medidas socioeducativas ainda perpetuam as antigas concepções. Nesse sentido, a representação de mundo que o jovem faz depende da interação entre os participantes para que dê lugar à própria constituição do mundo, o construindo em significados condizentes com a realidade vivenciada (FAIRCLOGUH, 2001).

Nessa mesma ótica, Castro e Guareschi (2007) apontam que as mais diversas falhas do Estado conduzem a um processo de subjetivação construído nas ausências e falhas e que impõem a figura do jovem em cumprimento de medida socioeducativa como infrator, delinquente, drogado, agressivo, violento, com prognóstico reservado, irrecuperável como a única possibilidade de ser e estar no mundo.

A escola é apontada pelo jovem como um lugar importante e de muita relevância, pois demonstra, em suas palavras, que a escola participa ativamente de sua vida no contexto de privação de liberdade. Considera na sua totalidade que, naquele contexto vivenciado, a escola é o que há de melhor, ou seja, aquilo que é essencial para a sua estada no CASE/Cuiabá.

Reconhece o engajamento dos profissionais da escola com o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, podemos ressaltar que o jovem coloca em evidência o respeito por parte dos professores ao saber do educando e à problematização da realidade, como pontos de partida de um processo educativo que permite ao educando, portanto, “participar coletivamente da construção do saber, que vai além do saber de pura experiência do feito, que leve em conta as suas necessidades e torne-se instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história” (Freire, 1991, p.16).

Ainda podemos verificar, no enunciado de Thor, que a significação do processo educativo e o sentido que em torno dele é constituído afirmam-se na mesma medida que buscam responder às exigências do grupo de jovens. De acordo com Fairclough (2001), o discurso é um modo de ação, maneira pela qual as pessoas se permitem agir sobre o mundo e sobre os outros indivíduos, construindo o mundo em significado.

Thor apresenta a ideia de afetividade, respeito e confiança, ao dizer: “vão até na bigorna” considera um ato de coragem e confiança dos profissionais da escola adentrarem a ala dos alojamentos para conversar com os jovens. É em torno das realidades humanas e, principalmente, em torno das tensões que colocam os seres humanos frente a essas realidades, que a educação escolar e não escolar e seus processos educativos vão procurando tecer e confirmar o seu sentido, possibilitando aos seus sujeitos o exercício democrático de ideias, sentimentos e desejos.

A ociosidade ainda é um aspecto marcante no CASE/Cuiabá; apesar de promoverem algumas atividades esportivas ou culturais, os jovens permanecem a maior parte do tempo recolhidos em seus alojamentos, o que se evidencia na frase: “a gente passa mais tempo na tranca”. O jovem enfatiza: “gostaria que aqui tivesse cursos para quando a gente sair ter uma profissão”, apontando para a escassez de cursos de profissionalização, demonstrando preocupação com seu retorno à sociedade. Outro ponto relevante é a estrutura física precária das unidades, não apresentam condições adequadas de higiene. A forma opressiva como os jovens são tratados também é destacada pelo jovem. Tais situações comprometem sobremaneira o atendimento socioeducativo, estigmatizando os jovens e desconsiderando-os como pessoas em desenvolvimento.

Nick também tem a oportunidade de fazer essa mesma reflexão acerca da escola do CASE/Cuiabá e dos profissionais das duas instituições e seus processos educativos. Ele diz:

Pra mim, viver preso é a pior coisa do mundo, não vejo a hora de sair desse inferno, a gente nada pode, tudo é proibido, por eles a gente vivia o tempo todo na tranca, já ouvi agente falar que se ele fosse juiz mandava trancar a gente e jogava a chave fora, tem agente que fala que nós não temos mais jeito, chama a gente de ladrão, malandro, vagabundo, safado, só tristeza. Aqui somos humilhados por esses agentes, só as técnicas, os professores, as coordenadoras e os irmãos da igreja respeitam a gente. Aqui não tem nada pra se fazer, só tem a escola, a escola daqui de dentro é boa, a gente faz bastante trabalho, participamos das mães, junina, tem campeonatos que a gente participa, passam filmes, já fomos ao cinema uma vez, sempre os professores bate uma real pra gente, pra mim é melhor que lá de fora, lá fora nem estava indo. As enfermeiras, as técnicas são de boa, o pessoal do postinho de saúde daqui, ajudam a gente quando

temos alguma coisa de saúde. Aqui no Pomeri – CASE a gente fica o tempo todo na tranca, às vezes a gente sai para bater uma bola. Para melhorar isso aqui é difícil, tinha que ter mais atividades para a gente fazer, cursos tipo de informática, cursos para quando a gente sair poder trabalhar e largar do crime, ter mais esporte, atividades para ocupar a nossa cabeça, conversar com a gurizada, aceitar nossa opinião, ser tratado com respeito, a gente tem sentimentos.

(Roda de conversa, *Nick*, 08 /08/2017).

Destaca-se que o jovem avalia o CASE/Cuiabá como um lugar opressivo, hostil e ruim para se estar, ao revelar: “pra mim viver preso é a pior coisa do mundo, não vejo a hora de sair desse inferno”. Para ele, estar em situação de privação lhe causa indignação, angústia e tristeza, portanto, não é algo bom e agradável. A questão do tempo ocioso é algo preocupante na fala de Nick, “aqui não tem nada pra se fazer”, a reclamação sobre a falta de atividades durante o dia é recorrente. Acrescenta-se que apenas a escola oferece atividades além das aulas, compara a escola no CASE/ Cuiabá com a escola da comunidade, pontuando que a escola no centro é melhor, pressupõe que seja pela reciprocidade, afetividade e diálogo na inter-relação entre os jovens, professores, gestores e pelo processo de ensino e aprendizagem.

Nick reconhece que a medida socioeducativa de privação de liberdade lhe proporcionou, pelo menos, o retorno à escola, a assistência à saúde e algumas atividades esportivas e culturais. Demonstra gratidão aos profissionais da área de saúde e do atendimento técnico (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais), caracterizando uma relação respaldada no cuidado, no afeto e na humildade.

Nick aponta a falta da oferta de cursos profissionalizantes ou de qualificação profissional, afirma que os jovens querem trabalhar. Entretanto, frisamos que o trabalho não ocupa na vida deles um valor central, ao passo que o trabalho como instrumento de poder se insere de algum modo na sociedade do consumo, por exemplo, estaria acima do trabalho como valor, ou seja, como polo de desenvolvimento e realização pessoal. De fato, o acesso ao mundo do trabalho está cada vez mais difícil e com a baixa escolarização fica mais restrito ainda. E, mesmo quando se consegue esse acesso, isto se dá por meio de profissões pouco valorizadas economicamente, o que não motiva esses jovens. Nesse sentido, vale uma crítica à falta de educação profissional, cursos de qualificação e profissionalizantes no âmbito da medida socioeducativa de privação de liberdade, e os que são ofertados geralmente estão associados a profissões pouco valorizadas.

Em conformidade com Costa (2000, p.5), “cada indivíduo, bem como cada geração tem direito a oportunidades, que lhe permitam melhor fazer uso de suas capacidades potenciais. A forma pela qual realmente são aproveitadas essas oportunidades e quais os resultados alcançados é um assunto que tem a ver com as escolhas que cada um faz ao longo de sua vida. Todo ser humano deve ter possibilidade de escolha, agora, e no futuro”.

Duas coisas nos chamam atenção nesse excerto: parece que a medida socioeducativa de privação de liberdade consegue garantir um mínimo do que é preconizado como de responsabilidade das medidas socioeducativas (proteção e ação sociopedagógica), pois s nessa situação é que estudam, participam de oficinas, atendimento à saúde, entre outras atividades, mesmo precariamente, e é somente na medida socioeducativa de privação de liberdade que os jovens recebem atenção. Para garantia o

retorno à liberdade, os adolescentes precisam perder seu direito de ir e vir caracterizando, mais uma vez, as contradições desse processo de penalizar para proteger (Paiva, 2007).

Che revela perspectiva para o futuro através do conhecimento e trabalho:

Olha, professora, puxar cadeia é pior coisa que tem, a gente é humilhado demais, não desejo isso nem para o meu pior inimigo. Aqui neste lugar, nada é bom, melhorzinho um pouco é a escola, que ainda tem algo bom para a gente, respeitam a gente, escuta os alunos, só que coitado dos professores, também são vigiados, às vezes qué fazer algo diferente e a casa não deixa. Acho que aqui no Pomeri deveria primeiro respeitar a gente, bater um papo com a gente, eles não querem escutar a gente, só querem cobrar e dar punição, ter mais atividades pra gente fazer, tirar a gente da tranca, dar cursos pra gente sair daqui e arrumar um emprego, para ajudar a família, ter um futuro melhor, sair do crime. Para isso é preciso estudar, fazer cursos, ter conhecimento.

(Roda de conversa, *Che*, 08 /08/2017)

O jovem destaca o tratamento repressivo e humilhante que sofre no contexto de privação de liberdade. Aponta a escola como sendo um ambiente de inclusão e aprendizagem, respeitando-os, valorizando-os e, acima de tudo, auxiliando-os no resgate de suas perspectivas e de sua cidadania. Che alega que os professores, assim como eles, estão de certa forma privados, vigiados e oprimidos, sendo impedidos de realizar determinadas atividades.

A perspectiva sobre o futuro, conforme Che, está atrelada ao trabalho. Para ele, o mundo do trabalho é o caminho para deixar a

criminalidade, associa o fato de ter um emprego ao de deixar de dar trabalho e/ou causar sofrimento à sua família. Obter um bom trabalho depende de uma escolarização. Depreende-se, então, que as expectativas de futuro para esses jovens passam por uma interligação entre formação qualificada e obtenção de um trabalho com aceitação social.

Na Pedagogia do Oprimido, encontramos a afirmação que Freire faz sobre a condição do ser humano, sendo este um ser das práxis. Esta é uma de suas condições ontológicas, “os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). A educação inclui entre seus processos educativos a construção epistemológica para a democracia, a promoção do diálogo, o respeito à diversidade e o caráter solidário dentro da ação socioeducativa. A educação não pode partir do pressuposto verbalista ou ativista, mas da reflexão e da ação.

A fala de Guerreiro nos leva a refletir ainda mais sobre os processos educativos desenvolvidos no CASE/Cuiabá:

Ser privado de liberdade não é nada bom, ser livre é a melhor coisa da vida de uma pessoa, só agora estou dando valor para a liberdade. A prisão é um inferno, qualquer coisa a gente é punido com um castigo, tranca e sem sair para bater uma bola, sinto falta de tudo, principalmente da minha família. Pra falar a verdade, aqui não tem nada para se fazer, como a gurizada já disse, só tem a escola de bom, pelo menos eles tiram a gente da tranca, dão atividades de pintura, música, educação física e as festas, pelo menos voltei a estudar. Os agentes e o diretor nunca conversam com a gente, falam que não podem dá papo para malandro, só as técnicas e pessoal da enfermaria do posto de saúde conversam com a gente, a repressão é grande aqui. Pra melhorar isso aqui tem que colocar pessoas boas, sem maldade no coração, tem que ter

atividades para ocupar nossa cabeça, cursos para ter um trabalho lá fora, curso de informática, mecânica de moto, dá dinheiro. A gente passa muito tempo sem fazer nada, a gente não pode levar nem o livro pro barraco, às vezes eu pego uma caneta, um papel para desenhar, fazer uns raps.

(Roda de conversa, *Guerreiro*, 08 /08/2017)

Guerreiro expressa sentimento de angústia e indignação em relação ao CASE/Cuiabá, imputa à instituição socioeducativa expressões como 'prisão' e 'inferno'. Dessa forma, a instituição configura-se como um local de sofrimento e amargura, cujo intuito é que o castigo, a 'tranca' sirva como pagamento por um passado de erros e, assim, se reproduz a percepção histórica do sistema prisional. Para Costa (2006), contamos com um sistema que, além de privar os jovens de sua liberdade, acaba privando-os de outros direitos como o respeito, a dignidade, a privacidade, a identidade e a integridade física, psicológica e moral.

O jovem revela a existência de posturas e comportamentos preconceituosos, opressivo e falta de diálogo de funcionários com relação aos jovens, o que se caracteriza como uma violência psicológica. Ao enunciar: "só as técnicas e pessoal da enfermaria do posto de saúde conversam com a gente", o jovem manifesta afeto, respeito e gratidão pelos profissionais. Fairclough (2003, p.91) afirma que o discurso não é apenas prática de representação do mundo, mas também prática de significação no mundo, construindo o mundo em significado. O discurso contribui para a construção de: 'identidades sociais', 'relações sociais entre as pessoas' e 'sistemas de conhecimento e crença' (idem).

A preocupação com o ócio é algo evidente na fala do jovem. Apresenta algumas sugestões em relação à inatividade no CASE/Cuiabá, propõe atividades diversificadas para ocupar o tempo ocioso, dentre as

quais indica cursos profissionalizantes e/ou de qualificação profissional. O jovem reconhece a importância do trabalho com a realização de uma atividade com a qual possua interesse ou afinidade. Asseveramos que possibilitar a compreensão de que o trabalho oferece benefícios individuais e sociais para despertar sua valorização é primordial para o processo de inserção social desse jovem; contudo, mais uma vez, o que é postulado não é efetivado na prática no CASE/Cuiabá.

Desse modo, diverge do modelo de correção e das maneiras de repressão do passado, em que se sustentava o postulado de que a mera reclusão e a ocupação pelo trabalho regeneravam; não se trata mais do trabalho como simples ocupação para a obtenção de recursos financeiros, mas com caráter formativo, considerando não somente as demandas do mercado, mas também os interesses individuais, inclusive mediante o desenvolvimento da consciência crítica (JULIÃO & ONOFRE, 2007).

A escuta das falas desses jovens revela ser frequente uma substituição do falar pela ação. Nos contatos informais mantidos com esses jovens, era corriqueiro ouvir que não havia nada a ser dito sobre suas vidas ou mesmo “falando ou não, nada vai mudar”. Essa situação vivida no cotidiano do trabalho com os jovens em situação de privação de liberdade fez-nos pensar se a dificuldade em usar a linguagem para expor seus pensamentos, desejos e perspectivas não estaria relacionada com a situação de diversas formas de silenciamentos vividos.

Os fragmentos apresentados neste artigo evidenciam que o CASE/Cuiabá está ainda distante de promover sua função – reinserir os jovens em situação de privação de liberdade no conjunto social. Observa-se que essas medidas passam a não ter eficácia, pois não são aplicadas de maneira adequada e isso se dá, também, devido ao despreparo da instituição e para a execução das mesmas. Os dados revelam que profissionais que atuam

nesses espaços ainda precisam assumir o compromisso de ampliar a escuta e conceder voz aos jovens, abdicando das práticas de opressão e punição, promovendo oportunidades para a afetividade, o respeito e o diálogo.

Algumas considerações

A socioeducação decorre da perspectiva de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. É a opção por uma educação que vai além da escolar e profissional, uma educação humanizadora, libertadora e emancipadora, que valorize os sujeitos como construtores de seus conhecimentos, prevalecendo entre os pares uma relação dialógica. Esta ideia está intimamente associada a uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com os jovens.

Para tanto, compreendemos que a educação humanizadora, libertadora e emancipadora pressupõe um processo educativo em que as pessoas são mediadas pela realidade que apreendem, e ao apreendê-la, atingem um nível de ação e reflexão, refazem e reconstroem sua realidade, uma vez que se educam no interior das práticas sociais das quais participam. Além disso, é essencial reconhecer as potencialidades de cada jovem para que, a partir daí, possam ser construídas intervenções efetivas.

Parte-se do pressuposto de que esses jovens, em seus enunciados, revelam claramente opiniões convergentes em relação ao processo educativo desenvolvido no CASE/Cuiabá. Os jovens demonstram certa resistência e descontentamento diante da instituição e da falta de atividades culturais, pedagógicas, profissionalizantes, esportivas e de lazer; também concebem a escola como espaço que possibilita diálogo, escolhas, aprendizagens e uma relação de respeito e afetividade.

Apontam que, em alguns setores do centro socioeducativo: técnico, saúde e ecumênicos, são tratados com respeito e humildade. Tais opiniões evidenciam que cada jovem, além de viver a mesma situação institucional, compartilha as mesmas concepções, desejos e perspectivas das vivências no CASE/Cuiabá. Foi possível perceber que os jovens significam o espaço socioeducativo como um lugar que os oprime, controla e pune.

As falas dos jovens demonstraram como significam o que é cumprir uma medida socioeducativa e apontaram caminhos que podem contribuir com o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso, na construção de alternativas para deles se aproximar e ofertar atividades que dialoguem com o seu cotidiano, perspectivas e interesses, visando à superação e resignificação para suas vidas.

Referências

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Casa Civil. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

_____. Panorama Nacional. *A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça ao Jovem*. Poder Judiciário. Brasília: CNJ /2012. Disponível em <www.cnj.jus.br>. Acesso em 15 de maio de 2019.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: University Press, 1999.

COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática* – Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. *As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. Secretaria Especial de Direitos Humanos – Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, junho, 2004.

- _____. *Educação* – São Paulo: Ed. Canção Nova, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- _____. *New Labour, New Language?* Londres: Routledge, 2000.
- _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. 2000. “*Pedagogia da Indignação*”: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed UNESP.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PAIS, J.M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- SILVA, Petronilha B. G e. OLIVEIRA Maria Waldenez de. GONÇALVES JUNIOR, Luiz. MONTRONE, Aida V.G. JOLY, Ilza Zenker. MELLO, Roseli Rodrigues de. *Práticas Sociais e Processos Educativos: costurando retalhos de uma colcha*. Pesquisa em Processos de Ensino e de Aprendizagem 4: Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE/UFSCAR, 2008 (versão preliminar) p. 1 – 27.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOCIOEDUCAÇÃO E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DOS ADOLESCENTES EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira

Solange Maria de Barros

As desigualdades sociais têm propiciado, atualmente, um grande número de jovens em situação de vulnerabilidade social. Cresce também a quantidade de adolescentes que cometem algum delito. E o que fazer para que esse jovem repare o dano causado a sociedade? Assim, entra em cena o conceito de socioeducação ou educação social que visa preparar aquele que já cometeu um delito a uma retomada ao convívio social e para a plena execução de sua cidadania.

O cenário atual brasileiro revela que até novembro de 2018 tínhamos por volta de 22.640 jovens, em 461 espaços socioeducativos, de acordo com o Conselho Nacional de Justiça - CNJ. Em termos quantitativos, os jovens que cumprem medidas socioeducativas estão assim distribuídos: São Paulo com 8.085, Rio de Janeiro com 1.684, Minas Gerais com 1.537, Pernambuco com 1.345, Rio Grande do Sul com 1.223 e Ceará com 1.173. Já os estados com menores números estão: Amazonas com 39, Tocantins com 60 e Amapá com 66. O Estado de Mato Grosso, em 2018, tinha aproximadamente 139 adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em seus 6 (seis) centros de socioeducação, localizados na cidade de Cuiabá, Lucas do Rio Verde, Cáceres, Barra do Garças, Rondonópolis e Sinop.

As medidas socioeducativas em Mato Grosso têm sido por marcadas por impasses, desacertos, desencontros, como relatado em

pesquisas sociais. Em seu trabalho recente, Miranda (2019), aclara que o Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT tem se constituído uma instituição que apresenta avanços no campo normativo, mas carece de investimentos e políticas sociais e educativas que se consolidem. Então, nas palavras da autora é preciso “repensar com os jovens o espaço, uma vez que protagonizam o processo, pode se constituir como forma de contribuir com a área da socioeducação.” (MIRANDA, p. 32, 2019).

A pesquisa de Borralho (2015) revelou também a ausência de diálogo entre a Secretaria de Educação (SEDUC/MT) e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso – SEJUDH – no processo de socioeducação. Da mesma forma, a pesquisa de mestrado intitulada “Representações de Agentes Socioeducadores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso”, de Lima (2016) ressaltou a ausência de curso formação dos agentes socioeducadores. Os resultados apontaram que estes trabalham com uma visão de agentes penitenciários, o que vai em desencontro com as políticas normativas da socioeducação.

Já na cidade de Rondonópolis/MT, a pesquisadora Lenhardt (2016) desvelou que há uma carência na formação crítico-reflexiva para professores que trabalham no centro socioeducativo. Em Cáceres, cidade a 220 km da capital de Mato Grosso, Alves (2015) identificou em sua pesquisa de mestrado, que o direito à educação, para adolescentes que já cometeram algum delito, tem se tornado uma ruptura entre diretrizes legais e a realidade vigente.

A falta/recusa de vagas escolares para adolescentes egressos do sistema socioeducativo foi estudada por Pereira (2017) e mostrou que existem práticas educativas de exclusão social aos adolescentes que já cometeram algum delito e que desejam continuar seus estudos fora do sistema socioeducativo.

Este trabalho objetiva apresentar um trajeto sócio-histórico no qual a socioeducação tem percorrido para o atendimento a jovens que já cometeram algum delito, bem como analisar alguns enunciados – com base no realismo crítico, análise crítica do discurso e linguística sistêmico funcional – de jovens que já estiveram em privação de liberdade e de como as políticas socioeducativas têm contribuído/ou não para a reinserção social deles. A seguir, discorreremos sobre as teorias que utilizaremos na análise dos dados.

Bases teóricas

Conforme Bhaskar (1978), uma das árduas tarefas da ciência é a produção de conhecimento sobre aqueles mecanismos da natureza, duradouros e continuamente ativos, que produzem os fenômenos do nosso mundo. Na visão de Outhwaite (1983, p.322), o Realismo Crítico vê a ciência “como uma atividade humana que visa descobrir uma mistura de experimentações e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos – visíveis ou invisíveis – que existem e operam no mundo”.

O Realismo Crítico de Bhaskar (1975) descreve o mundo como um sistema aberto com duas proporções científicas que possuem fatores operantes agindo ao mesmo tempo: uma é a dimensão transitiva e a outra, a dimensão intransitiva, próprias a todas as ciências, sejam elas naturais ou sociais. Segundo o autor a dimensão *transitiva* se identifica em um objeto, em outras palavras é causa material ou o conhecimento prévio resultando em um novo conhecimento, gerado a partir da ciência. Nessa mesma esteira, Barros (2015, p. 28) exemplifica que dimensão transitiva “depende de conhecimentos anteriores e da atividade do ser humano”.

Já a dimensão intransitiva está relacionada com o conhecimento de cada indivíduo sobre a realidade e acerca dos objetos. Há, “objetos intransitivos que existem anteriores à pesquisa, cuja realidade independe de nosso conhecimento”. (BARROS, p. 28, 2015). Portanto, sempre há questões a serem investigadas com mais profundidade nas ciências, a fim de que sejam acrescidas de novas reflexões para o contexto social atual. Fato que se justifica na importância de investigar adolescentes egressos do sistema socioeducativo, uma vez que sofrem com as desigualdades sociais e têm seus direitos negados de maneira recorrente. A seguir, apresentamos sobre a análise crítica do discurso.

Análise Crítica do Discurso

A análise crítica do discurso (ACD), teoria disseminada por Norman Fairclough, em 1985, tem por objetivo, nas palavras do autor, mostrar as conexões e causas que estão ocultas e, também, intervir de alguma forma socialmente para produzir mudanças que favoreçam aquele em situação de desvantagem. Os princípios de análise crítica do discurso são postulados por van Dijk (2005^a) e por Resende (2012) como seis, sendo os seguintes: ímpeto crítico, explicitude político-ideológica, transdisciplinaridade, aplicabilidade, acessibilidade e empoderamento social.

Assim, a ACD é uma área de estudos interdisciplinar que analisa a influência das práticas sociais sobre o conteúdo e a estrutura dos textos e vice-versa. Barros (2015) pontua que práticas sociais são como junções de diversos fundamentos sociais, ligados com algum espaço da vida social. Para aclarar o conceito de discurso enquanto prática social, Fairclough faz uma relação entre ideologia e hegemonia. Assim, ideologia

são pressuposições do senso comum implícitas nas convenções de acordo com os quais as pessoas interagem linguisticamente e das quais as pessoas não estão conscientes (Fairclough, 1989, 1). Já a hegemonia é definida como o domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso da força (Fairclough, 2001a).

Conforme Fairclough (2003a), o discurso opera em três momentos das práticas sociais: gêneros, discursos e estilos. Na visão deste autor, o discurso é definido como formas de representar os aspectos do mundo, por isso, este autor estabelece três significados para o discurso: acional, representacional e identificacional. O significado acional é localizado no texto como o modo de (inter) agir nos eventos sociais ligado à categoria de gêneros (Fairclough, 2003a). O significado representacional está aliado ao conceito de discurso, que inclui aspectos do mundo físico e mental. Já o significado identificacional está atrelado à concepção de estilos que compõem aspectos discursivos da identidade dos atores sociais (Fairclough, 2003a). Na próxima seção, será exposta a teoria da Linguística Sistêmico Funcional.

Linguística Sistêmico funcional

Segundo Resende e Ramalho (2006), a LSF faz referência a uma teoria da linguagem que se integra com a ACD, porque aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema: toda instância discursiva “abre o sistema para os novos estímulos de seu meio social.” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 41.)

Assim, o significado do discurso, proposto por Fairclough, faz parte dos textos, da mesma forma que as macrofunções, na perspectiva da LSF. Logo, a ACD, coligada à LSF, não se respalda apenas na função da língua, mas há toda uma preocupação com a produtividade de significados e seus potenciais de significação.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p.32), metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual). As metafunções da linguagem propostas por Halliday (2004) cumprem seu papel funcional na construção de sentidos, através de estruturas distintas, com organização semântica própria.

O significado representacional está relacionado com metafunção ideacional (variável de registro – campo) de Halliday (1994). Assim, as análises discursivas, desenvolvidas sob a ótica da teoria linguística sistêmico-funcional, fazem uso da metafunção ideacional, versando sobre o uso da língua enquanto representação, o que insere tanto o mundo externo como o mundo interno.

As orações podem representar acontecimentos, ações, posse, entre outros. Todo esse sistema que engloba participantes, processos e porventura circunstâncias, “constrói o mundo de experiências gerenciável pelos tipos de processos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170), denominado de sistema de transitividade.

Na LSF, a transitividade está relacionada à descrição da proposição como um todo, o que implica a escolha de processos - (elementos verbais) fundamentos responsáveis por sistematizar ações, eventos e estabelecer relações. Eles podem ser classificados em: material, mental, relacional

(primários) existencial, verbal, comportamental (secundários) - e seus argumentos: participantes (levam ao acontecimento do processo ou são afetados por ele) e, finalmente, as circunstâncias (integra significados à oração pela exposição do cenário em que o processo se realiza). No próximo tópico, dissertaremos acerca da metodologia empregada neste trabalho.

Socioeducação

Os adolescentes e crianças brasileiras foram legalmente considerados cidadãos que possuem direitos, precisam de proteção e respeito em virtude de sua condição peculiar de desenvolvimento a partir da década de 1990 (Lima, 2016), quando é promulgado o Código de Menores

Esse primeiro Código de Menores, de 1927, tinha como finalidade punir menores de 18 anos que praticavam algum delito infracional, previa a assistência a menores que viviam abandonados e visava também proibir que menores de 12 anos trabalhassem e que o menor de 18 anos não era permitido trabalhar no período noturno (Cossetin, 2012).

Mas afinal, o que prescrevia essa legislação que atenderia e normatizaria a assistência e o amparo para os jovens e crianças brasileiras nesse período? Uma das diretrizes previa a criação de uma Vara Especializada voltada para este público, e também medidas que fossem assistencialistas e protecionistas, exposto no artigo 55 do Código de Menores de 1927.

Art. 55. “A autoridade, a quem incumbir a assistência e proteção aos menores, ordenará a apreensão

daquelles de que houver noticia, ou lhe forem presentes, como abandonados os depositará em logar conveniente, o providenciará sobre sua guarda, educação e vigilância, podendo, conforme, a idade, instrucção, profissão, saude, abandono ou perversão do menor e a situação social, moral e economica dos paes ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, adoptar uma das seguintes decisões.

a) entrega-lo aos pais ou tutor ou pessoa encarregada de sua guarda, sem condição alguma ou sob as condições que julgar uteis á saude, segurança e moralidade do menor;

b) entregal-o a pessoa idonea, ou internal-o em hospital, asylo, instituto de educação, officina escola do preservação ou de reforma;

c) ordenar as medidas convenientes aos que necessitem de tratamento especial, por soffrerem de qualquer doença physica ou mental;

d) decretar a suspensão ou a perda do patrio poder ou a destituição da tutela;

e) regular de maneira diferente das estabelecidas nos dispositivos deste artigo a situação do menor, si houver para isso motivo grave, e fôr do interesse do menor” (BRASIL, 1926, s/p)

No plano legal, a Doutrina da Situação Irregular está explicitada desde 1927, no primeiro Código de Menores do Brasil (Decreto nº 17.943-A), no qual aparece a expressão “menor em situação irregular” (BRASIL, 1927). Saut (2007) afirma que esse Código se mostra repressivo, vertical e antipedagógico e que os adolescentes pobres são a clientela potencial dessa

concepção. Outros autores também chamam a atenção para o problema da criminalização da pobreza e para o tratamento dispensado a crianças e adolescentes pobres que, desde a colonização até os dias atuais, tem sido repressivo e discriminatório (VOLPI, 1997; PAULA, 2006).

O plano de situação irregular ponderava que toda criança abandonada ou que estivesse envolvida em algum ato infracional era enquadrada na mesma situação, sem distinção e eram associadas assim, como sendo miseráveis, marginais ou violentas.

Alguns anos depois, mais precisamente em 1979, o Código de Menores passa por reformulações (Lei nº 6.697), mas mantém em sua essência a Doutrina da Situação Irregular, na qual crianças e adolescentes são tratados como objetos subjugados ao poder dos adultos (BRASIL, 1979). Desse novo Código, surge também as casas de detenções, controles e repreensões, nomeadas de: Febem – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor; a FEEM – Fundação Estadual de Educação ao Menor e a Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

Nas palavras de Liberati (1990), o Código de Menores de 1979, “não passava de um Código Penal do ‘Menor’, disfarçado em sistema tutelar; suas ações não passavam de verdadeiras sanções, ou seja, penas disfarçadas em medidas de proteção” (LIBERATI, 1999, p. 13).

A Constituição Federal de 1988 apresenta alguns benefícios para as crianças e os adolescentes, porque os direitos deles passam a ser dever da família, da sociedade e do Estado, como exposto no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência

familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p)

Com o intuito de regulamentar o artigo exposto acima e também tendo em mente romper o ciclo da “Doutrina de situação Irregular”, a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, com o lema da “Doutrina da Proteção Integral”.

Dessa forma, o objetivo do ECA é a proteção integral à criança e ao adolescente, (considerando criança os sujeitos com até doze anos de idade incompletos e adolescentes aqueles entre doze e dezoito anos de idade), assegurando-lhes desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social, de acordo com os paradigmas constitucionais em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990). Sobre a Teoria da Proteção Integral, o Prof. Mário Luiz Ramidoff explicita:

[...] a Doutrina da Proteção Integral que, a partir das ideias de autonomia e garantia, reconhece não só aos adolescentes autores de ações conflitantes com a lei os direitos próprios a todo o sujeito de direito, com a cautela, no entanto, de demarcar a peculiar condição em que se encontra toda pessoa com idade inferior a dezoito (18) anos, haja vista a sua condição peculiar de desenvolvimento da personalidade. A subjetividade que se estabelece aqui é a titularidade de direitos, em perspectiva emancipatória (RAMIDOFF, 2003, p. 151-169).

A socioeducação apresentada no ECA visa garantir aos adolescentes que cometeram algum delito o “acesso às oportunidades de superação de sua condição de exclusão e à formação de valores positivos para participação na vida social” (PARANÁ, 2007, p. 13), que preconiza

a aplicação das chamadas medidas socioeducativas, conforme previstas no artigo 112 do estatuto.

Assim, ao mesmo tempo em que o ECA visa que o adolescente se responsabilize pelo delito cometido, também propõe sua reintegração social, prezando sempre pelos direitos fundamentais, expostos no artigo 124, ao longo de 15 incisos, dos quais podemos destacar: “XI - receber escolarização; XII –realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; V – ser tratado com dignidade” (BRASIL, p. 60, 1990). Vejamos que as medidas socioeducativas de acordo com o ECA têm um caráter educativo e não punitivo.

Um outro documento que atualmente rege as medidas socioeducativas é o Sistema Nacional de Atendimento Socieeducativo - Sinase – foi instituído a partir do projeto de lei 1627/07, aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) em 11 de novembro de 2006) e sancionado através da lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. O plano nacional do Sinase visa principalmente ao desenvolvimento de ações socioeducativas baseadas em princípios dos direitos humanos e alinhadas às estratégias assentadas em conceitos éticos e pedagógicos.

Dessa forma, tanto ECA quanto o Sinase propõem ações pedagógicas que envolvam não apenas aos adolescentes que já cometeram algum delito, mas também todos os atores sociais que integram a ressocialização. Aa seguir, discorreremos sobre a metodologia utilizada neste trabalho.

Metodologia

Os dados que serão analisados neste artigo foram coletados por meio de entrevistas e observações e fazem parte do trabalho de mestrado de Pereira (2017), que teve como objetivo investigar as práticas discursivas de alunos egressos do sistema socioeducativo acerca do seu progresso educacional, fora dos muros do complexo socioeducativo Pomeri, em Cuiabá.

Inicialmente, foi localizada as escolas em que os alunos egressos do sistema socioeducativo estavam estudando. Posteriormente, foi detectado que a maioria dos jovens que saíam do sistema socioeducativo estavam estudando na escola CEJA Almira Amorim. Então, foram realizadas visitas à escola que aconteciam três vezes por semana, no período matutino.

Foram entrevistados nove adolescentes¹ egressos do sistema socioeducativo, contudo, apenas seis entrevistas foram selecionadas para a análise na dissertação, distribuídas em três eixos temáticos, a saber: I - Desafios para voltar a estudar; II – A representação da Escola Almira Amorim na vida dos adolescentes egressos do sistema socioeducativo; III – a escola como um instrumento de ressocialização. Para este artigo, farei uso de três excertos, retirados dos eixos temáticos da dissertação de Pereira (2017), com o intuito de elucidar como as normativas e diretrizes que regem o sistema socioeducativo - em especial os egressos - têm sido implementadas/operacionalizadas no estado de Mato Grosso. A seguir, apresentaremos alguns recortes que foram retirados das entrevistas.

Análise dos dados

A educação é um direito de todos, conforme os objetivos prescritos na Constituição Federal (1988), no ECA (1990) e regulamentada na

1 Por questões éticas os nomes dos adolescentes são fictícios.

Lei de Diretrizes e Base (LDB), lei nº 9.394/1996. Todavia, quando falamos de adolescentes privados de liberdade ou egressos do sistema socioeducativo, o direito à educação torna-se um tanto quanto complexo, como apresentado no excerto a seguir:

Excerto 1

Fiquei parado alguns dias até meu pai conseguir uma vaga pra mim. As escolas do meu bairro diziam que não tinham vagas. Ai meu pai ficou sabendo da escola Almira Amorim, ai aqui meu pai conseguiu me matricular (Davi, entrevista em 25/07/2016).

Davi inicia a resposta da pergunta por meio do uso do processo material ‘fiquei’ para indicar que assim que ele saiu do complexo socioeducativo, não foi possível continuar estudando. E através do processo material ‘conseguir’, que Davi continuou estudando. Os processos materiais podem ser definidos como fazer e acontecer, porque acontecem mudanças perceptíveis no fluir dos eventos. Assim, a utilização do processo material ‘conseguir’ denota uma mudança para Davi, porque ele vai retornar para escola depois que saiu do sistema socioeducativo. Nos processos materiais, temos como participantes o ator e a meta, no recorte enunciado o ‘pai’ é ator e a meta é ‘uma vaga’.

Ao prosseguir com sua fala, Davi através do processo verbal diziam e da oração projetada ‘que’ retrata o que ocorre quando adolescentes egressos do sistema socioeducativo procuram vagas nas escolas próximas à sua casa. Em sua maioria, as pessoas que moram nos bairros conhecem a vida desses adolescentes – caso relatado pelos adolescentes em conversas informais - e, por isso, há essa recusa em ofertar vagas.

A polaridade negativa ‘não’, juntamente com o processo existencial ‘tinham’, na fala do adolescente Davi, demonstra que existe uma escola

no bairro onde mora, mas, ao chegar até ela para solicitar sua matrícula, foi-lhe negado o direito. Os enunciados de Davi remetem ao discurso da exclusão social que passam esses adolescentes por terem cometido algum ato infracional e que faz com que sejam vistos como sujeitos não passíveis de mudança e ressocialização. Parece haver mecanismos que movem as estruturas para que os eventos como a ressocialização não aconteçam em conformidade ao previsto nos documentos vigentes a respeito do adolescente em sistema de privação de liberdade. Percebe-se claramente que um dos princípios norteadores do Sinase, o direito a uma socioeducação pautada numa perspectiva ético-pedagógica, ou seja, a educação como primazia para a reinserção social desse adolescente ao convívio social, está sendo negado.

Para prosseguir com os estudos, foi preciso que o pai de Davi tomasse conhecimento da existência de uma escola que aceitasse seu filho para estudar. Então, por meio do uso do processo mental cognitivo ‘sabendo’, é que o pai de Davi pode fazer valer um direito garantido por leis e diretrizes, que é a educação. A circunstância de localização ‘aqui’ representa a escola que recebeu esse adolescente.

A instituição escola retrata diversos momentos na vida dos alunos, já foi tida como um local de educação bancária (FREIRE, 1979), onde o professor depositava todo o conteúdo no aluno, esses alunos eram desprovidos dos seus próprios pensamentos. A escola já ocupou uma posição de mediação de conhecimento – Parâmetros Curriculares Nacionais 2001 - no processo de ensino aprendizagem e, atualmente, a escola representa um local capaz de formar cidadãos que desenvolvam um pensamento crítico (NÓVOA, 1992), em tempo presente e que imagine um futuro criativamente, que possam se engajar em causas públicas e que contribuam para o bem-estar de todos. Ao questionar os alunos egressos

do sistema socioeducativo sobre o que a escola representa na vida deles, Moisés relatou o seguinte:

Excerto 2

Ah muita coisa. Quero terminar aqui logo, já estou no segundo ano já. Atrasei alguns anos de estudos da minha vida envolvido com drogas e com coisas erradas. Quero fazer engenharia civil, estou fazendo um curso de marceneiro e de hidráulica para me ajudar a conseguir um trampo. Você sabe né, tem que qualificar pra conseguir uma vaga de emprego. Marceneiro e hidráulico é uma profissão que não tem no mercado de trabalho (Moisés, entrevista em 20/7/2016).

Observa-se que Moisés emprega a circunstância de modo ‘muita coisa’ para iniciar a sua resposta. As circunstâncias de modo, dentro do sistema de transitividade, podem expressar valor ou avaliação por parte do agente envolvido na enunciação (MENDES, 2010), então, ao usar o léxico ‘muita coisa’, Moisés externa uma importância e um valor para a escola Almira Amorim enquanto representação dessa instituição na vida dele.

Ao utilizar o processo comportamental ‘atrasei’, Moisés justifica que já poderia estar mais avançado com os estudos, se não fosse seu envolvimento com práticas as quais considera que não deveria ter feito - o envolvimento com drogas - que o levou para o regime fechado do sistema complexo socioeducativo. Nos processos comportamentais, o participante é o comportante, no caso analisado é ‘Moisés’, pois ele é um ser consciente e parece ter refletido criticamente sobre os percalços que o levaram a parar de estudar.

Ao analisar interdiscursivamente esse enunciado, percebemos que mesmo com todas as faltas de políticas públicas destinadas a jovens e adolescentes que os levam a cometer ato infracional, Moisés parece ter desenvolvido uma criticidade a qual o possibilitou refletir sobre suas ações. Essa reflexão crítica pode estar ligada com o ensino inclusivo que a escola Almira desenvolve com os alunos. Fato constatado pela pesquisadora participante das aulas.

O processo material ‘fazer’ evidencia que o adolescente almeja construir uma carreira profissional. No contexto, a profissão está representada pelo substantivo ‘engenheiro’. Esse desejo de seguir uma carreira profissional é apontada no Sinase como uma reinserção social, cultural e profissional. Nesse sentido, a escola Almira Amorim tem desempenhado um papel importante para a formação dos adolescentes, pois tem desenvolvido diversas estratégias para a inclusão desses adolescentes que até então, tinham sido relegados à marginalização.

Na sequência do enunciado, Moisés continua sua resposta dizendo que está fazendo outros cursos que contribuirão para o acesso a um bom emprego. Observamos também na fala do adolescente um alto grau de modulação, expressa pelo uso de ‘tem que’, para afirmar que só conseguirá um bom emprego caso ele se qualifique. Esse discurso da qualificação para aquisição de um bom emprego está relacionado às instituições Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial– Senai e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae que ofertam cursos profissionais e têm como slogans a ideia de qualificação associada aos seus cursos e ao sucesso na inserção no mercado de trabalho bem remunerado. Percebemos, desse modo, o deslizamento desse discurso na fala de Moisés.

A socioeducação deve em tese seguir os parâmetros norteadores do ECA, do Sinase, além de todas as diretrizes que possibilitem a reinserção de

adolescentes ao convívio social após terem cometido algum ato infracional. Dentre os princípios destacados pelos documentos, a educação é apontada como um caminho possível para a ressocialização. Assim os artigos 119 e 120 do ECA asseguram que: incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros: II – supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula; são obrigatórias a escolarização e a profissionalização (BRASIL, 1990). Ao perguntar se essa escola é um caminho para a ressocialização, Moisés respondeu:

Excerto 3

Sim, sem dúvida alguma. Porque aqui nós ocupa a cabeça e não pensa em coisas erradas. Os professores incentiva, junto com os outros nós empolgamos e voltamos a acreditar que nós podemos mudar de vida. Não importa o que você fez no passado, né? Importa fazer a diferença na sua vida e na vida dos outros. Aprendi isso na aula de sociologia rsss. Como disse estou sonhando em ser marceneiro e hidráulico. Estudar aqui na escola tem me incentivado (Moisés, entrevista em 20/07/2016)

O adolescente inicia a frase com a polaridade positiva ‘sim’ para afirmar o quanto a escola é um caminho/instrumento para a reinserção de adolescentes egressos do sistema socioeducativo ao convívio social. E ainda faz uso da expressão ‘sem dúvida’ para enfatizar ainda mais a importância da escola no processo de ressocialização de adolescentes que já cometeram algum delito. A justificativa da escola como instrumento de ressocialização é expressa por Moisés com o processo comportamental ‘ocupa’, que tem como comportante o adolescente. Segundo ele, estar na escola com a cabeça ocupada – num processo de ensino-aprendizagem

– inviabiliza estar desocupado e querendo fazer práticas erradas, como argumentado pela polaridade negativa ‘não’ e pelo processo mental ‘pensa’.

Os processos mentais têm como participantes o experienciador e o fenômeno, no caso analisado o experienciador é ‘nós’ e o fenômeno desvela-se ‘em coisas erradas’. Nesse processo de ressocialização, todos do contexto da escola estão inseridos, como comprovado na fala de Moisés ao utilizar o processo comportamental ‘incentiva’, sendo ‘os professores’ os comportantes participantes desse processo. Nesse sentido, o professor é posto como alguém que auxilia os adolescentes no processo de inclusão social por intermédio da progressão educacional.

Os processos comportamentais ‘empolgamos, voltamos’ e o processo mental ‘acreditar’ sinalizam o compromisso que a escola tem para com os alunos egressos do sistema socioeducativo, pois estar na escola possibilita que esses adolescentes queiram reparar o dano causado do ato infracional cometido e possam trilhar caminhos diferentes, como apresentado no processo mental ‘mudar’, com o participante fenômeno ‘de vida’. A expressão ‘mudar de vida’ revela uma nova postura adotada pelo adolescente depois de ter passado pelo Pomeri. Desse modo, temos uma relação interdiscursiva defendida por Chouliaraki e Fairclough (2010), sobre os estágios de análise de um problema social, nesse momento da fala do adolescente temos o estágio 5 refletir criticamente, ou seja, sua emancipação social.

O processo mental ‘sonhando’ junto com o processo relacional identificativo ‘ser’, também corrobora com análise acima, pois Moisés relata que objetiva seguir com a profissão de marceneiro, e pelo fato de estar estudando e ter o incentivo dos professores ele acredita nesse projeto de vida. Ao recorrer o uso do processo comportamental ‘estudar’ e da circunstância de localização ‘aqui’, o adolescente acentua o grau de

importância da escola no processo de ressocialização, a escola tem atuado na vida dele como um estímulo a mais para realizar seus sonhos, expresso pelo processo comportamental ‘incentivado’.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar um percurso sócio-histórico referente às políticas públicas concernentes ao atendimento dos adolescentes que já cometeram algum delito. O início das diretrizes foi voltado para uma infância e adolescência pobre, abandonados, cidadãos sem direitos, sendo a eles relegados a repreensão e o controle. O ECA trata as crianças e os jovens na sintonia da proteção integral, cidadãos de direitos e que compete a cada unidade federativa e a sociedade em conjunto, o cuidado e a defesa deles.

Em relação aos adolescentes que cometem algum delito, o código relacionava a pobreza com delinquência, omitindo as reais necessidades vivenciadas pela população: a desproporcionalidade na distribuição de renda, acesso a bens culturais e de saúde. Desse modo, as crianças e os adolescentes sob guarda do Estado eram apreendidos e envidados para instituições de controle, de correções e de repreensões como a Febem – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor; a FEEM – Fundação Estadual de Educação ao Menor e a Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

Para que essa ordem fosse alterada, surge a Constituição Federal (1988) e alguns anos depois é promulgada o ECA. No que se refere às crianças ou aos adolescentes que cometem algum ato infracional, o ECA (1990) assevera que eles precisam ser submetidos a medidas socioeducativas e devem receber atendimento especializado, de acordo

com a gravidade do ato praticado, consoante às normativas legais do estatuto e das diretrizes de atendimento do Sinase. O Sinase é uma junção de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que atua desde o processo do ato infracional cometido pela criança ou pelo adolescente até a execução das medidas socioeducativas.

Os enunciados dos adolescentes revelaram que apesar dos avanços nas leis e normativas que regem o sistema socioeducativo, ainda é possível verificar o descumprimento delas, resvalando assim em exclusões como é o caso quando os adolescentes egressos da socioeducação procuram uma vaga para estudar em alguma escola. Sabe-se que a escola não é a única rede que deve auxiliar o adolescente egresso do sistema socioeducativo, mas em diversas exclusões já sofridas por esses jovens, a escola Almira Amorim tem sido protagonista de práticas inclusivas educacionais, fazendo, assim, cumprir os preceitos legais fixados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL, 1990), LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), SINASE (BRASIL, 2012), como bem apresentado nos enunciados analisados. E finalmente, a educação é vista pelos adolescentes como um instrumento possível no auxílio na ressocialização deles.

Referências

BARROS, S. M. *Realismo Crítico e Emancipação Humana – Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015.

BHASKAR, R. *A realist theory of science*. Brighton: Harvester, Press, 1978.

_____. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso, 1986.

_____. *The possibility of naturalism*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BORRALHO, Aparecida. *Um estudo crítico das instituições públicas e a Escola Meninos do Futuro: entrelaçando poder e saber*. 120 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2015.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. *Referências técnicas para atuação de psicólogos (as) em programas de medidas socioeducativas em meio aberto*. Brasília: CFP, 2012. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/novo/1615_cfp-lanca-o-documento-de-referencia-para-atuacao-das-psicologas-em-programas-de-medidas-socioeducativas-em-meio-aberto>. Acesso em: 5 maio 2019.

COSSETIN, Márcia. *Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel - PR: UNIOESTE, 2012.

CHOULIARAKI, L.; FAIRGLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. *Analysing discourse*. Routledge: Taylor; Francis Group: London and New York. 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. 228 p.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold. 1994.

_____; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London, New York: Oxford University Press. 2004.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *O adolescente e o Ato infracional. Medida Sócioeducativa e pena?* 2. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2012.

LENHARDT, Jordana. *Percepções acerca da linguagem na formação docente do sistema socioeducativo de Rondonópolis*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Solange Maria de Barros. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

LIMA, Janice Raquel. *Representações de Agentes Socioeducadores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Solange Maria de Barros. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

MENDES, W. V. *As circunstâncias e a construção de sentido no blog*. – Pau dos Ferros, RN, 2010.

MIRANDA, K. A. S. N. *Adolescentes e Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social: Um estudo crítico das representações de atores sociais*. 2014. 162 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2014.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e formação docente*. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PARANÁ. *Pensando e Praticando a Socioeducação* – Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná - IASP. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2007.

PAULA, L. *Encarceramento de adolescentes: o caso Febem*. In: LIMA, R. S.; PAULA, L. de (Orgs.). *Segurança Pública e Violência: o Estado está cumprindo o seu papel?* São Paulo: Contexto, 2006.

RAMIDOFF, Mário Luiz. *Direito Penal juvenil: quem garante os jovens desta “bondade punitiva”?* Revista da ESMESC, a. 9, Florianópolis: ESMESC, v. 15, p. 151/169, 2003.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SATO, D. T. B; MELO, I. F; JUNIOR. R. J. L. B; (orgs.) *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SAUT, R. D. *O direito da criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias*. Revista Jurídica - CCJ/FURB. ISSN 1982 -4858.v. 11, nº 21, p. 45 - 73, jan./jun. 2007.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo. Cortez. 1997.

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Aline Menezes de Barros

Elionaldo Fernandes Julião

Este artigo tem como objetivo investir na reflexão sobre a discussão de diversidade sexual e gênero no sistema socioeducativo brasileiro. Ser jovem em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil é, muitas das vezes, estar exposto a diversas formas de violência. Caso essa pessoa seja lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, transgênero – LGBTQ+ significa ter potencializadas as chances de violações de direitos pelo próprio Estado que deveria protegê-lo. Levando em conta tais questões, a partir de algumas recentes discussões realizadas por atores do sistema de garantia de direitos no estado do Rio de Janeiro sobre socioeducação, que evidenciou a gravidade do panorama da política socioeducativa implementada no estado, pretendemos colaborar com os estudos acadêmicos sobre diversidade sexual e gênero na política de restrição e privação de liberdade, principalmente sobre as discussões no campo da educação sexual e gênero na política socioeducativa.

O Sistema Socioeducativo brasileiro: dilemas e desafios

O último Levantamento Anual SINASE 2016 (BRASIL, 2018), mostra que em 2016 tinha 26.450 adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil distribuídos em 447 unidades

socioeducativas, sendo 18.567 em medida de internação (70%), 2.178 em regime de semiliberdade (8%) e 5.184 em internação provisória (20%).

Segundo o jornal G1¹, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro – DEGASE, órgão vinculado a Secretaria de Estado de Educação responsável pela execução das medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade no Rio de Janeiro, possuía, em abril de 2019, 1.883 jovens em cumprindo de medida socioeducativa – MSE de internação e semiliberdade. Esse total significa mais que o dobro da sua capacidade² de atendimento, que seria de apenas 886 adolescentes e jovens. Com esse panorama de superlotação, são recorrentes as denúncias da precariedade do sistema e de violação de direitos.

Em seminário realizado na Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro - EMERJ³, os palestrantes confirmaram os dados apresentados por jornal e debateram a situação do sistema socioeducativo, denunciando a falência da política no estado. A juíza titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas da Comarca da Capital, Lúcia Mothé Glioche, por exemplo, foi enfática em ressaltar que o serviço de execução das medidas socioeducativas realizado pelas unidades socioeducativas da capital do estado do Rio de Janeiro “não socioeduca”. Pelo contrário,

1 Matéria publicada no site do Jornal G1 em 08/04/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/08/superlotacao-do-degase-e-tema-de-debate-no-rio.ghtml>>. Acesso em 23 mai. 2019.

2 Segundo Resolução Nº 119, de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes – CONANDA, o limite máximo para cada unidade de internação é de 40 adolescentes por unidade e o máximo de 90 para unidades localizadas em um mesmo terreno.

3 Seminário “Adolescentes em conflito com a lei: verdades e falácias do sistema socioeducativo” realizado no dia 08 de abril de 2019.

na maioria das vezes produz efeitos desastrosos, desrespeitando todos os princípios legais previstos nos marcos legais nacionais e internacionais.

Conforme previsto no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/1990 – ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei 12.594/2012 – SENASE), as medidas socioeducativas tem natureza jurídico-sancionatória, mas o seu conteúdo é eminentemente ético-pedagógico.

A condição peculiar de pessoa em desenvolvimento coloca aos agentes envolvidos na operacionalização das medidas socioeducativas a missão de proteger, no sentido de garantir o conjunto de direitos e educar oportunizando a inserção do adolescente na vida social. Esse processo se dá a partir de um conjunto de ações que propiciem a educação formal, profissionalização, saúde, lazer e demais direitos assegurados legalmente (VOLPI, 2011, p. 14).

Analisando os serviços oferecidos no estado do Rio de Janeiro, não diferente de vários estados brasileiros, a execução das medidas socioeducativas não consegue minimamente garantir os direitos fundamentais básicos previstos em lei para os adolescentes e jovens institucionalizados como escolarização, profissionalização e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Para a juíza Lúcia Mothé Gliuche, os adolescentes são condenados ao ócio quando recebem uma medida socioeducativa, uma vez que o serviço realizado pelo Estado é, nas palavras da magistrada, “um trabalho basicamente de gestão de segurança”. Segundo ela, na prática, o órgão responsável pela a execução da medida “apenas mantém os adolescentes e jovens privados de liberdade até o término da MSE”. Por motivos

diversos, não consegue possibilitar a transformação da realidade desses sujeitos, provocando o seu retorno ao cometimento do ato infracional.

Estudos recentes realizados pela Vara de Execução das Medidas Socioeducativas da Comarca da Capital do Rio de Janeiro, apresentados no seminário, afirmam que 4.842 adolescentes foram apreendidos nos anos de 2017 e 2018 no estado. Desse total, 53,18% tinham passagem anterior pelo Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro.

A procuradora de justiça do Ministério Público do Rio de Janeiro, Flávia Ferrer, alertou no evento, que os números de apreensões têm aumentado significativamente no estado do Rio de Janeiro, saltando de 1 mil, em 2006, para 10 mil, em 2016, enquanto a oferta de vagas não tem crescido na mesma proporção no estado. Segundo a Juíza titular da Vara da Infância e Juventude da Capital do Rio de Janeiro, Vanessa Cavaliere, ao comparar a realidade do Rio de Janeiro com a de outras quatro capitais (São Paulo, Brasília, Belo Horizonte e Porto Alegre) foi constatado que a cidade, com aproximadamente 7 milhões de habitantes, oferece um número semelhante de vagas do sistema socioeducativo do estado de Porto Alegre, que tem uma população de 1,5 milhões de habitantes.

Para resolver o problema da superlotação das unidades socioeducativas do estado do Rio de Janeiro, segundo o Secretário de Estado de Educação, Pedro Fernandes, a solução seria a construção de 1 mil novas vagas, distribuídas em 6 novas unidades até o final da atual gestão em 2022. Conforme evidenciamos nas questões e dados apresentados, o sistema socioeducativo no Brasil, principalmente em algumas capitais, como o Rio de Janeiro, vive um verdadeiro colapso. Embora tenhamos uma das legislações consideradas mais modernas e progressistas da América do Sul no que concerne a garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens, por outro lado, somos considerados

um dos países mais violadores dos direitos humanos do continente sul americano e de grande parte do mundo. Estamos presentes nos rankings entre os piores países na garantia de direitos para as populações mais vulneráveis.

A questão da superlotação das unidades socioeducativas no Brasil é apenas a ponta do iceberg. Infelizmente, os sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas no país fazem parte de uma população que historicamente tiveram os seus direitos violados, vivendo a margem da sociedade. Ser pobre e preto no Brasil, são marcas históricas de exclusão social.

Levando em conta tais questões, a partir de algumas recentes discussões realizadas por atores do sistema de garantia de direitos no estado do Rio de Janeiro sobre socioeducação, que evidenciou a gravidade do panorama da política socioeducativa implementada no estado, pretendemos colaborar com os estudos acadêmicos sobre diversidade sexual e gênero na política de restrição e privação de liberdade, principalmente sobre as discussões no campo da educação sexual e gênero na política socioeducativa.

Para a realização deste artigo, utilizamos questões e dados apresentados pelos palestrantes no Seminário “Adolescentes em conflito com a lei: verdades e falácias do sistema socioeducativo” que aconteceu no dia 08 de abril de 2019 na EMERJ; dados da pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro” (DEGASE; UFF, 2018); e dados da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso para a Pós-Graduação em Políticas Públicas e Socioeducação, “A política de socioeducação brasileira e a execução de medidas socioeducativas a adolescentes LGBTs no estado do Rio de Janeiro” de Aline Barros concluída em 2018; além de analisar o

Regimento Interno do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE, 2018).

Ciente da complexidade da discussão, acreditamos ser fundamental um maior investimento em uma proposta de política pública que leve em consideração a questão de gênero e diversidade sexual na Socioeducação. A garantia de direitos passa pela discussão do respeito às diferenças, principalmente em uma sociedade marcada pela desigualdade social e pela invisibilidade de grupos considerados diferentes.

Sistema Socioeducativo e a população LGBTQ+ privada de liberdade

Ser adolescente e jovem em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil é ter a garantia de uma execução que não funciona conforme previsto nos seus marcos legais. Ser adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativas e fazer parte da população LGBTQ+ é ter a certeza que, além da não garantia de seus direitos humanos fundamentais, vivenciará um processo de violência e discriminação.

Segundo a Organização das Nações Unidas – ONU, pessoas LGBTQ+ são alvos constantes de violência e crimes de ódio no mundo e o Brasil está no topo do ranking dos países mais violentos. Em 2018 houve um aumento de 127% nas denúncias de homicídios de pessoas LGBTQ+ no país e atualmente registra um assassinato a cada 27 horas por conta simplesmente da orientação sexual e da identidade de gênero⁴.

⁴ Essas informações foram divulgadas no evento “Dia Internacional contra a LGB-TIfobia” realizado em 15/05/2019. A data marca a retirada da homossexualidade da classificação internacional de doenças (CID) pela organização mundial de saúde. Maiores informações podem ser acessadas no site disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-realiza-evento-em-brasilia-df-para-o-dia-internacional-contra-a-lgbti-fobia/>>. Acesso em 24 mai. 2019.

Infelizmente, as relações homoafetivas ainda são consideradas crimes em 70 países e podem ser punidas, inclusive com pena de morte, em 7 deles. Esses dados evidenciam que a luta por justiça, proteção e igualdade por parte da população LGBTQ+ ainda está longe de findar e os direitos humanos para essa população, apesar dos muitos avanços alcançados, ainda está longe de se concretizar.

A dificuldade em conseguir mudanças efetivas se deve a rejeição por parte de uma grande parcela da sociedade contemporânea ainda muito conservadora à reflexão sobre questões de diversidade e de pluralidade em diversos âmbitos sociais (FAUSTINO, 2019). Socialmente e culturalmente somos formados para valorizar determinados protótipos sociais que legitimam comportamentos, inclusive considerados equivocados, errados e pecaminosos qualquer coisa que pareça fugir a regra, principalmente os que não se enquadram nos padrões tracionais de gênero.

Existe um padrão hegemônico definido pela sociedade, que varia obviamente, de acordo com a cultura local. Para Kimmel (1998) as masculinidades são construídas em dois campos. O primeiro refere-se à desigualdade de gênero entre homens e mulheres, e o segundo, na relação entre homens e homens. Nessa última, as desigualdades baseadas em raça, etnia, crença, sexualidade, classe, idade, região em que residem, entre outros aspectos, ganham relevância na classificação da masculinidade hegemônica e subalterna.

Conforme Kimmel (1998, p. 4), “os significados de masculinidade variam de cultura para cultura, variam em diferentes períodos históricos, variam entre homens em meio a uma só cultura e variam no curso da vida”. Obviamente que a masculinidade ganha um contorno específico entre os sujeitos nas políticas de restrição e privação de liberdade.

O Rio de Janeiro divulgou os resultados da pesquisa “*Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*” (DEGASE; UFF, 2018). Em síntese, a pesquisa consistiu na aplicação de um questionário fechado em 2016, sob forma de entrevista, para uma amostra probabilística aleatória simples de 307 adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação, representando a população total de internados no estado do Rio de Janeiro, considerando seus 92 municípios, ambos os sexos, com idades compreendidas entre 12 e 21 anos incompletos e que permaneceriam de seis meses a 3 anos em cumprimento de medida socioeducativa de internação, conforme previsto no art. 121, § 2º e 3º do ECA, nas 6 unidades de internação do DEGASE, cujo cálculo conferiu 95% de confiabilidade ao estudo.

Conforme evidenciado na pesquisa, o ambiente socioeducativo é predominantemente masculino. Do total de adolescentes e jovens internados no estado em 2016, 96,4% são do sexo masculino. Não diferente desse dado é a realidade da política de restrição e privação de liberdade no país, inclusive para os adultos apenados. Segundo dados do Infopen (BRASIL, 2017), a população penitenciária masculina no Brasil era de 94,17% em 2016.

Esses dados nos revelam que a política de restrição e privação de liberdade no país é eminente masculina. Somente nos últimos anos iniciaram iniciativas nacionais de cobranças efetivas de políticas públicas que levassem em conta a questão das mulheres no ambiente prisional e socioeducativo. Até então, sempre consideradas em menor número, a condição feminina não era levada em consideração na implementação da política.

No caso da política socioeducativa do Rio de Janeiro, no momento da realização da pesquisa (2016), as adolescentes e jovens do sexo feminino estavam concentradas em apenas uma unidade de internação, representando apenas 3,3% do total dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado.

Presentes em menor número na política socioeducativa, as adolescentes tem sua identidade e necessidades específicas, por vezes, invisibilizadas pelo poder público. Se as adolescentes e jovens representam uma pequena parcela e sofrem com a ausência de políticas específicas, a população LGBTQ+ que adentra o sistema socioeducativo, muito mais reduzida, é ainda mais invisibilizada e esquecida que as próprias mulheres.

A ausência de dados oficiais que permitam simplesmente quantificar essa população já denuncia como efetivamente vem sendo implementada uma política pública levando em conta a sua condição LGBT nos ambientes prisionais e socioeducativos.

Raramente pesquisas apontam dados sobre essa população. Sem sombra de dúvida, a ausência de informações compromete a implementação de uma política pública de restrição e privação de liberdade que leve em conta esta condição.

Na pesquisa realizada pelo DEGASE e UFF (2018), quando perguntados qual gênero se identificavam, independentemente do sexo com o qual nasceram, 0,7% dos entrevistados do sexo masculino, disseram se identificar com o gênero feminino e 37,5% das entrevistadas do sexo feminino declararam identificar-se com o gênero masculino. Como podemos evidenciar nos dados da pesquisa, é bastante reduzida a incidência de adolescentes e jovens do sexo masculino identificando-se com o gênero feminino. Porém, o contrário para as adolescentes e jovens

do sexo feminino. Esse é um dado que merece um pouco mais de reflexão e aprofundamento.

O ambiente socioeducativo está distante da proposta de política socioeducativa preconizada no ECA (1990) e no SINASE (2012). Esse fosso entre as determinações legais e a prática pode ser explicado por razões diversas, como superlotação, reprodução da lógica carcerária/punitiva, carência de recursos materiais, financeiros, humanos e educativos, entre tantos outros fatores. Soma-se aos problemas do sistema socioeducativo, o histórico de violência e vulnerabilidade social e criminal presentes na trajetória de vida da maioria desses sujeitos. Infelizmente, muitas vezes esse ciclo violento não é interrompido quando o adolescente ingressa em uma unidade socioeducativa, mas ao contrário, se intensifica em alguns casos. Quem nunca ouviu dizer que as unidades socioeducativas são na verdade escolas do crime?

Essa lógica torna-se ainda mais perversa quando a questão da privação de liberdade esbarra na sexualidade dos adolescentes. O que os autores percebem em suas intervenções junto aos adolescentes é a reprodução de um comportamento machista no interior das unidades socioeducativas, no qual o homem é a figura central e a figura feminina existe simplesmente para lhe servir. Seja para cuidar da casa e dos filhos durante o período de privação de liberdade; seja para comparecer as visitas levando todos os itens necessários, como roupas, material de higiene e alimentação; seja para amenizar a saudade com cartas ou visitas íntimas; ou mesmo, para simplesmente aguardar o retorno do macho “Alfa”, aquele considerado a figura central e mais importante da família. O contraditório nessa história é que a maior parte desses adolescentes, 89% vem de famílias chefiadas por mulheres⁵.

5 Dado apresentado pela Juíza titular da Vara da Infância e Juventude da Capital do Rio de Janeiro, Vanessa Cavalieri no seminário “Adolescentes em Conflito com a Lei:

Algumas facções criminosas⁶ estabelecem regras próprias para a relação entre homens e mulheres. Caso as esposas, companheiras ou namoradas quebrem, por exemplo, as normas pré-estabelecidas, dentre as punições previstas estão raspar a cabeça, quebrar as pernas, expulsar da favela e ser assassinada. Quando perguntados na pesquisa DEGASE e UFF (2018) se vissem duas pessoas do mesmo sexo se beijando na boca e sendo agredidas por isso, a maioria, 48,5%, respondeu que achava errado a agressão, mas que não faria nada; 25,7% ajudariam o casal de alguma maneira; e somente 1,3% se imaginava agredindo também o casal. Já se alguém da vizinhança gritasse por socorro por estar sendo agredido(a) por seu companheiro(a), 54,1% respondeu que ajudaria a pessoa de alguma maneira; 24,4% não se meteriam; e 3,6% achavam normal este tipo de situação.

Como podemos evidenciar, ainda impera na sociedade, independente da sua condição social, econômica e religiosa, um certo preconceito com relação principalmente às questões que envolvem a diversidade sexual e de gênero. Imaginar que 48,5% dos jovens entrevistados reconhecem o preconceito, mas afirmam não fazer nada para ajudar em uma situação de agressão por questões de ordem sexual, e que 1,3% ainda ajudaria no cometimento do ato violento, mostra-nos o quanto ainda precisamos avançar socialmente neste debate.

Todas essas ações gravíssimas parecem naturalizadas por muitos adolescentes que falam sobre isso sem esboçar qualquer estranhamento. É comum os jovens presenciarem nas comunidades em que residem cenas

Verdades e Falácias do Sistema Socioeducativo” realizado no dia 08 de abril de 2019.

⁶ Segundo a pesquisa realizada pelo DEGASE e UFF (2018), a facção predominante nas unidades pesquisadas era o Comando vermelho - CV, com 68,7% dos entrevistados, a facção Terceiro Comando Puro - TCP contava com 21,4% dos internos e a facção Amigo dos Amigos - ADA estava presente em menor número, com apenas 9,9% do total de adolescentes entrevistados.

como essa ao longo de sua vida. Na tentativa de provocar alguma empatia em relação ao outro, questionamos em nosso fazer cotidiano se gostariam que tal atitude ocorresse com alguém de sua família, uma irmã, por exemplo. Eles respondem na maioria das vezes que não, mas que todas mulheres, incluindo as de sua família, sabem do risco que é se envolver com “bandido”⁷ e se aceitam, estão sujeitas as regras do jogo.

Entre as justificativas para que conduzam a situação dessa forma está principalmente a de que quando estavam em liberdade forneciam as suas parceiras possibilidades de ostentação⁸ e que agora elas precisam retribuir tudo que receberam. Nesse sentido, percebemos que se faz necessário uma constante reflexão sobre violência com esses adolescentes.

A pesquisa realizada pelo DEGASE e UFF (2018, p. 42) aponta que:

Os jovens estão expostos a uma diversidade de situações violentas no seu cotidiano, tanto em casa como na rua, bem como nas instituições a que têm acesso. Muitas vezes, a violência se banaliza, sendo encarada como algo normal no contexto em que vive. Imaginar que quase 50% dos jovens entrevistados foram agredidos de forma violenta que os machucaram, que quase 30% sofreram violência por um dos seus responsáveis, que quase 65% sofreram violência por parte de profissionais das instituições a que tiveram acesso e 86% por policiais, acende um sinal de alerta sobre o cotidiano de violência em que

7 Os depoimentos foram dados pelos adolescentes e jovens internados no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro durante a realização da oficina #diganãoaviolencia, desenvolvida em 2018/2019 pela pedagoga e também autora desse capítulo.

8 Ostentação é um termo muito utilizado pelos adolescentes para representar um momento de auge em suas vidas, considerada de luxo, com fatura de dinheiro, drogas, bebidas, ouro, carros. Dizem que nesse momento as relações afetivas são mais fáceis, pois muitas mulheres buscam a facilidade e o luxo que podem ser proporcionados.

vivem hoje os jovens das classes populares no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro.

Segundo a pesquisa, 1% sofreu violência sexual dentro de sua casa ou abrigo e 1,3% na rua, 2% sofreram abuso sexual na infância e 19,2% que conhece um amigo ou parente que sofreu abuso sexual na infância. Esses dados acendem um sinal de alerta sobre o cotidiano de violência em que vivem hoje os jovens das classes populares no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro.

A violência está presente na vida dos brasileiros e de maneira mais intensa se concentra em determinadas regiões, que não por coincidência são os locais de origem de muitos jovens do sistema socioeducativo. No ambiente doméstico e nas relações afetivas, muitas formas de violência se materializam, tanto entre casais heterossexuais como homoafetivos. Ocorre que os últimos lidam também com a violência e discriminação por parte de terceiros, que muitas vezes não concordam com as relações fora dos padrões heteronormativos.

No sistema socioeducativo, a violência marca a relação de adolescentes heterossexuais com adolescentes LGBTQ+. Tanto que geralmente adolescentes declaradamente homossexuais e transexuais não podem permanecer nos mesmos alojamentos que os demais adolescentes, sendo imediatamente direcionados ao módulo considerado protetivo⁹, assegurando assim a integridade física dos adolescentes LGBTQ+. Barros e Julião (2015) pontuam que essa zona de proteção constitui também uma zona de exclusão. Uma vez que o completo isolamento e o afastamento

⁹ Geralmente em unidades superlotadas o módulo protetivo abriga também adolescentes que cometeram atos infracionais considerados de repúdio social, como estupro e infanticídio, por exemplo, e que não podem ser colocados com o coletivo de adolescentes e jovens.

do adolescente de seus pares e de atividades educativas em nada dialogam com a política de socioeducação.

Dados da pesquisa DEGASE e UFF (2018) apontam que a maior parte dos adolescentes entrevistados tem vida sexual ativa 95,1% se relacionando com parceiros do sexo oposto. Dos entrevistados, 6,5% assumiram manter relações sexuais com parceiros do mesmo sexo, sendo que 3,6% disseram que isso ocorre apenas de maneira eventual. Esses dados apresentam em nosso entendimento aspectos negativos e positivos. Por um lado, representa o desenvolvimento humano e da transição para a vida adulta, com seus prazeres e responsabilidades. Por outro, fica claro que muitos desses jovens iniciam a vida sexual sem qualquer experiência de educação sexual e de planejamento familiar anterior. Faltam informações sobre métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e maternidade/paternidade responsáveis. Nesse sentido, a socioeducação deve potencializar essas questões e ampliar o debate sobre saúde e sexualidade.

Apesar da urgência desse trabalho, na prática é comum o silenciamento do tema, seja por servidores ou adolescentes. Mas quem reconhece que a prática do sexo existe no interior das unidades do DEGASE é o próprio órgão. Na pesquisa (DEGASE; UFF, 2018), 30% dos adolescentes e jovens entrevistados admitiram que existem relações sexuais no interior dos alojamentos.

Essas relações sexuais estão presentes nas unidades socioeducativas, mas nem todos as praticam. Alguns adolescentes posicionam-se radicalmente contra essa prática dentro dos alojamentos. Faustino (2019, p. 18) ao questionar os adolescentes sobre a existência de homossexuais nas unidades obteve a seguinte resposta: “veementemente responderam que não existiam homossexuais naquelas unidades. Os socioeducandos

acrescentaram que se houvesse “não tiraria cadeia com ‘viado’” (FAUSTINO, 2019, p.18).

Adolescentes e jovens que fogem ao padrão heteronormativo estabelecido pela sociedade, ou seja, com orientação de gênero diferente da massa dos internos, independentemente do ato infracional cometido são discriminados.

Percebemos na prática cotidiana, que muitas vezes, ser LGBTQ+ é considerado uma falha de caráter ou mesmo “*falta de vergonha na cara*”, como afirmam muitos adolescentes e jovens. Por essa razão, esses adolescentes tendem a ser alvos constantes de piadas e de diversas formas de violência. Em artigos anteriores apontamos casos reais de adolescentes LGBT nas unidades socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (BARROS; JULIÃO, 2015 e 2016).

Os casos apresentados nestes artigos evidenciavam um Estado despreparado para lidar com a questão permitindo que os adolescentes se transformassem nas principais atrações das unidades, sendo submetidos a práticas constrangedoras, desrespeitosas e violentas. Em ambas as situações, o preconceito, as práticas discriminatórias e as múltiplas violações de direitos partiam tanto de adolescentes quanto de servidores. Os adolescentes em questão foram submetidos a serviços forçados dentro dos alojamentos, obrigados a limpar todos os alojamentos, lavar as roupas dos demais internos e realizar favores sexuais muitas vezes em troca da comida e itens de higiene pessoal.

A pesquisa de campo realizada por Aline Barros em 2018 teve como objetivo a reflexão de adolescentes e jovens e operadores do sistema socioeducativo sobre a execução da medida socioeducativa de internação na unidade de internação Educandário Santo Expedito, especialmente

para os adolescentes e jovens LGBTQ+. Foram entrevistados 10 adolescentes e jovens, um gestor do sistema socioeducativo, um técnico de acompanhamento de medida socioeducativa, um professor e um agente socioeducativo.

Na pesquisa os adolescentes e jovens esclareceram que existem três situações diferentes quanto à questão LGBT no sistema socioeducativo. A primeira é vivenciada pelos adolescentes e jovens que fora das unidades já se relacionavam com sujeitos do mesmo sexo, mas que são livres de trejeitos. Esses são tolerados pelo coletivo, desde que saibam “manter a linha” e ocupem cargos importantes na hierarquia do crime. O “dono da boca” foi citado como um desses cargos.

Os adolescentes e jovens esclarecem que “*esse viado tira cadeia com o coletivo*” que “*pode ser bandido respeitado mesmo sendo homossexual, mas tem que dar o respeito e manter a postura*”. Um terceiro adolescente diz que mesmo sendo chefe por ser homossexual tem que ter seus itens pessoais e alimentação separados. Questionado sobre o que aconteceria caso decidissem pedir uma pizza depois de um dia de trabalho, ele informou que de preferência mandariam vir duas, mas caso não seja possível, ele pega a parte dele “na moral” e poderá comer.

Um dos entrevistados disse que o chefe da favela tem o poder de mudar a “tese”. Esse recurso pode ser utilizado pelo adolescente e jovem ao sair da unidade, caso não deseje mais ser homossexual. Segundo ele, basta “dar um papo” e se o chefe aceitar, todos ficam proibidos de tocar no assunto e devem passar a tratar o sujeito a partir daquela data como homem. Caso alguém desrespeite a ordem do chefe, poderá pagar com a vida.

A segunda situação é vivenciada por adolescentes e jovens que iniciam as práticas homossexuais dentro das unidades. Uns por vontade própria, em troca de material de higiene e alimentação, e outros, por determinação do coletivo, sendo obrigados a prestar favores sexuais. Estes geralmente são os sujeitos mais frágeis e menos influentes no mundo do crime que passam por essa situação.

Um dos casos observados foi o de um interno com diversas passagens pelo DEGASE, e que nas internações anteriores e mesmo no primeiro momento da presente internação, estava no mesmo alojamento que os demais internos de sua comunidade. Ocorre que após uma briga, o mesmo foi transferido para um alojamento protetivo, no qual vigoram regras diferentes das estabelecidas pela sua facção.

Adolescentes e jovens do convívio tendem a se ajudar mutuamente, dividindo objetos pessoais, material de higiene e alimentação. Enquanto os que estão no “seguro” não seguem a mesma regra, sendo cada um por si. No caso desse jovem, que não recebia visitas, a mudança de alojamento trouxe também a escassez de recursos materiais, razão pela qual, segundo ele, optou por realizar favores ao coletivo em troca de um copo de refrigerante ou alguns biscoitos recheados.

Ele relatou que iniciou com massagens e pequenas carícias, avançando posteriormente para o sexo oral e anal. A grande questão é que, segundo ele, em alguns momentos, ele não estava a fim, ocasião em que era desrespeitado e violentado, sendo obrigado a ceder, pois se recusar “perde a comida ou apanha”. Alguns favores sexuais lhe rendiam um chinelo, alguns sabonetes, uma pasta de dente ou desodorante.

Importante pontuar que os adolescentes e jovens privados de liberdade recebem atualmente 5 refeições diárias nas unidades

do DEGASE, mas que já houve momentos de escassez, inclusive de alimentos e que mesmo em tempo de fartura, eles desqualificam o que lhes é oferecido pela unidade socioeducativa, alegando que é de qualidade inferior ao trazido pela família nas visitas.

Os entrevistados esclarecem ainda que esse tipo de sujeito não pode olhar para os demais, pois se olhar para um colega sem camisa ou no banho, por exemplo, “toma um panha”, ou seja, é agredido pelos demais companheiros.

Ao ser questionado na entrevista que esse olhar talvez não fosse intencional ou malicioso, mas ao contrário, fosse ocasionado pelo pequeno espaço em que estão ocupando, sendo difícil desviar o olhar para uma parte do alojamento que estivesse vazia, um dos entrevistados disse que esse sujeito é orientado a ficar na caverna, que seria o vão embaixo da comarca (camas construídas de alvenaria), em uma parte coberta com lençol.

Um dos entrevistados esclareceu que geralmente existe uma equipe que limpa os alojamentos e que os próprios internos fazem uma escala para que todos participem. Mas caso haja um homossexual entre eles, esse passa a assumir integralmente essa atividade.

Esse é conhecido no linguajar do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro como o “boca” do sistema. Aquele que tem seus pertences separados e que está proibido de tocar nos itens dos outros, pois está de certa forma “contaminado” pela prática de carícias e de sexo com outros adolescentes e jovens do alojamento. Mas o “boca” é de certa forma útil a coletividade e por essa razão pode permanecer no alojamento. Geralmente é um sujeito que não tem trejeitos e que, segundo os internos, “não dá

pinta de viado”, somente a observação constante da rotina do alojamento permite ao servidor identificá-lo.

Infelizmente muitos destes sujeitos não conseguem dimensionar o papel ativo que exercem ao participar dessa engrenagem. Um dos entrevistados com 20 anos, não se considerava homossexual. Mas constantemente obrigava outro, de 16 anos, a realizar sexo oral nele. Ele foi um dos que relatou que tinha muito nojo do sujeito gay e que jamais comeria ou beberia algo que ele sequer encostasse as mãos. Acrescentou que a alimentação, o material de higiene e os pertences dele são todos separados e que esse sujeito não pode tocar em nada dos demais sem autorização do dono.

A terceira situação é a mais odiada pelos adolescentes, pois nas palavras deles, seriam os que “*não se dão ao respeito*”, são geralmente os que possuem estereótipo feminino. Tem geralmente implante nos cabelos, silicone nos seios, entre outras marcas que caracterizam sua escolha de gênero. Segundo os adolescentes e jovens entrevistados, esses sujeitos “*não sabem ficar na moral*” e incomodam simplesmente por estar no mesmo local.

Percebemos que esses adolescentes e jovens quando institucionalizados apresentam necessidades mais específicas, como roupas íntimas (calcinha e sutiã), creme e pente de cabelo, produtos de beleza, maquiagem e outros itens que em uma unidade de internação não são, em um primeiro momento, sequer autorizados. A ausência desses produtos associada à privação de liberdade e, muitas vezes, ao impedimento da utilização de hormônios, provocam um intenso sofrimento nesses sujeitos.

O impedimento esbarra ora no discurso da segurança, pois um pente pode se transformar em uma arma, por exemplo; ora no discurso de

igualdade entre os internos, não permitindo entrar esses itens para apenas um determinado interno, enquanto os demais (não gays) são alijados desses benefícios.

Para esses adolescentes e jovens a concretização da socioeducação se torna mais complexa, pois sofrem ameaças dos demais internos constantemente, inclusive em espaços educativos como a escola e os cursos. Essa postura por parte dos internos exige que os agentes socioeducativos fiquem ainda mais atentos para impedir a agressão por parte do coletivo.

Alguns casos são desconhecidos e ocorrem na intimidade dos alojamentos, ficando restritos aos internos. Mas outros ganham os corredores das unidades e passam a ser amplamente conhecidos por servidores, professores e o coletivo da unidade em geral. Um dos entrevistados ganhou um apelido pelo coletivo dos internos que foi reproduzido por servidores. Na entrevista, ele falou que não gostava e que se sentia muito incomodado, mas que não poderia brigar com a “cadeia” inteira.

As relações sexuais também foram observadas no trabalho de campo realizado por Faustino (2019). A autora trouxe a reflexão sobre o uso e a distribuição de preservativos aos adolescentes internos nas unidades socioeducativas.

52% dos socioeducadores apresentaram como explicação não haver necessidade de distribuição de preservativos pelo motivo das unidades acolherem apenas adolescentes do sexo masculino. O “não” foi à tônica, também, para a maioria dos adolescentes (75%) que alegaram o mesmo. No entanto, alguns socioeducadores relataram que sabiam de atos sexuais ou aproximações carinhosas entre os adolescentes que passaram a ser reconhecidos como “amigos” ou “casal” pelos demais companheiros. Mas esse era/é

um assunto totalmente velado, proibido e passível de punição por parte dos próprios adolescentes. Cabe mencionar que entre os adolescentes é recorrente o uso de “substitutos” do preservativo, como retalhos de sacolas plásticas ou plásticos de talheres (FAUSTINO, 2019, p.22-23).

A experiência de política socioeducativa para internos LGBTs no Rio de Janeiro

Diante dessa realidade complexa, percebemos uma movimentação da direção geral do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro no sentido de amenizar as violências e de destinar um tratamento mais digno aos internos LGBT. Publicado em 2018, o Regimento Interno do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, preocupa-se em garantir a diversidade dos socioeducandos, no capítulo IV (das políticas públicas e sociais), seção V (Da assistência a diversidade humana), Subseção I (Do atendimento aos (às) socioeducandos (as) LGBT).

No seu artigo 41 garante que a atenção destinada aos socioeducandos LGBT será livre de preconceitos e discriminações (DEGASE, 2018, p.46). O documento reafirma direitos já estabelecidos em legislações específicas, como, por exemplo, o direito ao uso do nome social¹⁰.

No sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, o adolescente LGBTQ+ passa a ter a garantia de que desde o início do processo socioeducativo, que se dá com a criação do seu prontuário móvel, e durante toda a execução da MSE, que pode chegar a 3 anos, ele será tratado de acordo com o gênero. Toda a documentação produzida pela equipe,

¹⁰ Nome social é o nome como o socioeducando se identifica e se reconhece. Esse nome pode coincidir ou não com o nome contido na certidão de nascimento.

como relatórios, pareceres, estudos sociais obrigatoriamente devem levar em consideração a condição de LGBTQ+ do adolescente, assim como todos os servidores devem se utilizar do nome social para conduzir os adolescentes as atividades rotineiras e educativas desenvolvidas pelos centros de atendimento do estado.

Registra-se ainda, no seu artigo 43, que o acautelamento e o cumprimento da medida socioeducativa levará em conta o interesse do adolescente. Esse ponto é bastante importante, pois ele representa a possibilidade do adolescente cumprir a medida socioeducativa em uma unidade de acordo com seu gênero e não com sua identidade biológica registrada na certidão de nascimento. Essa possibilidade, não constava em documentos anteriores do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, embora, na prática, já se concretizasse em algumas situações, sobretudo devido a intervenção do poder judiciário, que no momento da audiência, já determinava a unidade para qual o adolescente seria encaminhado.

O regimento interno garante ainda aos adolescentes LGBTQ+, a possibilidade de escolher roupas íntimas, vestimentas, uniformes masculino ou feminino e cortes de cabelo adequados à sua condição de gênero. O artigo 45 trata da revista manual dos adolescentes LGBT, deixando claro que o procedimento deverá ser realizado em circunstâncias que não se imponha a exposição corporal vexatória. Deixa clara a possibilidade do interno em escolher um servidor agente de segurança do sexo masculino ou feminino para realizar o procedimento, desde que se tenha a anuência do servidor.

Fica registrado também o direito integral a saúde do adolescente e jovem e a possibilidade de tratamentos médicos na rede pública e privada para questões específicas ao gênero, como, por exemplo, a utilização de hormônios. O documento registra ainda que adolescentes LGBTQ+

terão inclusão nos programas de visita íntima, determinado pelo artigo 68 do SINASE.

Devemos registrar que de nada adianta a lei se de fato ela não se converter em mudança de práticas. Por essa razão é fundamental frisar a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada aos servidores, que se ampliem as discussões, inclusive com os adolescentes e jovens em situação de restrição e privação de liberdade sobre educação sexual e gênero.

Considerações Finais

Através das discussões apresentadas é possível evidenciar que as políticas de restrição e privação de liberdade de adolescentes e jovens no Brasil e no Rio de Janeiro precisam se desenvolver com vistas a contribuir efetivamente com a promoção da igualdade e justiça social. Vale lembrar que sujeitos privados de liberdade são titulares de todos os direitos constitucionais, sendo-lhe privado apenas temporariamente o direito à liberdade. Portanto, devem ter assegurados todos os demais direitos, inclusive o de viver a sexualidade de forma plena, de acordo com a sua orientação sexual e a identidade de gênero.

Infelizmente também é possível constatar nos debates atuais que a realidade do sistema socioeducativo é precária para os adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, sobretudo para a população LGBTQ+, que vivencia um sistema ainda mais desumano e caótico. Para tanto, a socioeducação precisa investir em formação inicial e continuada para todos os operadores do sistema socioeducativo, pois o esclarecimento e a conscientização sobre a diversidade sexual se faz necessário e urgente.

O sistema de garantias de direito deve estar atento a todo processo de violação de direitos vivenciados no ambiente socioeducativo, principalmente assumindo posturas mais proativas em determinadas decisões. Deve assumir a sua responsabilidade no processo socioeducativo, combatendo as ações preconceituosas e discriminatórias e promovendo um debate sadio sobre o tema.

É inadmissível que adolescentes entrem e saiam do sistema socioeducativo sem discutir a questão e sem ampliar o olhar a cerca dessa temática tão relevante. As reflexões realizadas pelos operadores podem de imediato não mudar uma realidade construída e solidificada socialmente, mas certamente os fariam pensar a respeito, o que é o primeiro passo para a transformação.

Logicamente, para que isso ocorra é necessário bem mais que a boa vontade de servidores. São necessários investimentos, seja para a formação profissional, seja para que os servidores tenham possibilidades reais de construir um trabalho socioeducativo, pois quando se opera no limite da exaustão e da capacidade, praticamente não existem possibilidades para a construção de boas práticas.

Essa mudança certamente trará benefícios tanto aos adolescentes e jovens institucionalizados quanto a sociedade civil, pois o respeito ao próximo é fundamental para a vida em sociedade. As mudanças se iniciam em nível micro, nos espaços das unidades socioeducativas, mas trarão ao longo dos anos benefícios a realidade macro da sociedade livre.

A prática da justiça restaurativa por parte do sistema de justiça juvenil também pode colaborar com essa questão, pois alguns casos podem ser solucionados de outra forma, que não a institucionalização, impedindo que alguns adolescentes e jovens LGBTQ+ cheguem as

unidades de internação e semiliberdade. Não sendo possível alternativa a internação, sejam direcionados as unidades mais adequadas, visando o menor impacto na vida dos sujeitos LGBTQ+.

A curto prazo precisamos garantir que a execução das medidas socioeducativas sejam menos traumáticas aos adolescentes institucionalizados que vivenciam em seus corpos o preconceito e a violência física e simbólica provocadas pelo gênero e orientação sexual. Dessa forma, teremos maiores chances de uma medida socioeducativa que seja realmente educativa e que de fato se traduza na ampliação de direitos e em possibilidades de construção de novos projetos de vida.

Referências

BARROS, Aline Menezes de. *A unidade Educandário Santo Expedito e o atendimento a adolescentes LGBT em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. In: BOEIRA, Daniel Alves; FREIRE, Marta Raquel de Figueiredo Martins (organizadores/as). Escola Nacional de Socioeducação. Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB). Pós-Graduação Lato Sensu em Políticas Públicas e Socioeducação. Brasília, DF, 2018.

BARROS; Aline Menezes de; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Privação de liberdade: direito à diversidade sexual e a identidade de gênero*. In: RIO, Andrés; MARTON, Silmara (organizadores). Os desafios das políticas públicas no Brasil: um olhar interdisciplinar. Editora CRV, Curitiba. 2016.

_____. *Reflexões sobre orientação Sexual e identidade de gênero no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro*. In: MENDES, Cláudia; JULIÃO, Elionaldo; ABDALLA, Janaina. Diversidade, violência e direitos humanos. Rio de Janeiro. DEGASE, 2015.

BARROS, Aline Menezes de; OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A Política de Socioeducação Brasileira e a Execução de Medidas Socioeducativas a*

Adolescentes LGBTs no Estado do Rio de Janeiro. In: BOEIRA, Daniel Alves; FREIRE, Marta Raquel de Figueiredo Martins (organizadores). Escola Nacional de Socioeducação. Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB). Pós-Graduação Lato Sensu em Políticas Públicas e Socioeducação. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). *LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2016*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento de Informações Penitenciárias – INFOPEN* – junho de 2016. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

_____. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. *Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratique ato infracional*. Brasília, DF, 2012.

_____. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF, 1990.

DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS; UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE . *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO Elionaldo Fernandes (Coordenadores). Rio de Janeiro: Degase, 2018.

FAUSTINO. Sandra Regina Oliveira. *Navegar Nas águas da socioeducação: Um aprofundamento sobre gênero, sexualidades e masculinidades*. In: Revista Interinstitucional Artes de Educar - RIAE. V.5. N.1, 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; OLIVEIRA, Vivian. *Sistema de garantia de direitos: Questões e perspectivas para uma política socioeducativa*. In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia Lopes de (Org.). *Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos*. 1ª ed., Curitiba: Appris, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes; GODOI, Renan Saldanha. *Juventude e violência: reflexões sobre os dados e perspectivas políticas no Brasil*. In: *Movimento: revista e educação*. Ano 2, número 3. Niteroi/RJ: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2015.

KIMMEL, Michael. *A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas*. *Horizontes Antropológicos – Corpo, Doença e Saúde*. Porto Alegre. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFRGS, n. 9, pp. 103-117, 1998.

RIO DE JANEIRO. Departamento Geral de Ações Socioeducativas. *Regimento Interno do Departamento Geral de Ações Socioeducativas: Parâmetros para a criação dos Regimentos Internos dos Centros de Atendimento Socioeducativo de Internação, Internação Provisória e Semiliberdade do DEGASE*. Rio de Janeiro: Degase, 2018.

VOLPI, Mário. (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

AUTORAS E AUTORES

Adelaide Maria de Lima Magedanz: Possui mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2016). Atualmente, é professora da Universidade Estadual de Mato Grosso e da Escola Municipal de Educação Básica Aleixo Schenatto. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias digitais, letramentos, consumo e gênero.

Aline Menezes de Barros: Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Pedagoga do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE desde 2012.

Aparecida Dias de Carvalho Borralho (*In Memoriam*): Possui Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). Em suas pesquisas, trabalhou na área de Educação Técnica Profissional e Qualificação, Legislação e Normas Educacionais, Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores.

Elionaldo Fernandes Julião: Doutor em Ciências Sociais e Professor Associado do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Atua como coordenador do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da Universidade Federal Fluminense.

Hélvio Frank de Oliveira: É professor efetivo e diretor educacional da UEG Itapuranga, e professor permanente dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*: Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (CSEH - Anápolis) e em Língua, Literatura e Interculturalidade

(Cora Coralina - Goiás) da instituição. Possui graduações em Letras (Português/Inglês) pela UEG (2004) e em Pedagogia pela FAESPE (2014), especializações em Língua Portuguesa pela UNIVERSO (2006) e em Estudos Linguísticos e o Ensino de Português pela UEG (2008), mestrado em Linguística Aplicada pela UnB (2010) e doutorado em Linguística pela UFG (2013). Concluiu estágio de pós-doutorado no PPGLA-UnB, onde também atuou como docente colaborador durante dois anos (2014-2016). É líder do grupo de pesquisa "DIVERSO - Discursos de Diversidade, Diferença, Valorização e Resistência Sociais" (UEG), regularmente cadastrado no CNPq. Interessa-se por pesquisas na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: educação linguística crítica, estudos de(s) coloniais e diversidade.

Jonatan Costa Gomes: Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá. Possui Graduação e Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal de Mato Grosso e Especialização em Avaliação de Serviços de Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

Juliane Prestes Meotti: Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). É especialista em Linguagens e Educação Escolar pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: Formação crítica de professores/as de línguas; Gênero e Sexualidade.

Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira: Doutoranda e mestre em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: Formação crítica de professores/as de línguas estrangeiras; Sistema Socioeducativo; Análise Crítica do Discurso.

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda: Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997), especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/ CEFET-MT (2008), mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014) e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFScar-SP (2019).

Matheus Augusto Utim: Mestrando em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), sob supervisão do Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliviera. Atualmente, trabalha como professor de Língua Estrangeira Moderna/Inglês na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE).

Vera Lúcia Alves Mendes Paganini: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí (1999), tem Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2008), com ênfase em Estudos Literários. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás, professora titular IV (aposentada) da Secretaria de Estado da Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Atua na Área de Letras e Literatura, principalmente nos seguintes

temas: literatura, história e imaginário, educação e sociedade, estética da recepção, comparação, literatura brasileira e portuguesa, discussões de temas acadêmicos em geral.

ORGANIZADORES

MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO

Passos de formiga, jornada de viajante, voo de águia: o céu é o limite!

Era assim um tempo de muito trabalho, de muitas atribuições na UEG, quando ele me apareceu... Nesse tempo, eu trabalhava com quase todas as turmas de Letras. Então, era praticamente impossível não ser meu aluno no curso de Letras do Campus da UEG-Jussara. Ele é de Britânia-GO e tínhamos muitos acadêmicos que também são de lá; era só mais um. Inquieto, estudioso, exibido com notas e resultados positivos, meio espalhafatoso, mais um. Foi evoluindo no curso e com o curso. E chegou o tempo de produzir o Trabalho de Conclusão de Curso. Oriente literatura, ele escolheu literatura, então me procurou. No primeiro momento, foi um susto: “— Professora, eu quero falar sobre Harry Potter...”. Eu pensei, ai ai! Mas ele estava falando sério! Então, eu respeitei! Foi nesse momento que eu vi realmente o Márcio Beltrão. Mesmo com dúvidas de como fazer, ele sabia o que fazer. E não era mais um! Fomos resolvendo juntos os temas, tópicos, conceitos, categorias de pesquisa e cada vez mais ampliava-se a sua sede de aprender. Fazer e refazer, começar e recomeçar não é problema para ele. Usa os obstáculos como aprendizados e os resolve. Não desiste, teima. Teima até conseguir! É um moço brilhante e simples, tem habilidade para estar em qualquer lugar, desde as altas academias universitárias até as ruas de Britânia, Goiás, em casa, com os animais de estimação.

O Márcio... Filho de Maria Odete Zuba Beltrão e José Evaristo Beltrão, irmão de Marcos Evaristiney; primo-irmão de Lilian Beltrão Paludo; amigo de Rochelle Andrade, Analice de Sousa Gomes, Jussivania Pereira, Karliane Ramos, Kalaff Ribeiro Carvalho, Betty Barbosa, Terezinha Almeida, Patrícia Senna, Lucineia Macedo, Adelaide Magedanz, Albeniza Nascimento, Jucelia Barros, Sadrack Alves, Lúcio Flávio, Valdiney Vieira e tantas outras pessoas que estiveram presentes em suas intensas viagens e que ele guarda um enorme carinho. Ele não trilha caminhos, mas abre jornadas sempre. E pensando nas jornadas, ele me disse que contou com importantes pessoas que abriram portas em sua carreira acadêmica e profissional, como Solange Maria de Barros, Disterro Santos, Cleuza Assunção, Admilson Assunção, Dalva Peres, Suzy Mara Gomes, Alcides Thereza Júnior, Fernanda Bomfim, Cleonice Oliveira, Valéria Rosa, Hélio Frank, Giuliana Bossi, Amarildo Pessoa, Rosemar Coenga, Eduardo de Freitas, entre tantos outros.

Entre as várias qualidades que ele tem, uma se sobressai: a gratidão. Mostra-se sempre amável ao que recebe, ao que consegue com o próprio esforço, aos que o rodeiam. Isso o torna extraordinário. E não para de crescer, de aprender, de buscar. De repente, ele me telefona e diz que passou no mestrado, em um concurso, e sua vida dá um salto, modifica... Cria asas, voa... De repente, doutorado! Agora doutor! Com entusiasmo, com alegria, com viagens, publicações, conhecimento. E não para por aqui, porque nós já sabemos, o céu é o limite!

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia A. M. Paganini

SOLANGE MARIA DE BARROS

Amiga, Mulher de alma singela... Ela é Sol, Amor e Fortaleza

Mãe carinhosa e exemplar de Ronaldo Ibarra P. Junior, Douglas de Barros I. Papa e Louise de Barros I. Papa. Tem dois netos lindos, a Maria Eduarda e o pequeno Joaquim. É desta forma que começamos a descrever o ser humano de luz que é Solange Maria de Barros, ou simplesmente Sol de Maria, epíteto carinhoso dado pelos amigos. Aliás, Sol, Amor e Fortaleza são adjetivos que podemos adicionar em nossa descrição sobre esta cuiabana de “tchápa e crux”, por seu modo de ser, de observar a vida e, principalmente, pela sua forma de reconhecer o valor humano. A nossa Sol de Maria é Sol por seu brilho irradiante, capaz de penetrar no íntimo das pessoas. Ela é Amor por possuir um coração gigante, capaz de oferecer palavras de conforto e carinho. Ela é Fortaleza, por ser um lugar onde muitos encontram e outros ainda encontrarão força.

Quem acompanha os passos desta cuiabana pôde observar, ao longo da sua trajetória acadêmica e social, o seu engajamento na luta por melhorias na vida dos mais necessitados. Sua preocupação com o bem-estar do próximo a levou ao curso de Letras e ao Mestrado em Educação Pública, ambos na Universidade Federal de Mato Grosso. Doutorou-se pela Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em conjunto com a Lancaster University, cujo orientador foi o britânico Nornam Fairclough, o qual seria um grande influenciador das pesquisas desta cuiabana. Solange ainda possui pós-doutorado pela University of London, sob a orientação de Roy Bhaskar.

Solange brilha com êxito em seu berço de origem, a UFMT, na qual é docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem,

Campus Cuiabá — lugar esse em que tivemos o nosso primeiro contato com ela, em 2014 — e do curso de Letras, Campus Rondonópolis. Ela também coordena e participa do projeto de pesquisa Exclusão Social: um enlace analítico crítico voltado para a Emancipação e transformação social e do Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades – Rede Latina Americana (REDLAD). Suas pesquisas se concentram, principalmente, em estudos de cunho emancipatório que abrangem o Sistema Socioeducativo.

É autora de várias obras dentre as quais destacam-se: *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança* (Pedro & Joao Editores, 2008); *Formação crítica de educadores de línguas: desejos e possibilidades* (Pedro & Joao Editores, 2010); *Realismo crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso* (Pontes Editora, 2015) e *Estratégia como prática: uma abordagem sociodiscursiva* (Lavras Editora, 2017).

Solange Maria de Barros, nosso Sol de Maria, possui, em suas veias, o calor cuiabano para a pesquisa. O seu brilho irradia por onde passa, fazendo despertar, naqueles que convivem com ela, o desejo de trilhar caminhos que promovam estudos emancipatórios e, quiçá, uma fissura na busca por uma transformação social em prol dos menos favorecidos.

Prof. Me. Jonatan Costa Gomes

Profa. Ma. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira

