



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A FINA TESSITURA DA SEDA: DIÁLOGOS FEMINISTAS COM ADOLESCENTES
ACAUTELADOS(AS) EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE
INTERNAÇÃO**

Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira Costa

Brasília, agosto de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A FINA TESSITURA DA SEDA: DIÁLOGOS FEMINISTAS COM ADOLESCENTES
ACAUTELADOS(AS) EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE
INTERNAÇÃO**

Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira Costa

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza

Brasília, agosto de 2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Ilana Lemos de Paiva – Membro
UFRN

Prof.^a Dra. Maria Helena Zamora - Membro
PUC – Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Lúcia Helena Pulino – Membro
Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Deise Matos do Amparo – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, agosto de 2024

Ainda assim eu me levanto

*Você pode me marcar na história
Com suas mentiras amargas e distorcidas
Você pode me esmagar na própria terra
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.
Meu atrevimento te perturba?
O que é que te entristece?
É que eu ando como se tivesse poços de petróleo
Bombeando na minha sala de estar.
Assim como as luas e como os sóis,
Com a certeza das marés,
Assim como a esperança brotando,
Ainda assim, eu vou me levantar.
Você queria me ver destroçada?
Com a cabeça curvada e os olhos baixos?
Ombros caindo como lágrimas,
Enfraquecidos pelos meus gritos de comoção?
Minha altivez te ofende?
Não leve tão a sério
Só porque rio como se tivesse minas de ouro
Cavadas no meu quintal.
Você pode me fuzilar com suas palavras,
Você pode me cortar com seus olhos,
Você pode me matar com seu ódio,
Mas ainda, como o ar, eu vou me levantar.
Minha sensualidade te perturba?
Te surpreende
Que eu dance como se tivesse diamantes
Entre as minhas coxas?
Saindo das cabanas da vergonha da história
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, vasto e pulsante,
Crescendo e jorrando eu carrego a maré.
Abandonando as noites de terror e medo
Eu me levanto
Para um amanhecer maravilhosamente claro
Eu me levanto
Trazendo as dádivas que meus ancestrais me deram,
Eu sou o sonho e a esperança dos escravos.
Eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.*

Maya Angelou

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem
e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo,
com eles lutam. Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A tessitura desta tese foi possível graças às muitas pessoas que, com palavras de incentivo, escutas acolhedoras, abraços afetuosos e silêncios confortantes, me encorajaram a não desistir de *esperançar*! A elas, agradeço de coração, corpo e alma a parceria generosa ao longo desta caminhada que se fez em meio a muitos sorrisos, lágrimas, afetos, emoções e desafios.

Agradeço às e aos adolescentes que participaram desta pesquisa e comigo compartilharam a riqueza da construção de conhecimentos.

Às professoras Ilana Paiva, Maria Helena Zamora, Lucia Pulino e Deise Matos do Amparo que, de diferentes maneiras, contribuíram não apenas para a realização deste estudo, como também para a minha qualificação profissional e crescimento pessoal. Foi uma honra compartilhar essa experiência com vocês.

Agradeço à minha orientadora, Regina Pedroza, pelos aprendizados construídos ao longo desses anos. Seu sorriso cativante, suas palavras doces, sua escuta acolhedora e sua orientação precisa foram essenciais para que eu me mantivesse firme e segura nessa caminhada.

À Nat e Cami, obrigada por compartilharem comigo esse desafio! Aos colegas do Ágora-Psiché, muito obrigada!

Agradeço também à minha família, por compreender as minhas ausências. À minha mãe, Hilda, pelo amor e parceria incondicionais; ao meu marido, Wellington, pela paciência e perseverança – te amo, Xuxu! Ao meu pai, João Luiz, pelo amor, incentivo e confiança; e à minha filha, Joana, por todas as nossas conversas sobre adolescência e feminismo, pela parceria e por existir na minha vida! À Cris Parreira, pela descontração, pelo carinho e por trazer de volta um dos meus grandes amores! Ao Paulinho, pela acolhida paterna e por cuidar de outro

dos meus grandes amores! Ao meu “irmão”, Fernando, pela parceria de vida, e à Mariana (tia Nana), pela amizade que floresce mais a cada dia!

Ao El Borracho, à Laura Giovanna e ao querido casal Sérgio e Darla, pela amizade infinita! Sigamos sempre juntos(as)!

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE DF, pelo afastamento para estudos e à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal – SEJUS DF, pelo apoio institucional.

Às(aos) profissionais em socioeducação das Unidade de Internação Provisória de São Sebastião – UIPSS e Unidade de Internação Feminina do Gama e da Escola Distrital de Socioeducação - EDS, agradeço o apoio e confiança para a realização desta pesquisa.

And last but not least a Deus, pela vida!

RESUMO

Desenvolver práticas socioeducativas incentivadoras do pensamento crítico feminista, com adolescentes privadas(os) de liberdade pelo cometimento de ato infracional, implica refletir criticamente sobre as relações interseccionais de poder e seus efeitos em diferentes aspectos do convívio social, dentre eles a própria experiência da privação da liberdade. Visando contribuir para os estudos sobre socioeducação, a presente pesquisa teve como objetivo (re)conhecer - a partir de reflexões elaboradas em contexto de oficinas pedagógicas com adolescentes que estão cumprindo medidas privativas de liberdade - estratégias pedagógicas que favoreçam diálogos sobre o feminismo. As informações que compõem esta tese foram construídas por meio de uma pesquisa-intervenção em que foram realizadas duas oficinas pedagógicas: (1) *Abrindo a mente pro feminismo*, cujos participantes foram a pesquisadora e sete adolescentes do sexo masculino que estavam cumprindo medida de internação provisória; e (2) *Sororidade*, cujas participantes foram a pesquisadora e três adolescentes do sexo feminino que estavam cumprindo medida socioeducativa de internação. As oficinas pedagógicas ocorreram ao longo de três meses, em duas unidades socioeducativas de internação no Distrito Federal. Como instrumentos de registro dos encontros foram utilizados um gravador de áudio e o diário de campo. As informações da pesquisa foram analisadas qualitativamente, à luz de estudos feministas de perspectiva interseccional. Sob essa ótica, foi possível observar a relação entre demarcadores sociais de raça, classe, gênero, sexualidade e a experiência da privação da liberdade na adolescência. As informações da pesquisa foram sistematizadas em três blocos temáticos: *Significando a Privação da Liberdade; Significando as Relações Íntimas e/ou Afetivas; e Diálogos Feministas em Contextos Socioeducativos de Internação*. As análises indicam que sistemas de dominação como o patriarcado, o racismo e o cisheterossexismo, entranhados nas relações sociais cotidianas, atravessam os muros das entidades privativas de liberdade e se

fazem presentes nas práticas e relações institucionais cotidianas. Nesse sentido, a educação crítica feminista precisa conquistar espaços cada vez maiores em contextos socioeducativos de internação. Diálogo, tensionamentos e reflexão são indispensáveis para promover a conscientização e a transformação de pensamentos e práticas sexistas e opressoras.

Palavras-chave: Socioeducação; Privação da liberdade; Feminismo; Adolescentes; Oficinas Pedagógicas.

ABSTRACT

Developing socio-educational practices that encourage feminist critical thinking with adolescents deprived of liberty for committing an offense implies critically reflecting on intersectional power relations and their effects on different aspects of social life, including the experience of deprivation of liberty itself. To contribute to studies on socio-education, the present research aimed to (re)cognize pedagogical strategies conducive to dialogues about feminism, based on reflections developed in the context of pedagogical workshops with adolescents sentenced to liberty-deprivation measures. The information that makes up this thesis was constructed using intervention research, in which two pedagogical workshops were held: (1) *Opening the mind to feminism*, with the participation of the researcher and seven male adolescents sentenced to provisional internment measures and (2) *Sorority*, with the participation of the researcher and three female adolescents sentenced to socio-educational internment measures. The pedagogical workshops took place over three months, in two socio-educational detention facilities in the Federal District. An audio recorder and a field diary were used to record the meetings. The research information was analyzed qualitatively, in the light of feminist studies from an intersectional perspective, which enabled observing the relationship between social markers of race, class, gender, sexuality, and the experience of deprivation of liberty in adolescence. The information was also systematized in three thematic blocks: *Signifying Deprivation of Liberty, Signifying Intimate and/or Affective Relationships, and Feminist Dialogues in Socio-Educational Contexts of Internment*. The analyses indicate that systems of domination such as patriarchy, racism and cisheterosexism, which are ingrained in everyday social relations, cross the walls of liberty-depriving entities and are present in everyday practices and institutional relations. In this sense, feminist critical education needs to conquer increasingly larger spaces in socio-educational contexts of internment. Dialogue,

tensions and reflection are indispensable to promote awareness and the transformation of sexist and oppressive thoughts and practices.

Keywords: Socio-education; Deprivation of liberty; Feminism; Adolescents; Pedagogical Workshops.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xvii
LISTA DE FIGURAS.....	xviii
LISTA DE SIGLAS.....	xix
APRESENTAÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 - “O Que eu Penso do Feminismo é Tipo... Abrir um Grupo de Mulheres Pra se Apoiar. É, Porque Tem Que se Apoiar, Né, as Mulheres!”: Feminismo, Educação Crítica e Emancipação.....	10
bell hooks: Significando Pensamento e Prática Feministas.....	12
Trilhando Caminhos Para a Interseccionalidade: Feminismo em (Trans)Formação.....	17
Lélia Gonzalez e a Amefricanização do Feminismo.....	22
Interseccionalidade e Feminismo.....	27
Mídia de Massa Patriarcal: (Re)Produção de Preconceitos, Estereótipos e Estigmas.....	31
A Mídia de Massa Patriarcal e a Construção de Estereótipos e Estigmas Sobre <i>Sujeitos</i> Adolescentes.....	34
CAPÍTULO 2 – “Aqui Eles Chamam de Sistema, Mas Aqui é Tudo, Menos um Sistema”: Adolescentes <i>Sujeitos</i> de Direitos?.....	40
Marcos Legais Que Regulamentam o Atendimento Socioeducativo.....	42

ECA, CONANDA e SINASE: Uma Nova Política de Atenção à e ao Adolescente em Processo Socioeducativo.....	44
A Interseccionalidade de Gênero ↔ Raça ↔ Classe ↔ Sexualidade e a Proteção Integral de Adolescentes no SINASE.....	48
O Sistema Socioeducativo do Distrito Federal: Estrutura e Regulamentações.....	52
O Processo Socioeducativo em Contexto de Privação da Liberdade no Distrito Federal.....	55
A Medida de Internação Provisória e Suas Especificidades em uma Unidade Socioeducativa Masculina no Distrito Federal.....	56
A Medida Socioeducativa de Internação e Suas Especificidades em uma Unidade Feminina no Distrito Federal.....	58
Seletividade Penal Juvenil e Abolicionismo: um Diálogo Urgente.....	60
CAPÍTULO 3 - “Eu Acho Que Tem Que Ter Um Pessoa Pra Falar Pra Nós, Mas Também Tem Que Ter Oportunidade de Nós Falar Também...”: Trilhando Caminhos Para Uma Pesquisa-Intervenção Com Adolescentes Privadas(os) de Liberdade no Distrito Federal.....	65
Considerações Sobre e Pesquisa-Intervenção Como Forma de Produção de Saber em Contextos Socioeducativos Privativos de Liberdade.....	66
O Contexto da Pesquisa.....	69
A Unidade de Internação Provisória de São Sebastião - UIPSS.....	70
A Sala do Tatame.....	73
A Sala de Audiovisual.....	74
A Unidade de Internação Feminina do Gama - UIFG.....	74
A Biblioteca.....	77

Cuidados Éticos Necessários Para Pesquisas em Unidades Socioeducativas de Internação.....	77
Participantes: A Pesquisadora e as(os) Adolescentes Como <i>Sujeitos</i> da Pesquisa.....	78
As Oficinas Pedagógicas e o Diário de Campo Como Instrumentos de Construção das Informações da Pesquisa.....	80
As Oficinas Pedagógicas.....	81
O Diário de Campo.....	86
Caminhos para a Análise Das Informações da Pesquisa.....	86
CAPÍTULO 4 – Oficinas Pedagógicas <i>Abrindo a Mente Pro Feminismo e Sororidade: Diálogos Feministas Com Adolescentes Privados(as) de Liberdade</i>	88
Bloco I – Significando a Privação da Liberdade.....	91
A Privação da Liberdade Sob o Olhar Dos Adolescentes: Aqui é Cadeia!.....	93
A Medida Socioeducativa de Internação e as Adolescentes Equilibristas.....	99
Bloco II – Significando as Relações Íntimas e/ou Afetivas.....	108
<i>Amar Versus Luxar</i>	111
A Mina de Boa.....	112
A Banda.....	116
Nem Banda, Nem Pra Casar.....	121
Bloco III – Diálogos Feministas em Contextos Socioeducativos de Internação.....	127
A Oficina Pedagógica <i>Abrindo a Mente Pro Feminismo</i>	130
A Oficina Pedagógica <i>Sororidade</i>	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE 1 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	167
APÊNDICE 2 Autorização da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas.....	170
APÊNDICE 3 Autorização Para Pesquisa Científica no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Encontros da Oficina Pedagógica <i>Abrindo a Mente Pro Feminismo</i>	82
Tabela 2 – Encontros da Oficina Pedagógica <i>Sororidade</i>	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente47

Figura 2 - Análise e Discussão dos Blocos I, II e III.....90

LISTA DE SIGLAS

BPM - Batalhão da Polícia Militar

CAI - Comissão de Avaliação Interdisciplinar

CAJE - Centro de Atendimento Juvenil Especializado

CDP - Centro de Detenção Provisória do Distrito Federal

CESAMI - Centro Socioeducativo Amigoniano

CIAGO: Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras

CNACL - Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DODF - Diário Oficial do Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDS - Escola Distrital de Socioeducação

GEAD - Gerência Administrativa

GESEG - Gerência de Segurança

GESAU - Gerência de Saúde

GESP - Gerência Sociopsicopedagógica

GDF - Governo do Distrito Federal

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual - e outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cisheteronormativo, mas que não aparecem em destaque nessa sigla.

M - Módulo de Convivência

MAE – Módulo de Atendimento Especial

MNU – Movimento Negro Unificado

MSE - Medida Socioeducativa

MSE de LA - Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida

MSE de PSC - Medida Socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade

NAI - Núcleo de Atendimento Integrado

NUEN - Núcleo de Ensino

OP - Oficina Pedagógica

OVES – Observatório de Violência e Socioeducação do Distrito Federal

PDASE – Plano Distrital de Atendimento Socioeducativo

PDF - Penitenciária do Distrito Federal

PIF – Proteção à Integridade Física

PNAISIRI – Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito Com a Lei

PNASE – Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEJUS-DF – Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal

SGDCA - Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUBSIS - Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

UAI – Unidade de Atendimento Inicial

UI – Unidade de Internação

UIBRA - Unidade de Internação de Brazlândia

UIFG - Unidade de Internação Feminina do Gama

UIP – Unidade de Internação de Planaltina

UIPSS - Unidade de Internação Provisória de São Sebastião

UISM - Unidade de Internação de Santa Maria

UISS - Unidade de Internação de São Sebastião

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRE - Unidade de Internação do Recanto das Emas

UNISS - Unidade de Internação de Saída Sistemática

VEMSE - Vara de Execução de Medidas Socioeducativas

VIJ – DF - Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal

APRESENTAÇÃO

Ninguém chega à parte alguma só... ninguém deixa seu mundo adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura. (Freire, 2021b).

Esta tese é um convite ao diálogo sobre estratégias interventivas que visam levar pensamento e práticas feministas para contextos socioeducativos de privação da liberdade. Sendo assim, no centro desse diálogo estão as vozes das e dos adolescentes, que durante o cumprimento de suas medidas de internação aceitaram compartilhar suas histórias, para juntos pensarmos caminhos para que a educação crítica feminista floresça nesses espaços.

Para dar início a essa prosa, neste capítulo de apresentação a escrita na primeira pessoa do singular se mostrou necessária para situar o lugar subjetivo e social de quem a narra.¹ Sendo assim, compartilho com as leitoras e os leitores desta pesquisa a tessitura de uma vida que se desenvolve na intersecção de diversos privilégios, saberes, experiências e afetos, muito desses construídos também ao longo das minhas interações com adolescentes acautelados(as) em unidades socioeducativas de internação.

Sou uma mulher cis,² branca, mãe, filha, esposa, professora e pesquisadora feminista. Cresci e me formei mulher em uma família em que os princípios feministas estiveram sempre presentes. Assim, desde criança compreendi que não podemos nos calar diante das inúmeras opressões que, cotidianamente, silenciam e invisibilizam *sujeitos*³ determinados, em razão de

¹ Nesta tese, do capítulo 1 em diante, optamos por adotar a narrativa na primeira pessoa do plural para fazer emergirem as diversas vozes que reverberam neste estudo.

² *Cisgênero* é um termo utilizado para nos referirmos a pessoas que se identificam, em todos os aspectos, com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento. Nesse sentido, ele é o oposto do termo *transgênero*. É comum o uso desses termos em sua forma abreviada, *cis* e *trans*, respectivamente (Nascimento, 2021).

³ De acordo com a norma gramatical da Língua Portuguesa, para o substantivo *sujeito* não existe flexão de gênero. Nesse sentido, reduzido ao gênero masculino, esse termo vem sendo utilizado para referir-se tanto a pessoas dos gêneros masculino e feminino, como para pessoas que não se identificam com um gênero determinado. Isso evidencia, conforme nos lembra Kilomba, (2019), a problemática das relações de poder e violência que se

sua raça, gênero, sexualidade, classe etc. Consciente de todos os privilégios de que disponho em uma sociedade que determina lugares sociais com base na cor da pele, na classe social e na cisheteronormatividade – entre outros demarcadores sociais -, nesta tese escrevo sobre experiências narradas também por *sujeitos* cujas histórias de vida se diferenciam da minha, na medida em que analisamos os efeitos de cada um desses privilégios.

De acordo com hooks (2019a), quando escrevemos sobre experiências de pessoas de grupos étnicos/raciais e/ou sociais aos quais não pertencemos, esses escritos precisam refletir nosso compromisso ético-político de lutar contra todas as formas de dominação. Caso contrário, nosso trabalho pode favorecer a perpetuação dessas opressões. Sendo assim, a escrevedura desta tese revela não apenas o meu engajamento na luta contra a dominação masculina, a homotransfobia, o racismo e outras formas de opressão, mas também a esperança de que, em um futuro próximo, pensamento e prática feministas constituam um dos fundamentos das ações e práticas socioeducativas.

Meu interesse na socioeducação como campo de pesquisa resulta da minha experiência como professora em escolas situadas em unidades socioeducativas de internação no Distrito Federal. Ministrando aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para adolescentes acautelados(as) nessas unidades, pude observar que na instituição socioeducativa ainda prevalecem valores e práticas sexistas que subjagam, silenciam e invisibilizam, impiedosamente, as adolescentes sentenciadas a medidas privativas de liberdade.

O conhecimento adquirido na prática socioeducativa cotidiana suscitou dúvidas, curiosidades e inquietudes que me incitaram a pesquisar, em nível de mestrado, o campo do atendimento socioeducativo a adolescentes que estavam cumprindo medidas de privação da liberdade no Distrito Federal. Nesse estudo, juntas - a pesquisadora e as adolescentes -

perpetuam na e pela Língua Portuguesa. Para enfatizar a urgência da construção de novas terminologias que não reforcem sistemas de dominação patriarcais, ao longo desta tese a palavra *sujeito* será grifada em itálico.

construímos significados sobre a medida socioeducativa de internação. As experiências compartilhadas em grupo confirmaram algumas das minhas suposições construídas ao longo dos meus anos de magistério em unidades de internação, entre elas, a de que as assimetrias de gênero no atendimento socioeducativo se traduzem em desvantagens para as meninas, posto que esse é um contexto onde as práticas institucionais cotidianas são influenciadas por ideologias de dominação masculina e opressões diversas. Assim, a partir de suas próprias perspectivas, observamos que as adolescentes se percebiam sujeitas a um crivo moral mais rígido do que seus pares do sexo masculino. Nesse sentido, expressões de preconceito contra essas jovens - que eram comuns no cotidiano institucional - mobilizavam afetos, conflitos e emoções, dificultando, para elas, o enfrentamento do sexismo institucionalizado nos sistemas de justiça juvenil e socioeducativo (Costa, 2015; Lopes de Oliveira et al., 2018).

O trabalho socioeducativo com adolescentes que estão cumprindo medidas de internação exige criatividade para lidar com a dura realidade dos contextos privativos de liberdade. Isso porque, inseridas(os) em um tempo/espço que restringe as possibilidades de planejamento do próprio futuro, sentimentos de insegurança e incerteza passam a constituir a base afetiva das e dos adolescentes ao longo do processo de internação. Como resultado, a esperança transforma-se em tristeza e desesperança, evidenciando a frustração de adolecerem trancafiadas(os) e *de cabeça baixa e mãos para trás*,⁴ distantes da família, da comunidade e dos pares (Costa & Pedroza, 2023; Diniz, 2017).

O desejo de amenizar a tristeza das e dos adolescentes acauteladas(os) me motivou a desenvolver estratégias pedagógicas que favorecessem interações crítico-dialógicas mais acolhedoras. Passei então a planejar nossas aulas de maneira que privilegiássemos não apenas a fala, mas principalmente a escuta, pois como lembra Freire (2009),

⁴ Exigir dos e das adolescentes que mantenham a *cabeça baixa e as mãos para trás* durante os deslocamentos, tanto dentro quanto fora das unidades de internação, é uma norma de segurança comum em unidades socioeducativas de internação no Distrito Federal.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos[às] outros[as] de cima para baixo, sobretudo, como portadores[as] da verdade a ser transmitida aos[às] demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a falar com eles[as]. Somente quem escuta paciente e criticamente o[a] outro[a], fala *com ele*[ela], mesmo que em certas condições precise falar a ele[ela] (p. 113, grifos do autor).

Assim, por meio de rodas de prosa, passamos a refletir e dialogar sobre temas variados e que fossem do interesse das alunas e dos alunos. Desse modo, nossas aulas se transformaram em espaços democráticos de construção de conhecimentos, onde a premissa era a escuta acolhedora e a livre circulação da palavra. Progressivamente, estabelecíamos vínculos de afetividade e confiança. Em consequência, diálogos que revelavam experiências pessoais tornavam-se mais frequentes a cada encontro; conseguíamos, dessa forma, construir um sentido de comunidade na sala de aula (hooks, 2021a; 2021b).

Sob esse olhar para as práticas socioeducativas, tal proposta de atuação pedagógica possibilitou a realização, durante as aulas de Língua Portuguesa, de rodas de prosa sobre temas como diversidade sexual e de gênero; relações familiares, amizades e namoros; Lei Maria da Penha; e racismo, entre outros. Dialogar sobre essas temáticas fez crescer em mim novas inquietações, pois percebi que as concepções dos adolescentes sobre os assuntos dialogados evidenciavam viéses patriarcais e dominadores.

Concluí, portanto, que havia uma necessidade premente de mais atividades e intervenções socioeducativas que focassem tanto a reflexão de que o patriarcado é um sistema de dominação historicamente forjado que subjuga meninas, mulheres, pessoas não brancas e LGBTQIA+, quanto a ressignificação de temas como feminismo, dominação masculina e opressão. Isso, porque como hooks (2019a), acredito que a educação crítica feminista é primordial, precisamente porque visa eliminar a dominação masculina e demais violências

opressivas não apenas nas relações familiares ou íntimas, mas em todas as formas de interação humana.

A partir dessas reflexões, surgiram questões contumazes à presente pesquisa: (a) quais significados sobre o feminismo circulam entre os(as) adolescentes nos contextos privativos de liberdade no Distrito Federal?; (b) como transformar a minha prática socioeducativa em um dispositivo de produção de significados sobre pensamento e prática feministas?; e (c) como incentivar as e os adolescentes em processo socioeducativo a se engajarem no feminismo?

Em vista disso, este estudo teve como objetivo geral *(re)conhecer - a partir de reflexões elaboradas em contexto de oficinas pedagógicas com adolescentes que estão cumprindo medidas privativas de liberdade - estratégias pedagógicas que favoreçam diálogos sobre o feminismo*. De modo específico buscou-se: 1) *Compreender a relação entre gênero, raça, classe e sexualidade e a experiência de privação da liberdade, a partir dos diálogos desenvolvidos com as e os adolescentes nas oficinas pedagógicas*; 2) *Analisar como as e os adolescentes que participaram desta pesquisa significam suas experiências afetivas e/ou íntimas*; e 3) *Analisar as oficinas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa, como possibilidades metodológicas construtivas para o diálogo sobre temas feministas com adolescentes que estão cumprindo medidas privativas de liberdade*.

À luz do que precede, defendo a seguinte tese: *a socioeducação, como uma política pública que visa à educação para a cidadania e ao desenvolvimento da autonomia e emancipação de adolescentes em processo socioeducativo, deve garantir o acesso desses(as) jovens à educação crítica feminista. Entendemos que essa é uma forma de assegurar seus direitos a espaços de construção de conhecimentos que os(as) empoderem na luta contra todas as formas de opressão*.

Outrossim, acredito que ações socioeducativas que se pretendam verdadeiramente emancipatórias necessitam estimular a curiosidade e a criticidade das e dos jovens em processo

socioeducativo. Ou seja, nesses espaços educativos, é indispensável que se pratique “... uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial...” (hooks, 2020, p.11) que articule a função socioeducativa com a experiência de vida das(dos) adolescentes, de forma a fortalecer a autonomia e a crença na possibilidade de construção de novas histórias de vida (Costa & Pedroza, 2023).

Para a construção das informações que compõem esta tese, foi realizada uma pesquisa-intervenção de base qualitativa, operacionalizada por meio de duas oficinas pedagógicas com dois grupos distintos, em duas unidades socioeducativas de internação no Distrito Federal. A primeira oficina pedagógica - OP, *Abrindo a mente para o feminismo*, foi desenvolvida ao longo de três encontros e contou com a participação da pesquisadora e de sete adolescentes do sexo masculino que estavam cumprindo medida de internação provisória em uma unidade socioeducativa exclusivamente masculina. A segunda OP, *Sororidade*, cujas participantes foram a pesquisadora e três adolescentes que estavam cumprindo medida socioeducativa de internação em uma unidade exclusivamente feminina, foi desenvolvida ao longo de quatro encontros.

Como aporte teórico-conceitual que me ajudasse a pensar e intervir no contexto socioeducativo, recorri a lentes interpretativas que, interseccionadas, orientaram o meu olhar para as interações vividas com os e as adolescentes nas oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo* e *Sororidade*. Uma vez que nessas oficinas dialogamos criticamente sobre os efeitos deletérios de sistemas interligados de dominação - como o sistema cisheteropatriarcal racista capitalista - nas relações sociais e nas experiências individuais, unir abordagens teórico-práticas feministas e interseccionais à pedagogia libertadora freireana foi essencial para que juntos(as) desenvolvêssemos estratégias crítico-dialógicas que favorecessem a ressignificação do pensamento e da prática feministas. Assim foi possível tanto compreender como esses sistemas de dominação, interseccionados, influenciam as interações nos contextos

socioeducativos de privação da liberdade, como também propor intervenções pedagógicas que preconizem a (socio)educação como prática feminista libertadora (Carneiro, 2011; Collins & Bilge, 2021; Freire, 2009; 2021a, Davis, 2023; Gonzalez, 2020; hooks, 2018).

Ademais, entendo ser importante ressaltar que por meio desta pesquisa construímos conhecimentos sobre o cotidiano institucional, a partir de outros espaços que não os dos núcleos de ensino das unidades socioeducativas.⁵ A minha escolha de adentrar o campo de pesquisa a partir de espaços institucionais diferentes daquele onde atuei profissionalmente nos últimos 20 anos, foi movida pelo desejo de compreender as especificidades da privação da liberdade para além do dia a dia das salas de aula das unidades de internação. Entendi, igualmente, ser necessário desvincular a minha imagem de pesquisadora da figura de professora, uma vez que para as(os) adolescentes, professoras(es) também fazem parte da equipe de profissionais que atuam no atendimento socioeducativo, como as(os) especialistas e as(os) agentes socioeducativas(os), por exemplo.⁶

Nesse sentido, dissociar esses dois papéis – professora e pesquisadora - foi fundamental para que os e as adolescentes se sentissem à vontade para expressar suas opiniões sobre as práticas institucionais cotidianas, como também sobre as interações que se desenvolvem ao longo do processo socioeducativo. Por serem contextos marcados por relações hierárquicas e disputas interpessoais de poder entre os(as) próprios(as) adolescentes, entre adolescentes e socioeducadores(as) e entre os(as) socioeducadores(as), as unidades socioeducativas muitas vezes reforçam o status quo de dominação e hierarquização coercitiva. Sendo assim, me desvincular de relações institucionais de disputa de poder se tornou imprescindível para que as

⁵ Os núcleos de ensino das unidades de internação, no DF, são vinculados a escolas da rede pública de ensino. As escolas vinculadoras são responsáveis pelos recursos humanos, organização das classes e documentação escolar dos(as) alunos(as) acautelados(as).

⁶ As(os) professores que atuam nos núcleos de ensino das unidades de internação no DF são vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE DF. Demais socioeducadoras(es), por sua vez, são vinculadas(os) à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal – SEJUS DF.

oficinas pedagógicas se constituíssem como espaços de interação democráticos e compatíveis com a luta feminista libertadora.

A presente tese está estruturada em quatro capítulos, além desta Apresentação e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, *“O Que eu Penso do Feminismo é Tipo... Abrir um Grupo de Mulheres Pra se Apoiar. É, Porque Tem Que se Apoiar, Né, as Mulheres!”: Feminismo, Educação Crítica e Emancipação*, apresento as bases teórico-conceituais que alicerçam a tessitura desta pesquisa. O feminismo e a interseccionalidade, ao articularem as relações de poder que envolvem raça, classe, gênero e sexualidade - entre outras categorias analíticas correlatas – com experiências coletivas e individuais, contribuem para a compreensão de como *os sujeitos* são afetados por sistemas de dominação e opressão como o cisheteropatriaracado-racista-capitalista.

No capítulo 2, *“Aqui Eles Chamam de Sistema, Mas Aqui é Tudo, Menos um Sistema”*: *Adolescentes Sujeitos de Direitos?*, apresento alguns marcos legais do atendimento socioeducativo. Focalizo aqueles que, além de evidenciarem os efeitos nocivos da intersecção de raça, gênero sexualidade e privação da liberdade, visam combater as desigualdades e injustiças que prejudicam especialmente as adolescentes cis e as(os) adolescentes trans que passam pela experiência da privação da liberdade em unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Neste capítulo também apresento o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, conferindo maior atenção às unidades socioeducativas que acautelam adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medida de internação provisória e adolescentes do sexo feminino que estão cumprindo medida socioeducativa de internação, uma vez que esta pesquisa-intervenção foi realizada nesses dois contextos. Por fim, problematizo a seletividade penal juvenil à luz de abordagens feministas abolicionistas (Borges, 2019; Davis; 2018; Davis et al., 2023).

No terceiro capítulo desta tese, *“Eu Acho Que Tem Que Ter Umas Pessoas Pra Falar Pra Nós, Mas Também Tem Que Ter Oportunidade de Nós Falar Também...”*: *Trilhando Caminhos Para Uma Pesquisa-Intervenção Com Adolescentes Privadas(os) de Liberdade no Distrito Federal*, delinheiro o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa-intervenção.

No capítulo quatro, *Oficinas Pedagógicas Abrindo a Mente Pro Feminismo e Sororidade: Diálogos Feministas Com Adolescentes Privados(as) de Liberdade*, me dedico à análise e discussão das informações construídas com os adolescentes e as adolescentes, ao longo das oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*. Para isso, esse capítulo está organizado em três blocos temáticos: (1) *Significando a Privação da Liberdade*; (2) *Significando as Relações Íntimas e/ou Afetivas*; e (3) *Diálogos Feministas em Contextos Socioeducativos de Internação*.

Por fim, são tecidas algumas considerações finais acerca das contribuições deste estudo para o campo da socioeducação, à luz do feminismo e da interseccionalidade. Assim, compartilho com os leitores e as leitoras desta pesquisa meus desejos e reflexões sobre os possíveis desdobramentos deste trabalho em contextos socioeducativos de internação.

CAPÍTULO 1

“O Que eu Penso do Feminismo é Tipo... Abrir um Grupo de Mulheres Pra se Apoiar.

É, Porque Tem Que se Apoiar, né, as Mulheres!” (Audre, 2023)⁷:

Feminismo, Educação Crítica e Emancipação

Definir um conceito amplo como o feminismo não é uma tarefa fácil, especialmente porque partimos do entendimento de que a teoria feminista é fluida e permeável; ela se renova, dialeticamente, a partir de diferentes olhares, experiências e contradições. Nas palavras de hooks (2019c), “um dos aspectos mais afirmativos do movimento feminista tem sido a formação de um ambiente intelectual alimentado por um fluxo contínuo de críticas e trocas dialéticas” (p. 18).

Ao longo de sua história, o feminismo vem assumindo diferentes contornos para acompanhar demandas por justiça social, que estão em constante transformação. Sendo assim, são muitas as frentes de resistência a sistemas de dominação que pluralizam o feminismo tal qual ele é hoje; temas como combate à homotransfobia e dominação masculina, antirracismo, luta contra a exploração de classe e abolicionismo penal são exemplos de pautas que estão no cerne do movimento feminista atual.

Nesse sentido, entendemos que o feminismo dialoga com diversos movimentos éticos, sociais e políticos que visam à autonomia e emancipação humana por meio da supressão de práticas opressivas. Como lembra Collins (2017), “liberdade, equidade, justiça social e democracia participativa devem constituir as ideias centrais do feminismo” (p. 14). Todavia, é importante lembrarmos-nos de que se hoje podemos vislumbrar transformações expressivas e consistentes em diferentes campos de direitos humanos abarcados pelo feminismo, isso se deve

⁷ Audre é um nome fictício que faz referência a uma das adolescentes participantes desta pesquisa.

ao protagonismo substancial de mulheres negras, não brancas⁸ e LGBTQIA+⁹ nesses movimentos (Carneiro, 2011; Davis et al., 2023; Gonzalez, 2020; hooks, 2018; Lorde, 2020; Nascimento, 2019).

É a partir desse olhar para o feminismo que ao longo deste capítulo apresentamos as bases teórico-conceituais que sustentam este estudo. Sendo assim, inicialmente explicitamos alguns pontos do pensamento e da práxis feministas desenvolvidos por bell hooks¹⁰ ao longo de sua trajetória intelectual. Entendemos que além de serem primordiais para os diálogos que realizamos nesta pesquisa, esses pontos indicam os caminhos seguidos para a tessitura desta tese (hooks, 2017, 2018).

Em seguida, entretecemos a teoria de hooks com as de outras teóricas e ativistas feministas brasileiras e estadunidenses, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Angela Davis, Audre Lorde e Patricia Hill Collins. A produção intelectual dessas autoras nos ajudou a refletir, ao longo desta tese, sobre a relação entre gênero, raça, classe, sexualidade e a experiência da privação da liberdade na adolescência.

Nesse sentido, o recorte teórico utilizado para a construção desta pesquisa implicou um mergulho na literatura produzida pelas autoras citadas a partir do final da década de 1960. Tal recorte foi necessário, uma vez que os temas analisados neste estudo dialogam com as teorias das autoras citadas nos campos feminista e da interseccionalidade.

Por fim, problematizamos a mídia de massa patriarcal como um meio de comunicação que influencia a (re)construção de estereótipos e estigmas sobre padrões de masculinidades e feminilidades, como também sobre adolescentes e jovens.

⁸ Nesta tese utilizamos a expressão *mulheres não brancas* em referência a todas as raças que, além da negra, diferem do padrão universalista branco europeu. Nesse sentido, enfatizamos que a expressão é aqui utilizada como alternativa à tradução literal, do inglês para o português, da expressão *women of color* (mulheres de cor).

⁹ LGBTQIA+ é uma sigla utilizada para representar a população de lésbicas, gays, bissexuais, trans, *queers*, intersexuais, assexuais e as outras sexualidades e identificações de gênero.

¹⁰ bell hooks, grafado com iniciais minúsculas, foi o pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A grafia escolhida representa um posicionamento político de hooks, que sempre buscou deslocar o foco da figura autoral para a teoria feminista.

bell hooks: Significando Pensamento e Prática Feministas

Os escritos de hooks são perpassados por sua própria história de vida. Sendo assim, ela afirmava que sua teoria feminista se construía a partir do olhar de uma mulher afro-indígena, que nasceu e viveu parte de sua vida em um contexto de segregação racial estadunidense, em uma família de domínio patriarcal. Em seus relatos autobiográficos, ela costumava lembrar que a mais forte voz patriarcal em sua vida fora a de sua mãe, que anos mais tarde se tornaria defensora do feminismo. Essas experiências fundamentaram suas análises sobre sistemas de opressão como patriarcado, racismo, heterossexismo e exploração de classe.

Em 1984, quando hooks publicou, nos Estados Unidos, o livro *Teoria Feminista: da margem ao centro* (2019c), ela utilizou uma linguagem simples, que fazia questão de imprimir em todas as suas produções teóricas, para definir que o feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão. Ela entendia que uma definição descomplicada tornaria o feminismo inteligível para um maior número de pessoas. E assim, fiel ao propósito de teorizar a partir de uma escrita informal que se distanciava dos modelos acadêmicos da época, sem, contudo, perder a complexidade necessária à análise dos efeitos da intersecção de raça, gênero, classe e sexualidade sobre as dinâmicas sociais, a autora trilhou caminhos para difundir o feminismo como pensamento e prática cotidianos que beneficiam a todos(as) nós.

De acordo com hooks (2018, 2019c), esse olhar para o feminismo desconstrói o estereótipo de que ele seria um movimento anti-homem. Isso porque nessa concepção está explícita a ideia que não são os homens, mas sim, o sexismo, o maior impedimento para que o feminismo seja plenamente aceito como teoria e práxis ético-políticas que visam à emancipação de todas as formas de opressão. A autora defende a ideia argumentando que qualquer pessoa, independente de gênero, raça, classe ou sexualidade, que tenha sido educada em uma sociedade patriarcal-racista que naturaliza pensamentos e práticas opressoras, pode, ao longo de sua vida,

assumir posicionamentos que a colocam tanto como vítima como perpetradora de exploração sexista e opressão.

Sendo assim, hooks (2018) afirma que “... seria inocência e equívoco de pensadoras feministas simplificar o feminismo e enxergá-lo como se fosse um movimento de mulher contra homem” (p. 13). Ainda que historicamente o sexismo tenha concedido privilégios a homens brancos cis, ela sempre fez questão de ressaltar que pensamento e prática sexistas e opressoras são prejudiciais a todos(as).

A autora sugere, portanto, a desconstrução do próprio sexismo como uma das principais ações para o engajamento feminista, pois, como ela mesma defende, “é necessário transformar o inimigo interno antes que possamos confrontar o inimigo externo (hooks, 2018, p. 31). Ou seja, é preciso (re)conhecer nosso apego a pensamentos e práticas sexistas e opressoras para que, modificando nossas ideias e ações, possamos combater sistemas interligados de dominação como patriarcado, racismo e capitalismo, aos quais ela se referia como patriarcado capitalista de supremacia branca.

hooks (2018) chamou de conscientização feminista esse processo dialógico de examinar o sexismo internalizado. Ela nos lembra que, ainda no início de sua trajetória como teórica e ativista feminista, participou de grupos de conscientização em que mulheres se reuniam para conversar sobre questões relacionadas a dominação masculina e exploração sexista. Nessas ocasiões eram comuns discussões argumentativas, uma vez que o que se buscava era compreender, coletivamente, as origens dessas opressões.

hooks (2019c) afirma que outro engano seria definir o feminismo como uma luta que tem por objetivo “... tornar as mulheres socialmente iguais aos homens” (p. 48), uma vez que nas sociedades patriarcal-racista-capitalistas os homens não são iguais entre si. Ou seja, a própria noção de igualdade traz à tona uma série de questões que inviabilizam essa definição de feminismo.

A partir dessas perspectivas, hooks sublinhou que a intersecção de fatores como raça, classe, gênero e sexualidade influencia, dentro de contextos históricos e sociais determinados, a intensidade e os meios pelos quais se dão a dominação, a opressão e a exploração de alguns grupos sobre outros. Assim, ela ajudou a trazer para o debate feminista uma discussão que anos mais tarde fundamentaria a interseccionalidade.

Ao reconhecer que há uma intersecção entre diferentes sistemas de dominação que não pode ser ignorada, hooks, assim como outras teóricas e ativistas feministas de sua geração, enfatizou a necessidade de enxergarmos o feminismo como um compromisso ético e político de resistência e combate a opressões que violam direitos e dificultam processos de emancipação (Carneiro, 2011; Collins, 2019; Davis, 2016; hooks, 2018; Gonzalez, 2020; Lorde, 2020, Nascimento, 2019). Afirmando, portanto, o caráter político e necessariamente coletivo do feminismo, essas autoras evidenciaram que a luta para acabar com a dominação patriarcal racista capitalista é, preponderantemente, uma luta por justiça social. E, como tal, para ter efetividade precisa contar com a participação de todos(as)

Nas palavras de hooks (2018),

Em momento algum acreditei que o movimento feminista devesse ser, e que fosse, um movimento só de mulheres. No mais íntimo do meu ser, sabia que nunca teríamos um movimento bem sucedido se não conseguíssemos incentivar todo mundo, pessoas femininas e masculinas, mulheres e homens, meninas e meninos, a se aproximar do feminismo (p. 10).

É a partir desse olhar sobre o feminismo como uma luta por justiça social pela via da emancipação humana, que hooks abraçou uma ideia que viria a se tornar uma de suas principais bandeiras na teorização e militância feministas: a imprescindibilidade da educação feminista para uma consciência crítica.

Entendendo a educação como uma prática fundamentalmente política, a autora questionou estratégias pedagógicas que invisibilizam sistemas de dominação. Nesse sentido, ela afirmou a necessidade de uma transformação revolucionária tanto na educação formal como em outros contextos ou meios de educação não formal. Seja em escolas e universidades ou em meios de comunicação de massa, como televisão, cinema, música e/ou redes sociais, a educação feminista precisa estar presente, revelando todo o seu potencial libertador. Em outras palavras, é preciso democratizar o potencial emancipador das pedagogias feministas; emancipação que se constrói no processo de conscientização e resistência à colonização racista e heterossexista e à exploração de classe (hooks, 2017, 2018).

É partindo dessa perspectiva construtiva e analítica de educação feminista crítica que hooks passa a acolher a pedagogia freireana. Ao constatar haver uma relação de identificação entre sua própria experiência, as de seus irmãos e irmãs da diáspora africana e os “... camponeses marginalizados de quem ele [Freire] fala” (hooks, 2017, p. 66), ela encontra em Paulo Freire um mentor e guia. A partir dessa relação, a autora articula suas próprias reflexões e práticas feministas com as ideias centrais da educação como prática de liberdade, desenvolvida por Freire (2021c), no final da década de 1960. Nesse sentido, ela reafirma a importância da conscientização feminista como um primeiro passo indispensável para a emancipação individual e coletiva.

... a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas[os] e nossa identidade diante de nossas circunstâncias políticas (hooks, 2017, p. 67).

hooks, assim como Freire, baseava-se no entendimento de que a conscientização não tem um fim em si, mas é parte de um processo que inclui práticas sociais cotidianas. Ou seja, é necessário colocar em prática o que se construiu na consciência sobre a realidade concreta

(hooks, 2017). Vale ressaltar que a educação feminista a que a autora se refere diz menos sobre a internalização de concepções que tentam explicar a dominação masculina e a exploração sexista, do que sobre o ato de construir conhecimento sobre o feminismo a partir das contradições e da diversidade de olhares sobre o fenômeno. “Somente com discussão e desacordos” (hooks, 2018, p. 27), ela afirma, é possível encontrar pontos de vista realistas sobre exploração sexista e opressão.

hooks entendia haver distintos caminhos para teorizar e praticar o feminismo, uma vez que “indivíduos de diferentes origens precisam de uma teoria feminista que dialogue com a vida que têm” (hooks, 2018, p. 165). Entretanto, para denominarem-se feministas, essas práxis precisam comprometer-se com a desconstrução da exploração sexista e de qualquer outra forma de opressão.

É sob essa ótica, portanto, que hooks sempre defendeu que o feminismo deve ser visionário, posto que precisa fundamentar-se na realidade concreta e na análise crítica das experiências vividas, “... enquanto simultaneamente imaginamos possibilidades além da realidade” (2018, p. 157). Nesse sentido, serão sempre necessárias estratégias de resistência para que o pensamento feminista não seja distorcido ou vilipendiado pela mídia de massa patriarcal – que é como a autora se referia aos diferentes meios de comunicação em massa que contribuem para a (re)afirmação do patriarcado racista capitalista enquanto sistema dominante.

Sendo assim, ela ressaltou a necessidade de uma educação feminista desde a infância, que ela chamou de “... educação feminista de base” (hooks, 2018, p. 161). Sob essa ótica, ela enxergou na produção literária infantil um dos espaços cruciais para a educação e conscientização feministas, uma vez que esse público específico ainda está formando seu *background* cultural.

Ademais, ao longo de toda a sua obra, hooks defendeu que a práxis feminista, ou seja, o processo de ação ↔ reflexão ↔ (trans)formação dos padrões hegemônicos cisheterossexista-

racista-capitalistas, nos “... obriga a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito” (hooks, 2017, p. 63). Somente assim será possível substituir a cultura da dominação por um mundo sem discriminação.

Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que homens e mulheres não são parecidos[as], nem mesmo iguais, mas em que a noção de mutualidade é o *ethos* que determina a nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos[as] nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades (hooks, 2018, p. 15, grifo da autora).

Com base nessas considerações, na próxima seção apresentamos o percurso trilhado por teóricas e ativistas feministas até chegarem ao que hoje entendemos por interseccionalidade. Todavia, salientamos que não há aqui a pretensão de esgotar a ampla temática do feminismo ou da interseccionalidade, mas o desejo de compartilhar com leitoras e leitores os caminhos por nós percorridos ao longo desta pesquisa.

Trilhando Caminhos Para a Interseccionalidade: Feminismo em (Trans)Formação

Em sua história, o feminismo passou por diversas tensões, contradições e divergências internas, que o levaram a ocupar diferentes espaços políticos. Se inicialmente ele se configurou como um movimento de libertação da mulher, ao longo do tempo foram necessárias inúmeras transformações para que ele assumisse uma representatividade maior e mais diversa. Isso porque, na medida em que mulheres negras e não brancas evidenciavam que opressões e exploração sexistas assumiam conotações diferentes em função de raça, classe e sexualidade, refutava-se a ideia de universalização da mulher, como também de universalização do próprio feminismo.¹¹

¹¹ A concepção de *mulher*, a partir de uma perspectiva universalizante, foi adotada por movimentos de libertação da mulher, surgidos na Europa durante a Revolução Francesa (século XIX). Baseados no liberalismo econômico, esses movimentos tinham como objetivos centrais conquistar e ampliar direitos civis e políticos de mulheres. Entretanto, a filosofia liberal não considerava que questões de classe e raça pudessem influenciar a conquista desses direitos; dessa forma, demandas específicas às mulheres negras e/ou não brancas eram negligenciadas.

A partir disso tornou-se inevitável a discussão, no âmbito do movimento feminista, de que raça, classe, gênero e sexualidade, interseccionados, constituem marcadores de diferença que delimitam lugares sociais diametralmente opostos; enquanto mulheres brancas da elite econômica ocupam o segundo nível mais alto da pirâmide social, ficando apenas abaixo dos homens brancos cis, mulheres negras e pobres, trans e/ou cis, ainda constituem a sua base (IBGE, 2023; IPEDF, 2021).

Sobre essas desigualdades estruturais, Carneiro (2003) reflete que, “... para as mulheres negras, atingir os mesmos níveis de desigualdades existentes entre homens e mulheres brancas, significaria experimentar uma extraordinária mobilidade social, uma vez que os homens negros, na maioria dos indicadores sociais, encontram-se abaixo das mulheres brancas” (p. 119). Ou seja, quando os espaços na hierarquia social são determinados a partir da intersecção de critérios raciais, de gênero e econômicos, as mulheres negras são relegadas aos lugares mais baixos dessa hierarquia, “... perpetuando dialeticamente o processo de domínio social e privilégio racial” (Nascimento, 2019, p. 261).

A evidente heterogeneidade da categoria *mulher* demandou do feminismo maior atenção às necessidades e especificidades dos diferentes grupos de mulheres que o compunham. É o caso dos movimentos liderados por mulheres negras, por exemplo, que se consolidam no campo feminista a partir da crítica ao feminismo de feição universalista. Sob o argumento de que um movimento alicerçado nas experiências de mulheres brancas da classe média e elite econômica não poderia representar a totalidade das experiências vividas por mulheres de diferentes raças, etnias, classes e sexualidades, feministas negras e/ou não brancas pleitearam novas estratégia para o combate ao racismo e sexismo institucionalizados (Carneiro, 2003; Collins, 2017; Lorde, 2020; Nascimento, 2019).

Tornara-se, assim, urgente considerar que “... racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência de mulher negra” (Collins, 2017, p. 8).

Nesse sentido, era preciso transformar o feminismo, uma vez que a emancipação dessas mulheres dependia de um movimento ético-político que abarcasse esses sistemas de opressão múltiplos e inter-relacionados.

Sob esse olhar para o feminismo, Audre Lorde (2020), ao afirmar que “... não podem existir hierarquias de opressão” (p. 63), potencializa as reivindicações por um movimento que considere os efeitos deletérios da intersecção de diferentes formas de dominação. Na luta pela desconstrução da universalização que invisibiliza diferenças entre mulheres, a autora se destaca por incorporar discussões sobre sexualidade ao diálogo feminista, a partir da perspectiva de uma mulher negra, lésbica, socialista, mãe e integrante de um casal inter-racial. Em suas palavras, “simplesmente não acredito que um aspecto do meu ser possa se beneficiar com a opressão de qualquer outra parte da minha identidade” (Lorde, 2020, p. 64).

Entretanto, de acordo com hooks (2018), a história do feminismo é marcada por desacordos que viriam a polarizar os debates feministas: de um lado estava o grupo de feministas reformistas - liderado por mulheres brancas, burguesas e heterossexuais, que reivindicavam direitos iguais aos dos homens de sua raça e classe sem, contudo, subverter o status quo vigente; de outro, o de feministas revolucionárias - que defendiam ser crucial, para a potencialização do movimento, romper a estrutura patriarcal-racista-capitalista e acabar com a dominação masculina e demais formas de opressão. Nas palavras da autora, “pensadoras reformistas escolheram enfatizar a igualdade de gênero. Pensadoras revolucionárias não queriam apenas alterar o sistema existente para que mulheres tivessem mais direitos. Queríamos transformar aquele sistema para acabar com o patriarcado” (hooks, 2018, p. 21).

Nesse sentido, movimentos que visavam essencialmente defender o direito das mulheres ao trabalho remunerado e à emancipação econômica não tinham um significado revolucionário para as mulheres não brancas e pobres, posto que, para elas, esse direito já era uma realidade,

uma vez que muitas exerciam atividades remuneradas desde a infância porque precisavam contribuir para o sustento familiar (Carneiro, 2003; Davis, 2016). Nas palavras de hooks (2018),

Não foi a discriminação de gênero nem a opressão sexista que impediram mulheres privilegiadas de todas as raças de trabalhar fora de casa. Foi o fato de os trabalhos disponíveis para elas terem sido os mesmos trabalhos de mão de obra não qualificada e pouco remunerada disponíveis para todas as mulheres trabalhadoras (p. 66).

Vale ressaltar que os movimentos liderados por intelectuais e ativistas negras nunca foram homogêneos. De acordo com Collins (2019), o que existe é uma construção coletiva marcada pelas tensões que emergem da busca por soluções a desafios impostos a esse grupo específico de mulheres, a partir das diferenças e complexidades que lhes são próprias.

Diferenças históricas e sociais demandam atuações específicas para cada contexto. Enquanto nos Estados Unidos feministas revolucionárias buscavam meios de lidar com a cruel segregação racial que limitava direitos de mulheres negras e não brancas em uma sociedade profundamente racista e sexista (Collins, 2019; Davis, 2016, hooks, 2017), no Brasil, feministas negras experienciavam tensões subjacentes ao próprio feminismo, posto que este sempre fora atravessado pelo mito da democracia racial (Carneiro, 2011; Gonzalez, 2020).

Como lembra Carneiro (2003),

em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade (p. 118).

Era, portanto, urgente a necessidade de *enegrecer o feminismo* (Carneiro, 2003, p. 118), ou seja, ampliar os debates feministas de maneira que as demandas de mulheres negras produzissem efeitos no feminismo brasileiro como um todo. Sendo assim, buscou-se, por um lado, problematizar a identidade branca e ocidental da elaboração clássica feminista e, por outro, evidenciar a insuficiência teórica e política que persistia na representação feminista em sociedades multirraciais e pluriculturais. Assim,

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos *sujeitos* políticos. Essa condição faz com *esses sujeitos* assumam, a partir do lugar em que estão inseridos[as], diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular (Carneiro, 2003, p. 119, grifo nosso).

No processo de enegrecer o pensamento feminista brasileiro, a teoria e o ativismo de Lélia Gonzalez assumem uma posição fundamental, e o feminismo liderado por mulheres negras ganha força e visibilidade. A partir do olhar de uma mulher negra, ativista e intelectual, filha de um homem negro e uma mulher indígena, Gonzalez foi, assim como Beatriz Nascimento, pioneira ao abrir caminhos, ainda na década de 1970, para o reconhecimento da intersecção entre raça, classe e gênero como sistemas interligados de opressão que vêm afetando violentamente meninas e mulheres negras desde o período colonial-escravista brasileiro. Além disso, como militante e uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado - MNU, ela foi responsável por trazer as causas feministas para dentro desse movimento (Bairros, 2000; Carneiro, 2003).

Nas palavras de Bairros (2000),

Quando a maioria das militantes do MNU ainda não tinha uma elaboração mais aprofundada sobre a mulher negra, era Lélia que servia como nossa porta-voz contra o sexismo que ameaçava subordinar a participação de mulheres no interior do MNU, e o racismo que impedia nossa inserção plena no movimento de mulheres (p. 342).

Na seção seguinte, apresentamos caminhos que acreditamos terem sido fundamentais para - utilizando a expressão de Carneiro (2003) - enegrecer o feminismo brasileiro. Para isso, destacamos algumas das principais análises de Gonzalez sobre a formação social e cultural brasileiras. Entendemos que seus escritos contribuíram não apenas para aprofundar o diálogo sobre as estratégias de dominação sexual, racial e de classe que se impõem ao povo negro brasileiro, especialmente às mulheres *amefricanas*, mas também para internacionalizar a produção teórica feminista brasileira.

Lélia Gonzalez e a Amefricanização do Feminismo

A partir da análise do que havia de comum nas experiências da população africana nas Américas, Gonzalez desenvolve o conceito de *amefricanidade*. Nele está contida a ideia de que a primazia de elementos culturais africanos, nas sociedades brasileiras e latino-americanas, revela que o patrimônio cultural do povo negro resistiu à diáspora africana e à colonização europeia (Bairros, 2000; Cardoso, 2014).

Nesse sentido, ela defende que a amefricanidade é uma categoria que se (trans)forma nos diferentes contextos históricos que a constituem. Como exemplo dessa historicidade, ela explicita que ainda na época escravista, a amefricanidade se revelava na elaboração de estratégias de resistência à dominação cultural europeia. Assim, Gonzalez (2020) compreendia que a amefricanidade,

Para além de seu caráter geográfico, designa um processo histórico de intensa dinâmica cultural (resistência, acomodação, reinterpretação, criação de novas formas) referenciada em modelos africanos e que remete à construção de uma identidade étnica (p. 151).

A autora reafirma essa resistência recorrendo, em vários de seus textos, a uma linguagem que reflete o legado linguístico de culturas africanas diaspóricas. A esse português

africanizado que mistura a Língua Portuguesa com elementos linguísticos africanos ela dá o nome de *pretuguês*.

Todavia, seus escritos nos mostram que a *amefricanização* do feminismo brasileiro não foi um processo simples, especialmente porque a história da formação cultural, social e política brasileira é perpassada por projetos colonizadores cruéis, como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. E, como ideologias estruturantes, ambos influenciaram – e ainda influenciam - os caminhos trilhados pelo feminismo no Brasil.

O primeiro - provavelmente em consequência de sua experiência pessoal¹² - era considerado por ela um dos maiores obstáculos com os quais tem de lidar a população negra que busca transformar a cultura racista brasileira, uma vez que a ideologia do branqueamento perpetua a crença no mito da superioridade branca (Bairros, 2000). Desse modo, “... o desejo de se tornar branco[a] (‘limpar o sangue’, como se diz no Brasil) é internalizado com a conseqüente negação da própria raça, da própria cultura. (Gonzalez, 2020, p. 144). Nesse sentido, a eficácia desse projeto está nos efeitos alienantes que ele produz sobre pessoas negras e não brancas brasileiras.

Em relação ao mito da democracia racial, a autora argumentara que a recorrente invisibilização da dimensão racial no feminismo no Brasil se deveu à propagação do mito de que a população negra teria sido naturalmente incorporada à população branca brasileira. Como um dos mitos mais eficazes de dominação ideológica, o da democracia racial sustenta a crença historicamente construída de inexistência do racismo no Brasil. Sendo assim, esse mito “... afirma a existência de uma grande harmonia racial... desde que estejam todos sob o escudo do

¹² De acordo com Bairros (2000), em entrevista a *O Pasquim*, em 1986, Gonzalez assumiu que, para superar as barreiras impostas pelo racismo, em um primeiro momento ela tentou negar sua condição racial afastando-se da comunidade negra em termos ideológicos. A reconciliação com sua condição de mulher negra, despertada em reuniões com ativistas negros(as), permitiu que ela trilhasse um novo caminho para suas análises acerca da formação cultural brasileira.

grupo branco dominante, o que revela a sua articulação com a ideologia do branqueamento” (Gonzalez, 2020, p. 144).

Sob essas perspectivas, Gonzalez tece reflexões originais e profícuas sobre a articulação entre sexismo e racismo na cultura brasileira, evidenciando que estes, interseccionados à exploração de classe, produzem uma cultura de objetificação das mulheres amefricanas no Brasil.

Analisando a dialética inclusão/exclusão das mulheres negras na sociedade brasileira a partir das metáforas da mulata, doméstica e mãe preta, Gonzalez (2020) nos mostra que junto dessas personificações racistas e sexistas, persiste no imaginário social brasileiro o mito da democracia racial.

Ela inicia a sua argumentação comparando duas posições sociais contrastantes: a mulata e a empregada doméstica. Enfatizando que ambas se originam da figura da mucama - a escrava negra cuja função no sistema produtivo escravocrata acumulava-se à prestação de serviços sexuais ao seu senhor -, Gonzalez (2020) chama a atenção para o fato de que o papel de mulata e de empregada doméstica, embora essencialmente antagônicos quando o que está em jogo é a glamorização da imagem, são quase sempre ocupados pela mesma mulher.

Sendo assim, esse lugar das mulheres negras dentro da dinâmica social brasileira varia conforme a situação em que são vistas: se durante o Carnaval a empregada doméstica se transfigura na mulata que, fruto do endeusamento e hipersexualização masculinos, se torna a “... cinderela do asfalto, adorada, desejada e devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la” (p. 80); em outros momentos, o lugar que ela ocupa é o da empregada doméstica, ou seja, o da mulher negra subordinada que experiencia um cruzamento de diferentes opressões; “daí ela ser o oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas” (pp. 81-82). Ou seja, é tentando se esconder que o mito da democracia racial se revela.

Assim, “... nesse entre parênteses que é o Carnaval...” (Gonzalez, 2020, p. 82), a falácia da democracia racial é reatualizada a partir da inversão dos papéis ocupados pela mesma mulher; é quando a dialética inclusão/exclusão de mulheres amefricanas brasileiras se escancara diante de nossos olhos. Exaltada e admirada, ela ocupa uma posição social que lhe é negada no restante do ano. “Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como pros diferentes modos de rejeição/integração de seu papel” (p. 78).

Quanto à figura da mãe preta, de acordo com Gonzalez (2020, p. 87) “Ela, simplesmente, é a mãe”. Ou seja, uma mãe que sob ditames de uma sociedade colonial patriarcal-racista é quem amamenta, cuida, dá banho e ensina a falar. A contraparte da mãe preta é a mulher branca, esposa legítima, a outra que dá à luz os(as) filhos(as) do senhor, mas não exerce a função materna. Ou seja, “nessa hora a gente é vista como figura boa e vira gente” (p. 87). É a partir da análise desse lugar da mãe preta que a autora dá um xeque-mate na política de branqueamento e no mito da democracia racial.

Ela explica que, como cuidadora principal, a mãe preta exerce uma função que vai desde a construção de valores e crenças, “... ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem” (2020, p. 88). Desse modo, Gonzalez sublinha a força da resistência à dominação cultural europeizante protagonizada por mulheres amefricanas brasileiras, posto que, tendo sido a mãe preta aquela que formou os(as) filhos(as) brancos(as) dos senhores, eles(as) carregam consigo as marcas da africanização da cultura brasileira e do pretuguês.

É a partir da análise dessas três posições sociais - mulata, doméstica e mãe preta -, que a autora argumenta que a pernicioso articulação entre a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial atua violentamente sobre as mulheres amefricanas brasileiras, uma vez

que ambos se sustentam tanto na negação da discriminação racial e do sexismo objetificante como na falsa ideia de igualdade plena entre todas(os), independente de raça, gênero e classe. Assim, Gonzalez (2020) sustenta que a verdadeira intenção por trás desses mitos é - tentar - esconder o racismo subjacente. Mas, como ela lembra, estes, assim como todos os mitos, ocultam algo para além do que mostram.

Nesse sentido, o dito popular “branca pra casar, mulata pra fornicar, negra pra trabalhar” (Gonzalez, 2020, p. 149), disseminado por Gilberto Freyre na década de 1930, evidencia alguns dos meios pelos quais a cultura brasileira de superexploração socioeconômica e sexual desumaniza as mulheres amefricanas no Brasil.

A partir dessas teorizações, Gonzalez ratifica seu posicionamento ético, teórico e político de formulação de um projeto epistêmico comprometido com a reafirmação dos movimentos de resistência ao patriarcado racista heterossexista capitalista. Ou seja, um projeto político e epistemológico de transformação social em que mulheres negras deixem de ser objeto para tornarem-se *sujeitos* do conhecimento, a partir de saberes por elas produzidos, dentro de um processo que, além de linguístico, é também político e histórico (Silveira, 2022).

Nessa esteira, sua teorização a aproxima ainda mais a autoras do feminismo negro estadunidense, como Angela Davis, Patricia Hill-Collins e bell hooks, para quem a conscientização das opressões é condição fundamental para a criação de estratégias de resistência. A partir dessa linha investigativa, Gonzalez traz para o centro do diálogo feminista reflexões importantes que contribuem para que o feminismo negro brasileiro tenha maior representatividade no cenário internacional; deslocando, dessa forma, o debate marcado, exclusivamente, pela produção de feministas negras estadunidenses (Rios & Lima, 2020). Embora sua produção teórica, assim como seu ativismo político datem do período compreendido entre o final da década de 1960 e início de 1990 (dada a prematuridade de sua

morte), é inegável a atualidade de suas análises numa sociedade contemporânea que permanece profundamente racista, sexista e homotransfóbica.

Além disso, como intelectual diaspórica que foi, sua teoria e ativismo sempre dialogaram com feminismos de diversas origens - americanos, africanos, caribenhos e europeus. E foi essa abertura para o diálogo com várias(os) autoras(es) que possibilitou a Gonzalez desenvolver um pensamento globalizado e transnacional que, mais do que explicar a formação de uma matriz de dominação racial nas Américas, visava encontrar meios para transformar esse contexto, a partir da compreensão de suas especificidades (Cardoso, 2014; Rios & Lima, 2020).

Essa disposição para a interconexão com feministas de diferentes culturas, raças e etnias abriu horizontes teóricos e políticos para outras análises feministas orientadas pela interseccionalidade, antes mesmo do termo ser amplamente difundido pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, no início da década de 1990.¹³

Conforme vimos dialogando ao longo deste capítulo, feministas negras e não brancas, brasileiras e estadunidenses, em suas lutas por justiça social reivindicam a imprescindibilidade de uma análise interseccional para compreender as opressões que afetam esse grupo específico de mulheres. Entretanto, de acordo com Collins (2017) e Collins e Bilge (2021), foi somente a partir da instituição do termo interseccionalidade que a temática se firmou como um campo legítimo de investigação acadêmica e práxis política. Na próxima seção, compartilhamos com leitoras e leitores nossa compreensão acerca da interseccionalidade e sua relação com o feminismo.

Interseccionalidade e Feminismo

¹³ Nesta tese, partimos do entendimento de que a disseminação do termo *interseccionalidade*, a partir das teorizações de Crenshaw, se deveu em grande parte à publicação de artigos de sua autoria em revistas acadêmicas de projeção internacional, como *Stanford Law Review* e *Estudos Feministas*. Além disso, de acordo com Collins (2017), Crenshaw assumiu posição fundamental em um importante momento em que a convergência dos estudos de raça/classe/gênero era mais evidente tanto na academia quanto em movimentos em prol de justiça social.

Advogada e teórica feminista com forte representatividade na luta pela garantia de direitos de mulheres negras, não-brancas e imigrantes no contexto americano dos Estados Unidos, Crenshaw empregou o termo interseccionalidade para analisar diferentes tipos de violência contra mulheres, decorrentes dos efeitos combinados entre sexismo e racismo. Sendo assim, ela desenvolve o argumento de que as necessidades de mulheres negras e/ou não brancas não poderiam ser atendidas a partir de uma ou outra categoria de análise (Crenshaw, 1991, 2020a).

Sob essa perspectiva analítica a autora ressalta que, até então, essas duas formas de opressão eram compreendidas de maneira articulada apenas dentro de movimentos específicos, como os liderados por intelectuais e ativistas negras. Consequentemente, mulheres negras e/ou não brancas, ao longo da história dos movimentos sociais, vinham sendo excluídas tanto de lutas feministas que não enfatizavam as desigualdades de raça, como de movimentos antirracistas que não se interessavam em incorporar a equidade de gênero em suas reivindicações por justiça social, o que as relegava a uma esfera de desproteção jurídica, social e econômica (Collins, 2017; Davis, 2017; Crenshaw, 1991).

Vale lembrar que o termo interseccionalidade foi inicialmente adotado por Crenshaw (1989) na esfera jurídica, com a finalidade de fundamentar suas críticas às decisões judiciais que, a seu ver, resultavam em injustiça social. Para isso ela se baseava no argumento de que, ao desconsiderar a multiplicidade e simultaneidade de opressões experienciadas por mulheres negras e/ou não brancas das classes mais empobrecidas pelo capitalismo neoliberal, a legislação estadunidense reforçaria a já tão evidente face opressiva do Estado contra determinados grupos sociais. De acordo com Collins e Bilge (2021), “a inovação introduzida por ela [Crenshaw] reside no fato de construir seu argumento a partir das experiências das mulheres de cor e, em seguida, mostrar como os múltiplos sistemas de poder são inseparáveis na maneira como afetam suas vidas” (p. 110).

É importante ressaltar que a autora sempre afirmou que sua teorização sobre a interseccionalidade é parte de um esforço coletivo mais amplo que intenciona expandir o feminismo e outras lutas por justiça social. No que concerne à interseccionalidade como ferramenta teórica e prática no campo feminista, às análises sobre a discriminação de raça e gênero devem ser agregados outros fatores, como exploração de classe, homotransfobia e etarismo, por exemplo. Essa perspectiva confere à interseccionalidade um status de permanente construção e transformação. (Collins, 2017; Collins & Bilge, 2021; Crenshaw, 1991, 2002a).

A partir dessas análises, Crenshaw constatou que a intersecção de diferentes formas de opressão influencia a opinião pública a partir da construção de estereótipos negativos, especialmente aqueles direcionados a mulheres negras e não-brancas. Sendo assim, ela argumentou que esses estereótipos dificultam as possibilidades de ascensão social desse grupo específico, chamando a atenção para o fato de que os efeitos da intersecção de diferentes opressões nem sempre são considerados na elaboração e execução de políticas públicas. Ao contrário, algumas dessas políticas contribuem para a discriminação social e econômica dessas mulheres.

Há estereótipos de gênero que determinam quem é uma mulher boa e quem é uma mulher má. Há estereótipos de raça que pré-determinam que as mulheres afro-americanas serão categorizadas como mulheres más, a despeito do que fazem e de onde vivem. Por último, pode-se dizer que a propaganda de gênero com um componente racial também faz parte de algumas políticas públicas (Crenshaw, 2002a, p. 13).¹⁴

Ao sublinhar múltiplas opressões nas experiências de mulheres negras e não brancas - um grupo desvalorizado nas sociedades patriarcais racistas capitalistas -, Crenshaw (1991,

¹⁴ Embora a autora, nesse momento, se referisse ao contexto estadunidense, entendemos que, guardadas as devidas particularidades de cada sociedade, a estigmatização em razão da intersecção de gênero e raça no Brasil e nos Estados Unidos revelam similaridades que não podem ser ignoradas, uma vez que a formação cultural, nos dois países, foi fortemente atravessada pelo colonialismo europeu.

2002a) indica que uma análise interseccional pode levar a ações mais efetivas contra práticas discriminatórias, não apenas no convívio social, mas também na seara das políticas estatais e internacionais.

À luz do que precede, entendemos que a interseccionalidade é uma ferramenta de análise que nos permite observar a complexidade da intersecção de discriminações múltiplas e simultâneas que afetam meninas e mulheres – especialmente negras e não brancas - por meio de violências sistemáticas que permanecem naturalizadas nas sociedades patriarcal-racista-capitalista-cisheterossexistas contemporâneas (Collins & Bilge, 2021; Davis et al., 2023).

Além disso, a interseccionalidade é também um método analítico-prático fulcral para o desenvolvimento de estratégias interventivas que visam atuar sobre situações específicas de garantia de direitos humanos, a partir de uma perspectiva que abarque, conjuntamente, diversas categorias de opressão e discriminação. Ou seja, “... o propósito dos estudos interseccionais é contribuir com iniciativas de justiça sociais” (Collins, 2017, p. 12).

É nesse sentido que defendemos ser imprescindível incorporar a interseccionalidade à política pública socioeducativa, visto que nas unidades privativas de liberdade estão adolescentes e jovens que são cotidianamente afetadas(os) pelos efeitos da intersecção de diferentes tipos de discriminação que perdura há gerações em suas famílias e comunidades.

Na próxima seção deste capítulo problematizamos a mídia de massa patriarcal como um meio de comunicação que, alicerçado em sistemas de dominação como o patriarcado, o racismo e o capitalismo, revela seu potencial persuasivo para a construção de estereótipos que cristalizam padrões hegemônicos sobre as ditas masculinidades e feminilidades.

Além disso, sublinhamos os efeitos desses sistemas de dominação no imaginário social que criminaliza pessoas em função da intersecção de raça, gênero, classe e sexualidade.

Mídia de Massa Patriarcal: (Re)Produção de Preconceitos, Estereótipos e Estigmas

De acordo com hooks (2018), a mídia de massa patriarcal é um meio altamente eficaz de alienação e manutenção do status quo patriarcal-racista-cisheterossexista-capitalista. Por meio de diferentes meios de comunicação em massa - televisão, rádio, mídia impressa e digital e redes sociais - e geralmente utilizando uma linguagem simples e acessível, essa mídia específica naturaliza estereótipos que hierarquizam *sujeitos* com base em discursos pseudocientíficos e práticas sociais questionáveis.

Exemplo disso é o olhar binário e dicotômico sobre as ditas masculinidades e feminilidades, como também sobre raça e sexualidade humanas. Essa perspectiva reproduz uma cultura de dominação de homens brancos cis sobre homens não brancos cis, homens trans, mulheres e crianças. Dessa forma, naturalizam-se relações hierárquicas e opressivas sob vieses historicamente construídos, como: pessoa branca *versus* pessoa não branca; homem/masculino *versus* mulher/feminino; pessoa heterossexual *versus* pessoa não heterossexual; pessoa cis *versus* pessoa trans; ricos *versus* pobres.

O feminismo, junto com outros movimentos por justiça social, vem ao longo de sua história trilhando um árduo caminho para a conscientização dos efeitos negativos da naturalização de opressões que se interseccionam e alimentam relações de subordinação. Entretanto, esses movimentos encontram na mídia patriarcal um de seus maiores opositores, posto que esta (re)produz discursos antifeministas fortemente persuasivos (Borges, 2020; Collins, 2019; Crenshaw, 1991; hooks, 2004).

Segundo nosso entendimento, esses discursos se alicerçam fundamentalmente em duas premissas: (1) a de que o objetivo medular do feminismo seria suprimir direitos constitucionais dos homens para transferi-los para as mulheres; (2) a de que o feminismo é um movimento que ameaça a ordem natural da supremacia masculina branca.

Vale ressaltar que ambas fomentam uma ideia equivocada de que o feminismo intenciona inverter posições de poder, de forma que as mulheres se tornem as opressoras e os homens os oprimidos. Entretanto, como lembra hooks (2018) “... não pode haver algo como ‘feminismo como poder’, se a noção de poder suscitada for poder adquirido através da exploração e opressão de outras pessoas” (p. 23). Ou seja, são concepções que disseminam falsas ideias sobre o feminismo e revelam um forte apelo machista e racista (Carneiro, 2011; Collins, 2019; Davis; 2018; hooks; 2019c).

Além disso, se partirmos do entendimento de que suprimir direitos constitucionais adquiridos não é uma possibilidade legal e sequer um objetivo do feminismo ou de qualquer outro movimento por justiça social, essa premissa antifeminista perde sua consistência. A outra, por sua vez, traz consigo ideias sobre as quais vimos dialogando ao longo deste capítulo e que traduzem o olhar feminista sobre as dinâmicas sociais forjadas sob ditames patriarcal-racista-capitalistas.

Entendemos que uma proposta de análise dos efeitos do patriarcado racista nas subjetividades e relações sociais não pode ignorar que a colonização europeia e a diáspora africana são dimensões constitutivas desses sistemas de dominação. (Borges, 2019; Collins & Bilge, 2021; Lorde, 2020). As particularidades da formação social e histórica brasileira produziram dinâmicas sociais específicas em que no centro do poder estava o homem branco, patriarca, proprietário de terras e escravos(as) e provedor de sua família. De acordo com Nascimento (2021), “O homem colonizador cis, ocidental, branco, cristão e heterossexual se entendeu como universal, transformou suas singularidades em padrões universais e subjugou as demais identidades” (p. 63).

Sistemas de dominação patriarcal-cisheterossexista-racistas determinam valores e comportamentos específicos de homens e mulheres e de pessoas brancas e não brancas; e a mídia de massa patriarcal é um meio eloquente para a universalização e propagação desses

valores. Sendo assim, a construção e (re)produção de estereótipos sobre masculinidades e feminilidades patriarcais ilustram essas dinâmicas: se de homens brancos são esperadas racionalidade, autoridade e habilidade para atuar no espaço público, de mulheres brancas esperam-se passividade, afetividade, subserviência e instinto maternal, esse último ratificando que seu lugar social é o da vida privada, ou seja, em casa; essas características, naturalizadas, reforçam o mito da fragilidade feminina (Carneiro, 2003).

Sob a égide de uma masculinidade hegemônica patriarcal-racista-capitalista, homens negros, em sua grande maioria, têm pouco ou nenhum acesso a condições concretas de ascensão econômica e social. Isso porque essas condições são construídas por meio de dinâmicas sociais que delimitam a agência masculina a partir de padrões de masculinidade vinculados a ideais supremacistas brancos. Nesse sentido, homens negros que ascendem social e economicamente não compartilham dos mesmos privilégios de que gozam homens brancos - para quem o poder socialmente instituído é garantido muitas vezes antes mesmo do seu nascimento (hooks, 2004).

Ademais, a ascensão individual de um homem negro, entendida como exceção e não regra, não garante mobilidade social para sua comunidade racial. Nesse sentido sua ascensão individual é esvaziada politicamente, posto que empoderamento social é uma construção coletiva. Assim, em sociedades cuja dominação é historicamente outorgada ao homem branco, cis e heterossexual, a “... impotência social, política e econômica ...” (Carneiro, 1995, p. 548) de *sujeitos* e grupos de pessoas que difiram desse padrão dificulta processos de emancipação (Carneiro, 1995; Davis, 2017; Lima, 2022).

Quanto a mulheres negras, conforme dialogamos anteriormente neste capítulo, Gonzalez (2020) destacou os estereótipos que lhes são comumente atribuídos: mulata, empregada doméstica e mãe preta, ou seja, estereótipos que objetificam a mulher negra e não-branca brasileira sob o véu da hipersexualização, exploração capitalista e benevolência. De acordo com Carneiro (1995), os estereótipos historicamente atribuídos a mulheres, de modo

geral, e a mulheres negras, especificamente, são expressões grotescas que ratificam uma lógica perversa de legitimação de preconceitos que há muito habitam o imaginário social. E sob a mesma lógica binária que polariza e hierarquiza *sujeitos*, o corpo gendrado e racializado é puro ou mundano, subserviente ou subversivo, bom ou mau; mas continuamente *terreno* de exploração e objetificação sexistas (Carneiro, 1995; Gonzalez, 2020; Collins, 2019).

A história deixa marcas que dificultam a desconstrução de estigmas. Conseqüentemente, alguns sistemas de dominação, ainda que bravamente combatidos, resistem a transformações no espaço/tempo e permanecem subordinando grupos sociais determinados.

Amplificar as lentes através das quais analisamos dinâmicas sociais historicamente situadas, nos leva a (re)conhecer a heterogeneidade de experiências individuais e coletivas que produzem especificidades de grupos sociais. Nesta tese, nosso foco recai sobre grupos compostos por pessoas cuja violação de direitos é sistemática e institucionalizada: adolescentes e jovens negros(as) e pauperizados(as) que se envolveram com a prática de atos infracionais.¹⁵ Para eles(as), o crivo moral e social da mídia de massa patriarcal tem efeitos ainda mais opressores. Esse será o tema da nossa próxima seção.

A Mídia de Massa Patriarcal e a Construção de Estereótipos e Estigmas Sobre Sujeitos Adolescentes

Para compreender a sistemática violação de direitos de adolescentes e jovens negros(as) no Brasil, entendemos ser importante reconhecer a influência da mídia de massa patriarcal na (re)criação de estereótipos e estigmas que polarizam e dicotomizam a adolescência: de um lado estão adolescentes e, de outro, *menores*. Pertencer a este ou àquele grupo é uma condição atravessada por diversos aspectos fundantes de sociedades com histórico colonial.

¹⁵ Ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal quando praticada por adolescente.

Nesse sentido, é necessário lembrarmos-nos de que há, na dinâmica social patriarcal-racista-capitalista, lugares simbólicos e objetivos a serem ocupados por *sujeitos* determinados, ou seja, lugares de privilégio e lugares de subalternidade (Bento, 2023; Gonzalez, 2020). Os primeiros são reservados à elite branca, especialmente homens cis e heterossexuais; nas posições sociais de subalternidade predominam a população negra e pauperizada, cis ou trans, hétero ou sexualmente diversa (Carneiro, 2011; Davis, 2018).

Sob essa perspectiva, a construção da imagem de adolescente ou *menor* é caracterizada pela intersecção de diferentes sistemas de dominação, que privilegiam pessoas brancas e ricas em desfavor de pessoas negras e pobres. É sob um rígido crivo moral, portanto, que o senso comum, influenciado pela mídia patriarcal, transforma essas últimas em inimigas da sociedade (Borges, 2020; Davis, 2020; Davis et al., 2023).

Nesse contexto midiático, o medo e a insegurança são reatualizados cotidianamente através da massiva divulgação de episódios de violência, protagonizados por adolescentes e jovens negros(as) pauperizados(as). Exemplo disso é o dito jornalismo policial que, tomando esses(as) jovens como alvo principal, segue invisibilizando as dinâmicas sociais que os(as) colocam no centro dessas violências. A frequente associação entre violência, criminalidade e juventude negra e pobre culmina na construção estereotipada do(a) jovem criminoso(a) (Daher; Paiva & Barcellos, 2024).

De acordo com Carone (2014), a estigmatização de pessoas negras e sua consequente subalternização foi construída ao longo do processo colonizador europeu; no Brasil, especificamente, ela foi atravessada por ideais eugenistas que visavam branquear a população, sob o argumento, amplamente disseminado pelo *racismo científico*, de que a pessoa negra seria intelectualmente inferior à branca.¹⁶ Além da inferioridade intelectual, a hipersexualização e a

¹⁶ *Racismo Científico* foi um conceito amplamente disseminado no Brasil no final e início dos séculos XIX e XX, respectivamente. Um de seus principais representantes foi o médico Nina Rodrigues, da Escola de Medicina da Bahia. Nina baseava-se nos pressupostos da medicina criminalista lombrosiana para defender suas teorias sobre a

tendência à criminalidade também seriam atributos naturais de pessoas negras. Não obstante a premissa do racismo científico já ter sido deslegitimada no campo científico, no imaginário social ainda permanece a ideia de que raça, sexualidade e pobreza são demarcadores sociais que, interseccionados, potencializam as chances de alguém se tornar um(a) criminoso(a) (Borges, 2019; Davis et al., 2023).

Nesse sentido, é relevante esclarecer que a infância e a adolescência brasileiras passaram por uma série de transformações no que se refere a políticas de proteção. No período imediatamente anterior à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), vigorava a Doutrina do Direito do Menor, cujo objetivo foi estabelecer uma legislação especial voltada para *sujeitos* menores de idade. Vale ressaltar que, de acordo com Rizzini (2011), até a consolidação do primeiro Código de Menores, em 1927, crianças e adolescentes eram “... classificados(as) de acordo com sua origem familiar e ‘herança’ social” (p. 98). Nesse sentido, aqueles(as) cuja família não tinha condições de prover seu sustento e educação eram vistos(as) pelo Estado como menores abandonados(as) e/ou delinquentes, ficando, assim, sujeitos(as) “... ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los e corrigi-los” (p. 98).

Esse olhar para crianças e adolescentes pobres como potencialmente perigosos(as) e desordeiros(as) refletia os preconceitos e as ideias predominantes na época. Pressupostos como o de que o abandono e o ócio os(as) levariam a engrossar as filas de “... vadios, vagabundos e criminosos que vagavam pelas ruas das cidades” (Rizzini, 2011, p.125) sustentavam a ideia de que a institucionalização seria o único meio possível para a reeducação e/ou reabilitação desses(as) crianças e adolescentes.

Ainda de acordo com Rizzini (2011), a popularização da categoria jurídica menor passou a ser comumente utilizada em debates públicos sobre a judicialização da infância e adolescência. Sendo assim, o termo *menor*, que passou a designar crianças e adolescentes

inferioridade racial e a correlação, que ele acreditava haver, entre raça/cor da pele e uma tendência natural à criminalidade.

abandonados(as), desvalidos(as), delinquentes, entre outros(as), foi naturalmente incorporado à linguagem popular. Nas palavras da autora,

A prática de classificar indivíduos de acordo com determinadas categorias resultou da incorporação de conhecimentos em voga. No que se refere a menores, essa classificação transformou-se em um verdadeiro escrutínio de suas vidas, vasculhando-se aspectos do presente, do passado, de sua família e de sua personalidade (Rizzini, 2011, p. 123, grifo nosso).

Entendemos que, atualmente, esse termo é utilizado de forma pejorativa para se referir a adolescentes negros(as) e periféricos(as), uma vez que o advento ECA (1990) resultou na adoção de uma nomenclatura específica para a população infanto-juvenil brasileira: criança para pessoas até 11 anos de idade e adolescente para aqueles(as) que têm entre 12 e 17 anos de idade.

Sendo assim, no âmbito da responsabilização do(a) adolescente frente ao cometimento de ato infracional, o olhar estigmatizante da mídia patriarcal evidencia o seu potencial incriminador: se o(a) perpetrador(a) for branco(a) e pertencer à classe média ou alta, é comum a utilização da expressão *adolescente em conflito com a lei*; se for negro(a) e pobre, será um(a) *menor infrator(a)*¹⁷ (Borges, 2019; Costa, 2015; Diniz, 2017).

É nesse momento também que o Estado brasileiro revela a sua participação na perpetuação desses estereótipos, haja vista que as estatísticas comprovam que a população adolescente privada de liberdade no Brasil, de modo geral, e no Distrito Federal, especificamente, é predominantemente negra e pobre (SINASE, 2023).

¹⁷ Aqui, a expressão *menor infrator(a)* é utilizada para enfatizar o potencial estigmatizante da reprodução de determinados termos, expressões ou adjetivos que associem a violência *ao sujeito*. Entendemos que relações como essa desfavorecem discussões sobre políticas públicas mais efetivas no campo da socioeducação. Por esse motivo, ao longo desta tese, essa expressão aparecerá sempre em itálico.

A discriminação e a consequente violência infligida também a adolescentes e jovens LGBTQIA+, revela outro lado perverso da mídia de massa patriarcal.¹⁸ Assim, percebe-se inegável a influência dessa mídia específica na (re)produção de estereótipos negativos que aprofundam injustiças sociais e criminalizam corpos determinados (Borges, 2019; Davis, 2018; Nascimento, 2021).

À luz do que precede, defendemos que pensar a (des)estigmatização da juventude brasileira negligenciando os efeitos prejudiciais da intersecção de diferentes demarcadores sociais de desigualdade, como raça, classe, gênero e sexualidade - entre muitos outros correlatos - incorreria em análises superficiais com impactos significativos no planejamento e execução de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a população juvenil privada de liberdade.

É nesse sentido que entendemos que a educação crítica feminista precisa conquistar espaços cada vez maiores em contextos socioeducativos de internação. Diálogo, tensionamentos e reflexão são indispensáveis para promover a conscientização e a transformação de pensamentos e práticas sexistas e opressoras. Como lembra hooks (2018), a conscientização feminista, além de enfatizar a importância de se pensar gênero, raça, classe e sexualidade como sistemas interligados de opressão e dominação, ajuda a entender como esses sistemas se disseminam, se institucionalizam e se mantêm nos dias atuais.

Nas palavras de hooks (2018),

Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa. Ensinar pensamento e teoria feminista para todo mundo significa que precisamos alcançar além da palavra acadêmica e até mesmo da palavra escrita (pp. 46-47).

¹⁸ De acordo com o Observatório de Morte e Violências LGBTI+ no Brasil, no ano de 2023 ocorreram 230 mortes de pessoas LGBTQIA+

Dando continuidade aos diálogos que realizamos até aqui, no próximo capítulo apresentamos os marcos legais que regulamentam o atual modelo de atendimento socioeducativo. Para isso, focamos naqueles que não apenas reconhecem, mas também amparam legalmente, a relevância da educação crítica feminista em contextos socioeducativos privativos de liberdade.

CAPÍTULO 2

“Aqui Eles Chamam de Sistema, Mas Aqui é Tudo, Menos um Sistema” (Bel, 2023)¹⁹:

Adolescentes *Sujeitos* de Direitos?

Conforme discutimos no capítulo anterior, a construção histórica e social do(a) adolescente no Brasil é perpassada pela dicotomia *menor versus* adolescente. A criminalização é parte de um processo histórico de controle seletivo; e as instituições de privação da liberdade são o palco onde essa história é encenada.

Da *sentença à libera*,²⁰ adolescentes institucionalizadas(os) em unidades de internação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo se encontram imersas(os) em uma teia de significações, cujas nuances revelam as ambiguidades que configuram a temática da adolescência brasileira. Isso porque, se por um lado a legislação infanto-juvenil lhes assegura a proteção integral por sua condição de *sujeitos* em fase peculiar de desenvolvimento, por outro, no imaginário social, dissemina-se uma ideologia colonial-racista-cisheterossexista que determina e naturaliza um destino marcado pela delinquência. Sob essa perspectiva, uma reflexão que nos instiga é a de que: “... em uma sociedade que se referencia pela desigualdade e por processos históricos tão opressivos” (Vilhena et al., 2011, p. 34), podem as medidas privativas de liberdade, fundamentadas na lógica do aprisionamento, cumprirem o seu papel pedagógico e emancipatório?

No presente capítulo enfatizamos a necessidade de se pensar a prática socioeducativa em contextos privativos de liberdade, à luz de sua intersecção com demarcadores de desigualdade como raça, classe, gênero e sexualidade. Assim, apresentamos alguns marcos

¹⁹ Bel é um nome fictício que faz referência a uma das adolescentes participantes desta pesquisa.

²⁰ Da *sentença à libera* é uma expressão utilizada pelas(os) adolescentes para se referirem ao processo socioeducativo em contextos privativos de liberdade. *Sentença* se refere a medidas privativas de liberdade; *libera*, por sua vez, é uma referência ao Ofício de Liberação, ou seja, o documento oficial, expedido pelo juizado competente, que extingue medidas de internação.

legais sobre o atendimento socioeducativo nesses contextos específicos. Além disso, selecionamos outros que evidenciam os efeitos danosos dessa intersecção e buscam meios de combater as desigualdades e injustiças que afetam, especialmente, as adolescentes cis e as(os) adolescentes trans que passam pela experiência da privação da liberdade em unidades do SINASE.

Por fim, demonstramos que, na tessitura do sistema de justiça juvenil, há uma seletividade penal que atua sobre corpos estrategicamente determinados, conforme mostram as estatísticas sobre privação da liberdade no Distrito Federal. Para ilustrar essa seletividade, recorremos a dados apresentados no *Relatório estatístico Anual* (Distrito Federal, 2022a), produzido pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania – SEJUS DF, e no *Relatório de Pesquisa Violências Vivenciadas por Adolescentes em Espaços Educativos e na Socioeducação do Distrito Federal*, do Observatório de Violência e Socioeducação do Distrito Federal – OVES (Distrito Federal, 2023b).²¹

Diante dessas informações, argumentamos ser impreterível uma conexão entre diferentes movimentos de resistência que lutam pela visibilização das violências sistêmicas e estruturais perpetradas pelo Estado, como o encarceramento. Ademais, enfatizamos o nosso entendimento de que a ética feminista perpassa os movimentos e as lutas por justiça social como antirracismo, anticapitalismo, antihomotransfobia e abolicionismo penal. Como afirmam Davis et al. (2023), os movimentos de resistência à cultura prisional e à violência de gênero ilustram “... o imperativo de uma indivisibilidade – o feminismo é central para o abolicionismo e o abolicionismo é inseparável do nosso feminismo” (p. 45). É nesse sentido que a socioeducação não pode estar desvinculada da educação crítica feminista.

²¹ O Relatório *Violências Vivenciadas por Adolescentes em Espaços Educativos na Socioeducação do Distrito Federal* foi produzido a partir de uma parceria entre a SEJUS/DF, a ONG Transforme – Ações Sociais e Humanitárias e o Grupo VIOLES/SER/UnB; com recursos de Emenda Parlamentar da Câmara Legislativa do DF.

Marcos Legais Que Regulamentam o Atendimento Socioeducativo

De acordo com a Constituição Federal do Brasil (1988), pessoas entre 12 e 18 anos de idade são inimputáveis e não podem ser responsabilizadas criminalmente. Entretanto, isso não significa que não lhes possa ser atribuída a autoria de ato infracional, e a consequente responsabilização frente ao ato cometido. Isso porque, ainda que não estejam submetidas às leis do Código Penal Brasileiro em razão de sua inimputabilidade, estão sujeitas a uma legislação especial que prevê consequências jurídicas para a conduta infracional.

O atendimento socioeducativo às e aos adolescentes envolvidas(os) em atos infracionais é previsto e regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990) e pela Lei Federal nº 12.594/2012, que institui o SINASE.

O primeiro, como principal marco regulatório da infância e da juventude, busca assegurar, com o apoio da família, da sociedade e do Estado, a garantia da proteção integral de crianças e adolescentes. O ECA, ao considerar que crianças e adolescentes são *sujeitos* de direitos, elimina o rótulo de menores e passa a reconhecê-los(as) como cidadãos e cidadãs, a quem devem ser garantidos direitos específicos. Além da normatização das medidas de proteção, o referido diploma legal prevê as diretrizes para os processos de responsabilização frente ao cometimento de ato infracional.

A Lei Federal nº 12.594/2012, por sua vez, se configura como um dispositivo legal que “... institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional” (Brasil, 2012, Art. 1º). Essa lei integra uma política pública específica destinada ao acompanhamento e apuração de ato infracional e da execução das medidas socioeducativas e da medida de internação provisória. Ou seja, é a lei que, ao determinar as competências da União, dos estados e dos municípios, regulamenta a execução, o acompanhamento, a avaliação e a supervisão dos programas de atendimento socioeducativo. É importante ressaltar que a Lei Federal nº

12.594/2012 foi elaborada com base na Resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, conforme veremos mais adiante neste capítulo.

As medidas socioeducativas configuram-se como consequência jurídica frente ao cometimento de ato infracional. Previstas no artigo 112 do ECA, elas são apresentadas de forma gradativa, desde a advertência até a privação de liberdade. Quanto à sua execução, as medidas socioeducativas podem ocorrer em meio aberto: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida; ou em meio restritivo ou privativo de liberdade: semiliberdade e internação em estabelecimento educacional, respectivamente. Essas medidas de responsabilização se diferenciam das penas aplicadas a *sujeitos* imputáveis, tanto pela natureza jurídica quanto pela finalidade socioeducativa, cuja abordagem é predominantemente pedagógica. Todavia, vale lembrar que, apesar de não serem compreendidas como penas e, em tese, apresentarem um caráter essencialmente pedagógico, as medidas socioeducativas são impostas judicialmente à(o) adolescente, e o seu descumprimento implica sanções previstas no ECA.

Cabe ressaltar que, de acordo com o ECA, “a imposição das medidas socioeducativas pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração” (Brasil, 1990, Art. 114). Ou seja, a aplicação de medidas socioeducativas ocorre somente após finalizado o processo judicial no que concerne à autoria de ato infracional. Entretanto, durante a fase de apuração, o(a) adolescente pode ser encaminhado a uma unidade socioeducativa para o cumprimento de medida de internação provisória.

A sentença que define a medida socioeducativa a ser cumprida pela(o) adolescente cabe a um(a) juiz(a) da Vara da Infância e da Juventude. A tipificação dessa medida ocorre após uma avaliação criteriosa que acontece ao longo da fase judicial. Nesse momento são observadas a gravidade e o potencial ofensivo do ato praticado (CONANDA, 2006). Além disso, são avaliados o contexto pessoal do(a) adolescente e suas condições subjetivas para o cumprimento

da medida; ou seja, as necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas individuais de cada adolescente, como a autodeclaração de gênero e sexualidade, por exemplo. Tais especificidades devem constar do relatório social produzido pela equipe técnica que acompanha o(a) adolescente no Núcleo de Atendimento Inicial – NAI e/ou na unidade de internação provisória, uma vez que esses relatórios subsidiam a sentença judicial.

Com o intuito de esclarecer às leitoras e aos leitores desta tese quanto à importância do ECA, do CONANDA e da Lei Federal nº 12.594/2012, como marcos regulatórios para o atual modelo de atendimento socioeducativo brasileiro, na próxima seção deste capítulo delineamos o processo político-social que culminou na instituição dessas leis. Em seguida, apresentamos algumas normativas sobre a proteção e a garantia dos direitos de adolescentes ao longo do processo socioeducativo; de modo específico, assinalamos aquelas que, à luz da interseccionalidade de gênero, raça e sexualidade, visam qualificar o atendimento socioeducativo em contextos privativos de liberdade. Para isso, delimitamos um recorte temporal que se inicia com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e avança até o ano da escrita do presente estudo.

ECA, CONANDA e SINASE: Uma Nova Política de Atenção à e ao Adolescente em Processo Socioeducativo

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, é o mais importante marco jurídico de proteção da infância e da adolescência no Brasil. Isso porque, ao estabelecer a Doutrina da Proteção Integral, deu início a um novo paradigma a partir da total ruptura com legislações menoristas.

A Doutrina da Proteção Integral, cuja função medular é a juridicização dos direitos fundamentais da criança e da(o) adolescente, representou um enorme avanço em termos de proteção dos direitos da população infanto-juvenil. Introduzida no ordenamento jurídico

brasileiro ao abrigo do artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 1998), foi instituída com vistas a subsidiar o ECA e substituir velhas práticas repressivas e punitivas consubstanciadas nos Códigos de Menores de 1927 e 1979.²²

Com a publicação do ECA, potencializaram-se as discussões em torno dos direitos de adolescentes que cometeram atos infracionais. A partir daí, ficou claro que uma verdadeira transformação no paradigma do atendimento à criança e ao adolescente, como *sujeitos* de direitos, implicaria uma série de mudanças que exigiriam a ressignificação dos valores e das práticas institucionais que até então norteavam o processo de responsabilização pela infração das normas jurídicas.

Nesse sentido, os anos seguintes foram expressivos para a consolidação dos direitos da população infanto-juvenil no Brasil. A partir de sucessivas articulações entre sociedade civil e Estado, em 12 de outubro de 1991 foi promulgada a Lei Federal nº 8.242, instituindo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA - que é a instância máxima responsável pela formulação, deliberação e controle de todas as políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência no Brasil (CNJ, 2019).

A criação do CONANDA possibilitou um salto qualitativo nas políticas nacionais de proteção a crianças e adolescentes. A Resolução CONANDA nº 113/2006 consolidou o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGD, com vistas fortalecer a implementação do ECA e garantir o efetivo cumprimento da Doutrina da Proteção Integral à infância e adolescência.

Desde sua implementação, o SGD conta com a participação de vários atores da sociedade civil e representantes do Estado, como conselheiras(os) tutelares, conselheiras(os) de

²² O Código de Mello Mattos ou Código de Menores de 1927 (Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927) e o Código de Menores de 1979 (Lei Federal nº 6.697/1979) baseavam-se na Doutrina da Situação Irregular, para quem pessoas menores de 18 anos tornavam-se *sujeitos* de direitos apenas quando se encontravam em situação caracterizada, pelo poder público, como irregular - a exemplo do abandono, da negligência, da privação de condições essenciais à subsistência e/ou da delinquência (Rizzini, 2011).

direitos da criança e da(o) adolescente, promotoras(es) e defensora(es) públicas(os), juízas(es) e educadoras(es) sociais. Além disso, fazem parte, do SGD, diferentes subsistemas que visam regulamentar políticas sociais básicas de proteção especial e de assistência social e jurídica, voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes.

Três grandes áreas de atuação agrupam as várias instâncias públicas governamentais e da sociedade civil que integram o SGD. São elas: (1) Promoção de Direitos Humanos, área responsável pela execução das medidas socioeducativas e da medida de internação provisória; (2) Efetivação dos Direitos e Controle Social, cujo exercício soberano cabe às organizações da sociedade civil; e (3) Defesa dos Direitos Humanos, em que atuam os órgãos públicos judiciais e de segurança e os Conselhos Tutelares. Dessa forma, a partir da consolidação do SGD,

o poder público passa a operar por meio de uma política pública específica, intersetorial e interdisciplinar, executada por diversos setores da administração pública e níveis de governo, e em parceria com organizações conveniadas não governamentais, articuladas e integradas no atendimento. Estado e sociedade civil constituem uma extensa rede de proteção à criança, ao adolescente e aos seus direitos (UNICEF, 2020, p. 6).

Dando sequência ao processo de modernização das políticas de proteção à infância e juventude no Brasil, no período de 2002 a 2006 essas instâncias empenharam-se na articulação e organização do que viria a resultar na Resolução nº 119/2006 do CONANDA. Marco regulatório de extrema importância para o atendimento socioeducativo, essa resolução recebeu o nome de Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

O SINASE é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios voltado para o atendimento socioeducativo de adolescentes em cumprimento de internação provisória e medidas socioeducativas. Por ter um caráter pedagógico, político, jurídico, administrativo e financeiro, o SINASE envolve desde o acompanhamento do processo de apuração da ilicitude do ato cometido até a efetiva execução da medida socioeducativa. Nele estão as diretrizes que

norteiam o funcionamento das entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo; amparadas em uma linguagem de garantia de direitos humanos, essas diretrizes buscam assegurar os direitos de adolescentes em processo socioeducativo. Além disso, o SINASE, como um dos subsistemas que integram o Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente, interage com outros subsistemas que representam diferentes áreas de assistência à população juvenil, como a saúde, educação, assistência social e jurídica (SINASE, 2016).

A figura a seguir facilita a compreensão do(a) leitor(a) acerca da localização do SINASE dentro do SGD, bem como da correlação entre o SINASE e esses diferentes campos de políticas públicas e sociais voltadas para a efetivação dos direitos na infância e juventude.

Figura 1.

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente



Como é possível observar nessa figura, o SINASE, inserido no SGD, interage com diversos subsistemas igualmente responsáveis pela efetivação dos direitos humanos de adolescentes em processo socioeducativo.

Ademais, no que concerne à sua natureza, o SINASE visa, para além da responsabilização do e da adolescente frente à conduta considerada infracional, ao "... resgate de oportunidades perdidas, não raro por omissão do Estado" (Zamora, 2014, p. 13). Nesse sentido, vale lembrar que o sistema de justiça juvenil está fundamentado em princípios e

diretrizes que, além de se ocupar da proteção integral dos(as) adolescentes no SINASE, preconizam a dupla face da medida socioeducativa, posto que, ao mesmo tempo em que possui um viés de responsabilização, ela também deve ser uma política que proporciona o acesso à educação e profissionalização (Souza, 2017). Assim, diferentemente do que ocorre no sistema penal brasileiro, em todas as etapas do processo socioeducativo devem ser asseguradas, às(aos) adolescentes, a participação em atividades escolares, profissionalizantes, esportivas e de lazer (Brasil, 1990; CONANDA, 2006).

Na seara da efetivação da proteção integral de que são destinatário(as) adolescentes inseridos(as) no SINASE, o CONANDA deliberou sobre outras diretrizes que visam ao aperfeiçoamento do atendimento socioeducativo. Algumas dessas deliberações serão apresentadas na próxima seção.

A Interseccionalidade de Gênero ↔ Raça ↔ Classe ↔ Sexualidade e a Proteção Integral de Adolescentes no SINASE

A Doutrina da Proteção Integral, como dissemos, representa uma mudança no paradigma do atendimento a adolescentes que praticaram ato infracional. Entretanto, decorridos mais de trinta anos da promulgação do ECA, ainda é necessário reafirmar os direitos e a equidade de oportunidades necessárias ao pleno desenvolvimento das adolescentes cis e trans, que cumprem medidas socioeducativas de privação da liberdade no Brasil.

Sendo assim, como parte de um conjunto de iniciativas que se propõem a qualificar ações e práticas socioeducativas a partir do olhar sobre as vulnerabilidades que se aprofundam no contexto de privação da liberdade, o CONANDA e o Conselho Nacional de Justiça - CNJ publicaram recomendações específicas para o público feminino e LGBTQIA+.

Dentre elas, destacam-se inicialmente duas resoluções do CONANDA. Entendemos que, ao tratarem dos efeitos interativos das discriminações de raça, gênero, classe e sexualidade,

essas resoluções mantém estreita relação com o tema desta tese. São elas: (1) Resolução nº 180, de 2016, que dispõe sobre a igualdade de direitos entre meninas e meninos nas políticas públicas de atenção, proteção e defesa de crianças e adolescentes (CONANDA, 2016); e a (2) Resolução nº 233, de 30 de dezembro de 2022, que estabelece diretrizes e parâmetros de atendimento às adolescentes privadas de liberdade no SINASE (CONANDA, 2022).

A primeira, embora não seja específica do atendimento socioeducativo, atua sobre este ao recomendar que órgãos do SGD contemplem, em suas diretrizes, medidas que visem proteger meninas contra discriminações, violações e violências em razão do gênero e/ou da intersecção entre gênero, raça e outros demarcadores sociais. Nesse sentido, parte do pressuposto de que esses órgãos, que são responsáveis pelas políticas públicas de proteção e defesa da população infanto-juvenil, devem garantir a igualdade de direitos entre meninas e meninos por meio de recomendações, posicionamentos e ações que visem combater práticas e concepções discriminatórias.

A Resolução nº 233/2022, por sua vez, representa um enorme avanço no que se refere ao atendimento socioeducativo às adolescentes acauteladas em unidades privativas de liberdade. Isso porque, ao enfatizar a imprescindibilidade da garantia da proteção integral durante o período de internação, ela coloca em destaque temas que se referem aos direitos fundamentais de meninas cis-hétero e LGBTQIA+, privadas de liberdade no SINASE (CONANDA, 2022).

As recomendações previstas nesse documento põem em relevo questões como a prevenção e o combate: da violência sexual e de gênero e das discriminações em função de raça, religião, e/ou sexualidade, dentro das unidades de internação. Nesse sentido, dispõem sobre temas como liberdade para o exercício do afeto e da sexualidade; o enfrentamento do racismo; e eliminação de práticas que reforçam desigualdades de direitos entre meninos e meninas no SINASE. Desse modo, o CONANDA entende que devem ser

... garantidos às adolescentes, em igualdade de condições em relação aos adolescentes, o acesso e a continuidade da sua formação educacional e profissionalizante, devendo os cursos profissionalizantes ser diversificados, atender aos interesses das adolescentes e não ser determinados por expectativas sociais de gênero (CONANDA, 2022, Art. 16).

A Resolução nº 233/2022 também enfatiza a importância da parceria entre o Estado e organizações da sociedade civil, para o processo socioeducativo das adolescentes privadas de liberdade. Exemplo disso é a recomendação de que as unidades de internação femininas articulem parcerias com diferentes organizações não governamentais, com vistas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que incentivem a participação, das adolescentes, em ações que fortaleçam seu processo de formação para a cidadania, autonomia e emancipação, como também de conscientização de seu lugar como *sujeitos* de direitos (CONANDA, 2022).

Além disso, no que se refere à composição do corpo diretivo e das equipes responsáveis pela execução das rotinas internas nas unidades de internação femininas, recomenda que se dê preferência à contratação/lotação de profissionais do sexo feminino; diretriz que entendemos coadunar com as demais medidas que visam à proteção dos direitos das adolescentes.

Vale ressaltar que as duas resoluções mencionadas se basearam em documentos normativos que lançam luz sobre a imprescindibilidade de um olhar interseccional sobre as desigualdades sociais e os prejuízos daí decorrentes, especificamente os que afetam meninas e mulheres.

O CNJ é outra instância deliberativa que acreditamos ser de inquestionável relevância para a qualificação do atendimento a adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional. Esse Conselho, no que concerne ao sistema socioeducativo, atua expedindo atos normativos e recomendações que visam colaborar com o aprimoramento e a qualificação do sistema de execução de medidas socioeducativas.²³

²³ O CNJ, por meio do *Programa Fazendo Justiça*, atua no esforço coordenado de acelerar as transformações necessárias ao campo da privação da liberdade. Desse Programa participam o Departamento de Monitoramento e

Entendemos que, para o tema deste estudo, merece destaque, a Resolução CNJ nº 348, de 2020, que estabelece diretrizes e procedimentos no que se refere ao tratamento dispensado à população LGBTQIA+ que esteja privada de liberdade, em cumprimento de medidas socioeducativas ou medidas penais alternativas. De acordo com o CNJ, há para esse grupo populacional, particularidades que diferenciam as experiências e/ou consequências da privação de liberdade, o que demanda atenção e atuação específicas do sistema de justiça. Assim, essa resolução foi elaborada com o objetivo de salvaguardar direitos e garantias compatíveis com o texto constitucional brasileiro e com as normas nacionais e internacionais que versam sobre essa temática (CNJ, 2020).

Em relação à implementação dessa normativa no âmbito do sistema de justiça juvenil e do sistema socioeducativo, o CNJ especifica as garantias e os direitos que devem ser observados, por seus representantes, com relação a adolescentes LGBTQIA+. Desse modo, estabelece critérios de atendimento socioeducativo que vão desde a audiência de apresentação até o acompanhamento de adolescentes após o cumprimento da medida socioeducativa. O respeito à autodeclaração sexual e de gênero e à utilização do nome social, assim como a definição do local de execução da medida privativa de liberdade são exemplos desses critérios.

Esse cenário de transformações pelas quais vem passando o sistema de justiça juvenil, de modo geral, e o sistema socioeducativo, de modo específico, desde a implementação da Doutrina da Proteção Integral, nos mostra que o silenciamento em torno de temas que abordam as violências perpetradas pelo Estado, contra as adolescentes que ingressam no SINASE, não pode mais ser sustentado. Como exemplo, destacamos, ao longo deste capítulo, três documentos normativos que visam garantir que, em todo o território nacional, sejam respeitados os direitos humanos fundamentais desse público específico, ao longo do processo socioeducativo.

Na próxima seção apresentamos a estrutura organizacional do Sistema Socioeducativo

do Distrito Federal. Além disso, sublinhamos algumas regulamentações, sobre o atendimento e a prática socioeducativa em contextos privativos de liberdade no DF, que entendemos serem relevantes para os diálogos desenvolvidos nesta tese. Com isso visamos aproximar leitores e leitoras do contexto em que foi realizado este estudo.

O Sistema Socioeducativo do Distrito Federal: Estrutura e Regulamentações

O Distrito Federal, como unidade da federação que acumula as competências de Estado e de Município, é responsável pela execução de todas as medidas socioeducativas previstas no ECA (Brasil, 1990).

Atualmente, a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do DF – SEJUS DF é a pasta responsável pela execução do SINASE, no Distrito Federal. A Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal – SUBSIS, por sua vez, é o órgão vinculado à SEJUS DF responsável pelo planejamento, coordenação e avaliação de todos os programas, projetos e atividades que se refiram à execução dessas medidas.

Fazem parte da estrutura organizacional da SUBSIS: (1) Coordenação da Central de Vagas; (2) Coordenação de Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes; (3) Coordenação de Internação; (4) Coordenação de Semiliberdade e de Meio Aberto; (5) Escola Distrital de Socioeducação.²⁴

Hoje, no DF, existem 30 unidades de atendimento socioeducativo. Dessas, 15 unidades destinam-se ao atendimento às(aos) adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto (PSC e LA); seis, ao atendimento a adolescentes sentenciados à medida de semiliberdade; oito unidades são reservadas ao atendimento a adolescentes em cumprimento de

²⁴ A Escola Distrital de Socioeducação – EDS foi instituída pelo Decreto nº 43.483/2022 (publicado no DODF de 28/6/2022), com a finalidade de planejar, executar e coordenar ações relativas à política de treinamento, desenvolvimento e educação de servidores(as) da carreira socioeducativa, bem como a produção de conhecimento em socioeducação, por meio da garantia da pesquisa, da produção científica, do estudo e do aperfeiçoamento profissional de diferentes personagens da socioeducação.

medidas privativas de liberdade; uma unidade destina-se ao atendimento inicial à(ao) adolescente que ingressa no SINASE (Distrito Federal, 2023a).

Da implementação do ECA, até o presente, foram muitas as transformações pelas quais passou o Sistema Socioeducativo do DF. A partir das recomendações e diretrizes instituídas para a socioeducação em plano nacional, e que culminaram na promulgação da Lei Federal nº 12.594/2012 o Sistema Socioeducativo do DF viveu um significativo processo de reestruturação institucional.

No ano de 2013, foi inaugurado o Núcleo de Atendimento Integrado, cujo objetivo é realizar o atendimento inicial ao(à) adolescente autor(a) de ato infracional. O NAI concentra, no mesmo espaço físico, representantes do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios; do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios; da Defensoria Pública do Distrito Federal; e das Secretarias de Estado de Saúde, Educação, Segurança Pública e Assistência Social. Com base nessa concepção, a Unidade de Atendimento Inicial – UAI é a *porta de entrada* para o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (Distrito Federal, 2023a).

Ainda em 2013, dando continuidade ao projeto de reestruturação do atendimento socioeducativo no DF, a SUBSIS publicou o *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal*, cujo objetivo foi nortear o atendimento socioeducativo em seus três contextos específicos: internação; semiliberdade; meio aberto. A construção desse documento contou com a participação de diversas personagens da comunidade socioeducativa, como profissionais em socioeducação, adolescentes e jovens socioeducandas(os) e suas famílias (Costa & Pedroza, 2024; Distrito Federal, 2013).

A construção do Primeiro Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo no DF – I PDASE, em 2016, representou outro importante marco normativo para a política socioeducativa, em nível distrital. Isso porque, nesse documento estão previstas ações concretas para a qualificação do atendimento socioeducativo, a serem executadas ao longo de um período

de 10 anos. Essas ações foram organizadas a partir de quatro eixos operativos que definem as metas, os objetivos, o prazo para a realização e os órgãos responsáveis. No primeiro eixo, *Gestão do Sistema Socioeducativo*, são estabelecidas ações que visam garantir o financiamento intersetorial às políticas de atendimento socioeducativo no DF. No segundo, *Qualificação do Atendimento Socioeducativo*, são propostas ações concretas que visam melhorar o atendimento prestado às(aos) adolescentes. Dentre estas, estão ações afirmativas de promoção do respeito à diversidade de gênero, étnico-racial, sexual e religiosa, no contexto socioeducativo. O terceiro eixo operativo, *Participação e Autonomia dos e das Adolescentes*, definiu ações voltadas para a promoção da participação ativa, do(a) adolescente, em debates, palestras e fóruns de discussão. Desse modo, enfatizou-se a importância do desenvolvimento da emancipação e da autonomia desses(as) jovens, ao longo do processo socioeducativo. O eixo quatro, *Sistemas de Justiça e Segurança*, por sua vez, propõe ações com o objetivo de alinhar os procedimentos estratégicos entre os sistemas de justiça juvenil, segurança e socioeducativo (Distrito Federal, 2016).

No ano de 2020, a SUBSIS deu outro importante salto qualitativo no que se refere à garantia de direitos e à proteção integral de adolescentes privadas(os) de liberdade, ao publicar a Portaria SEJUS nº 4/2020, que regulamenta o tratamento dispensado a adolescentes LGBTQIA+ atendidas(os) no SSE do DF. Dessa forma, entendemos que, ao estabelecer diretrizes específicas para o atendimento a essa população, a SUBSIS caminha em direção à consolidação de uma prática política socioeducativa mais inclusiva e menos discriminatória (Distrito Federal, 2020).

Depois de apresentadas algumas regulamentações que, em um nível local, se ocupam da prática socioeducativa à luz de especificidades de gênero, raça e sexualidade, nas próximas seções, destacamos a estrutura organizacional e a regulamentação do atendimento socioeducativo em contextos de privação da liberdade, no DF.

O Processo Socioeducativo em Contexto de Privação da Liberdade no Distrito Federal

Atualmente, no Distrito Federal, existem nove unidades socioeducativas de internação – UI -, todas vinculadas à Coordenação de Internação da SUBSIS. São elas: a Unidade de Atendimento Inicial - UAI; Unidade de Internação Provisória de São Sebastião – UIPSS; Unidade de Internação de Planaltina – UIP; Unidade de Internação do Recanto das Emas – UNIRE; Unidade de Internação de São Sebastião – UISS; Unidade de Internação de Saída Sistemática – UNISS; Unidade de Internação de Brazlândia – UIBRA; Unidade de Internação de Santa Maria – UISM; Unidade de Internação Feminina do Gama - UIFG.

O acautelamento de adolescentes e jovens, nessas unidades, é definido considerando-se critérios específicos de gênero e sexualidade; etários; e de proximidade com a região de moradia. Entretanto, as unidades de internação **provisória masculina** e a unidade de **internação feminina**, por serem as únicas com tais especificidades, acautelam adolescentes oriundos(as) de todas as regiões administrativas do Distrito Federal. Em casos excepcionais, essas duas unidades também podem receber adolescentes que residem em cidades do entorno do DF (Distrito Federal, 2022a).

Para orientar e ordenar o atendimento socioeducativo nas unidades de privativas de liberdade no DF, a SUBSIS elaborou o *Manual de Atendimento Socioeducativo nas unidades de atendimento inicial, internação provisória e internação do Distrito Federal*. Esse manual foi construído com base em documentos normativos, como leis, portarias, resoluções e recomendações que se referem-se à execução das medidas socioeducativas e à proteção integral de adolescentes inseridos no SINASE. Nele são definidas as competências e atribuições dos profissionais vinculados às gerências sociopsicopedagógicas, em todas as unidades de internação do DF, como os(as) chefes de núcleo, Especialistas e Técnicos(as) Socioeducativos(as) (Distrito Federal, 2023a).

No que se refere especificamente aos procedimentos de segurança socioeducativa em

unidades privativas de liberdade no DF, atualmente está em vigor a Portaria SEJUS nº 355/2024, que estabelece o *Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Distrito Federal*. Nesse documento normativo estão previstos os direitos e deveres dos(as) adolescentes ao longo do cumprimento de medida de internação. Sendo assim, nele são definidos os parâmetros de convivência dentro das UI; especificadas e classificadas as faltas disciplinares, bem como estabelecidas as normas para a aplicação de sanções administrativas ao (à) adolescente, frente a essas faltas. Além disso, esse regulamento normatiza a Comissão de Avaliação Interdisciplinar – CAI (Distrito Federal, 2024).²⁵

Nas seções seguintes, a unidade de internação provisória que acautela adolescentes do sexo masculino e a unidade de internação feminina, constituirão nosso foco, em razão de ambas terem sido lócus da pesquisa de campo que compõe este estudo.

A Medida de Internação Provisória e Suas Especificidades em uma Unidade Socioeducativa Masculina no Distrito Federal. A medida de internação provisória constitui uma medida cautelar, de caráter excepcional. Desse modo, ainda que seja privativa de liberdade e executada em uma unidade de internação, não se configura uma medida socioeducativa, visto que a autoria do ato infracional ainda está em processo de investigação e/ou análise jurídica.

De acordo com o ECA, a internação provisória pode ser determinada pelo(a) juiz(a) competente antes da conclusão da fase judicial. No que refere à sua aplicabilidade, esta deve ser fundamentada em indícios suficientes de autoria e materialidade que evidenciem a necessidade imperiosa da medida, cuja finalidade pode ser garantir a segurança pessoal da(o) adolescente ou manter a ordem pública. Ou seja, durante o período de apuração da autoria do ato infracional, existindo fortes indícios de sua participação no ato em investigação, a(o)

²⁵ Segundo a Portaria SEJUS nº 355/2024, a Comissão de Avaliação Interdisciplinar é uma instância interna de cada unidade socioeducativa do DF, cuja finalidade é apurar as ocorrências relacionadas às faltas disciplinares cometidas pelo(as) adolescentes e deliberar acerca das possíveis sanções administrativas.

adolescente pode ser encaminhada(o) para uma unidade socioeducativa de internação provisória, onde permanece pelo tempo máximo de 45 dias.

Consoante a legislação que rege a execução das medidas privativas de liberdade, as unidades socioeducativas de internação provisória devem seguir os mesmos parâmetros pedagógicos previstos para as unidades socioeducativas de internação. Nesse sentido, devem ser asseguradas, aos(às) adolescentes, atividades pedagógicas, profissionalizantes, culturais, esportivas e de lazer, ao longo de todo o período de internação (Brasil, 1990; CONANDA, 2006; Lei Federal nº 12.594/2012).

No Distrito Federal, os adolescentes que estão cumprindo medida de internação provisória são acautelados em uma unidade exclusivamente masculina (Distrito Federal, 2023a).

No que se refere à estrutura organizacional para o atendimento aos adolescentes, essa UI é composta por quatro gerências específicas: (1) Gerência Sociopsicopedagógica - GESP – composta por psicólogos(as), assistentes sociais, pedagogo(as) e educadores(as) sociais das áreas de Música, Arte e Educação Física, denominados(as) Especialistas; (2) Gerência de Segurança - GESEG – formada pela equipe de agentes de segurança, denominados(as) Agentes Socioeducativos(as); (3) Gerência de Saúde - GESAU – equipe formada por profissionais da área de saúde;²⁶ (4) Gerência Administrativa - GEAD - formada por uma equipe de profissionais, especialistas ou técnicos(as), da área administrativa.

Além dessas quatro gerências, essa unidade conta com um Núcleo de Ensino – NuEn que é responsável pelo processo de escolarização dos adolescentes acautelados.

Essas instâncias, juntas, são responsáveis pela coordenação, orientação e supervisão das atividades pedagógicas das quais participam os adolescentes ao longo do período de internação

²⁶ Segundo a *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei em Regime de Internação e Internação Provisória* – PNAISARI (2014), esses profissionais podem ser médicos(as), psicólogos(as), assistentes sociais, enfermeiros(as) ou técnicos(as) em enfermagem.

provisória. Nesse sentido, a esses(as) profissionais cabe acompanhar o desenvolvimento dos adolescentes nos módulos de convivência, no NuEn, e nas demais atividades realizadas na UI. A eles(as) cabe também a tarefa de produzir os relatórios avaliativos que serão anexados aos processos judiciais dos adolescentes (Distrito Federal, 2023a).

A Medida Socioeducativa de Internação e Suas Especificidades em uma Unidade Feminina no Distrito Federal. A medida socioeducativa de internação “constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1990). Dito de modo mais claro, o ECA, ao dispor sobre a matéria, determina que o período de privação de liberdade deve ocorrer no tempo mais breve possível para a conclusão do processo de responsabilização, devendo sua manutenção ser avaliada, no máximo, a cada seis meses e, em hipótese alguma, deve exceder o prazo máximo de três anos. Além disso, a aplicação de medida socioeducativa de internação ocorrerá apenas após a exaustão dos demais recursos para o rompimento com a prática infracional e, em casos excepcionais, quando o ato infracional tenha sido cometido com emprego de violência e grave ameaça à pessoa.

No DF, as adolescentes cis, como também as e os adolescentes que se autodeclaram trans, são acauteladas(os) em uma unidade de internação feminina.²⁷ Essa UI é responsável pela execução das medidas de internação em suas diferentes especificidades e etapas do processo socioeducativo, que são: a medida de internação provisória; medida socioeducativa de internação estrita; medida de internação sanção; e medida socioeducativa de internação com benefício de saída sistemática.²⁸

²⁷ De acordo com a Portaria SEJUS nº 4/2020, “salvo decisão judicial em sentido contrário, o adolescente trans (aquele designado no nascimento com o sexo feminino, cuja identidade de gênero é masculina), excepcionalmente, considerando o potencial risco de violência de gênero, cumprirá acautelamento provisório ou medidas socioeducativas de restrição ou privação de liberdade em unidade feminina” (Art. 10, grifo nosso).

²⁸ A medida de internação sanção pode ser determinada, pelo(a) juiz(a), a adolescente que, reiteradamente e por motivo injustificável, vem descumprindo medidas socioeducativas anteriormente impostas. De acordo com o ECA,

É relevante esclarecer que, até a inauguração dessa unidade de internação, não havia um espaço físico exclusivo, para o atendimento socioeducativo em contexto de privação da liberdade, que contemplasse as especificidades das adolescentes cis e de adolescentes trans. Sendo assim, o atendimento a essa população, em cumprimento quer de medida socioeducativa de internação ou medida de internação provisória, acontecia em módulos específicos que compunham as unidades de internação mistas (Costa, 2015; Costa & Pedroza, 2024; Diniz, 2017; Distrito Federal, 2023a).

Assim como na unidade que acautela adolescentes do sexo masculino que estão cumprindo medida de internação provisória, a estrutura organizacional da unidade de internação feminina é composta por quatro gerências específicas – GESP, GESEG, GESAU e GEAD, além de um NuEn. As responsabilidades e atribuições dos(as) profissionais que atuam nessas instâncias são as mesmas daqueles(as) que atuam na internação provisória. Entretanto, de acordo com o *Manual de Atendimento Socioeducativo nas unidades de atendimento inicial, internação provisória e internação do Distrito Federal*, a prática profissional em uma unidade feminina convoca um olhar crítico quanto às relações de poder que envolvem a intersecção de gênero, raça, classe e sexualidade. Sendo assim, “a orientação do trabalho considera as implicações das desigualdades provocadas pelo sexismo, principalmente no que se refere às violências que atingem meninas e mulheres, agravadas ainda pelo racismo e transhomofobia” (Distrito Federal, 2023a, p. 62).

À luz do que precede, é importante considerar que, apesar de todos esses avanços na legislação sobre as políticas de atendimento socioeducativo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a prática socioeducativa cotidiana, nas instituições privativas de liberdade, alinhe-se aos preceitos da garantia de direitos e da proteção integral, que fundamentam essas

essa medida tem o prazo máximo de três meses. A medida de internação como benefício de saída sistemática, por sua vez, constitui uma das etapas do processo socioeducativo, em que ao(à) adolescente é concedido o direito de usufruir de saídas periódicas, determinadas pelo juizado competente.

políticas. Em vista disso, nosso entendimento é de que o atual desafio que se coloca é o de transpor essas garantias, do âmbito jurídico-normativo, para a prática socioeducativa nas unidades de internação.

Seletividade Penal Juvenil e Abolicionismo: um Diálogo Urgente

Entendemos ser imprescindível que os debates sobre a privação da liberdade - e a prática socioeducativa nesses contextos – explorem em profundidade os aspectos punitivos das medidas privativas de liberdade. Isso porque, ainda que a aplicação dessas não tenha como objetivo punir a(o) adolescente a quem se atribuiu a autoria de ato infracional, é fato que ela penaliza e castiga, visto que restringe o convívio familiar e social e limita direitos individuais, como o direito à liberdade, por exemplo. Vilhena et al. (2011) salientam as muitas rupturas consequentes da privação da liberdade, como quebras da rotina familiar, do convívio com amigos(as) e irmãos(irmãs) e a escola.

De acordo com Volpi (2011), embora o Estatuto enfatize os aspectos pedagógicos e não os punitivos e repressivos, a medida de internação tem conotações coercitivas. Nesse sentido, para além das especificidades que por um lado aproximam e, por outro, diferenciam a medida de internação provisória da medida socioeducativa de internação, deve se ter em mente que ambas limitam o convívio do(a) adolescente com sua família, seus pares e sua comunidade. Ou seja, “falar de internação significa referir-se a um programa de privação de liberdade, o qual, por definição, implica contenção do adolescente autor de ato infracional num sistema de segurança eficaz” (p. 28). Ademais, tais medidas são apontadas como fatores de risco para a saúde psíquica de adolescentes, visto que a privação da liberdade e a restrição do contato social podem levar a um ciclo de estresse, ansiedade e depressão.

Neste estudo, partimos do entendimento de que a privação da liberdade é um meio eficaz de precarização da vida e de violação de direitos humanos fundamentais. Sendo assim, é

imperativo ressaltar que são *sujeitos*, estrategicamente selecionados, aqueles(as) que preenchem as vagas nas unidades socioeducativas de internação. São meninos e meninas, em grande maioria negros(as) e pobres, que seguem socialmente invisibilizados(as) e silenciados(as).

Dados do OVES DF e da SEJUS DF, indicam que a desigualdade social evidencia um forte caráter de segregação da juventude negra brasiliense, visto ser esse o segmento social que aparece em maior número nos espaços de privação da liberdade (Distrito Federal, 2022a; 2023b). De acordo com esses documentos, o perfil socioeconômico e demográfico das(os) adolescentes em situação de privação de liberdade, no DF, entre os anos de 2019 e 2021, era o de jovens e adolescentes com idade entre 15 e 19 anos, majoritariamente pretas(os) ou pardas(os), residentes da periferia de Brasília e pertencentes a estratos sociais com baixa renda familiar - entre um e dois salários mínimos. Em condição de defasagem escolar, ainda cursavam o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Mais de 90% dos adolescentes se autodeclararam homens cis. Entre as adolescentes que cumpriam medidas em unidades de internação nesse período, 100% se autodeclararam mulheres cis.²⁹ No que se refere especificamente às meninas no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, no ano de 2022 elas representavam 4% do total de adolescentes em medida de internação provisória e 2,7% do total de adolescentes em medida socioeducativa de internação.

Em comum, além da raça e da classe social, essas(es) adolescentes e jovens tinham pouco acesso ao mercado formal de trabalho e a políticas públicas emancipadoras - como as ligadas às áreas da saúde, escolarização, profissionalização, esporte, cultura e lazer (Distrito Federal 2022a).

²⁹ Achemos importante ressaltar que, embora o *Relatório Estatístico Anual* (Distrito Federal, 2022a) apresente dados sobre autodeclaração de gênero, não foram registradas informações específicas sobre adolescentes trans privadas(os) de liberdade.

Como nos lembra Borges (2020), a seletividade baseada em raça, classe, gênero e sexualidade, que predomina no sistema penal e no sistema de justiça juvenil, não é mera coincidência ou obra do acaso, mas parte de uma política estatal cruel e perversa, que busca manter as velhas hierarquias de poder. As prisões e as instituições socioeducativas são alimentadas, cotidianamente, por um sistema de justiça criminal atravessado e constituído por sistemas de dominação, como o cisheteropatriarcado-racista-capitalista, em que os direitos de cidadania de grupos determinados são sistematicamente negados.

Compreendemos, assim, que o sistema jurídico-repressivo é um dispositivo de autoridade estatal que impõe medo por meio do abuso de poder e do controle sobre determinadas vidas (Borges, 2019; Davis et al., 2023; Diniz, 2017). Sobre a relação entre medo, abuso de poder e controle social da população negra brasileira, Lélia Gonzalez, ainda na década de 1970, já tecia críticas precisas sobre o viés racista da atuação do Estado penal. Argumentando que em favelas, conjuntos habitacionais ou invasões, a presença da polícia não visa proteger, mas reprimir, violentar e amedrontar, a autora chamava a atenção para a hermenêutica que tem como objetivo convencer-nos de que a prisão seria o lugar social de pessoas negras (Gonzalez, 2020). Nesse sentido, ela conclui que

A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão psicológica através do medo. ... Enquanto isso, o discurso dominante justifica a atuação desse aparelho repressivo, falando de ordem e segurança sociais (p. 85).

Nessa mesma perspectiva, Davis (2018) compreende que o conceito de prisão não é apenas material e objetivo, mas também ideológico e psíquico, uma vez que internalizamos a concepção de que a prisão é um lugar onde se coloca pessoas *más*. Nesse sentido, a autora afirma que os movimentos abolicionistas devem abordar não apenas os processos de remoção das instituições ou das instalações físicas, mas também as dimensões ideológicas que

constituem o próprio sistema prisional. Ou seja, é fundamental que pensemos o abolicionismo penal dentro de um contexto mais amplo de desigualdades sociais, em que o acesso restrito a políticas de habitação, saúde, educação e emprego são a materialização de ideologias racistas e cisheterossexistas.

O encarceramento das populações empobrecidas funciona, portanto, como estratégia para desviar a atenção de problemas sociais subjacentes, como racismo, desemprego, pobreza, e ausência de educação, por exemplo (Davis, 2018). Ainda segundo a autora, o abolicionismo penal muitas vezes assume um caráter utópico “... precisamente porque a prisão e as ideologias que a apoiam estão profundamente enraizadas em nosso mundo contemporâneo” (p. 23). Nesse sentido, Davis et al. (2023) ressaltam a importância de se compreender a utopia menos como um sonho inatingível e mais como uma possibilidade de abrir espaço para aquilo que ainda não fomos capazes de realizar. Ou seja, uma perspectiva alicerçada na concepção de que teoria e prática, juntas, podem construir novas possibilidades para um mundo livre de injustiças sociais.

Pensar o feminismo à luz das interseccionalidades que lhes são inerentes, implica criar elos com diferentes lutas sociais que buscam combater os sistemas que transformam desigualdades em injustiças sociais. Sendo assim, entendemos que dentro de uma perspectiva feminista crítica, cujo olhar se volta para as opressões que afetam de forma mais violenta uma parcela populacional específica, é imprescindível uma postura de luta contra o encarceramento e a violência policial classistas, racistas e cisheterossexistas. Como defende Davis (2018), a pressão abolicionista não apenas pode, como também deve ocorrer no interior de outros movimentos progressistas que tenham o objetivo comum de salvaguardar direitos humanos fundamentais. Acreditamos, pois, que a coalizão de forças entre movimentos de defesa e garantia de direitos de populações historicamente oprimidas, aprofunda e fortalece o diálogo e a reflexão acerca dos sistemas de poder e opressão sobre os quais vimos falando até aqui. É nesse sentido, portanto, que entendemos que o abolicionismo se torna inimaginável, a não ser

que consideremos sua inter-relação com as lutas feministas anticapitalistas, antirracistas e antihomotransfóbicas.

É sob esse olhar que defendemos a ideia de que desenvolver estratégias pedagógicas que tenham como foco trazer o pensamento feminista para dentro das unidades socioeducativas de internação, a partir de uma perspectiva crítica e interseccional, implica compreender a privação da liberdade e sua relação com determinados sistemas de opressão, como racismo, ciheterossexismo e capitalismo. Ademais, como Davis et al. (2023); hooks (2018, 2020) e Gonzalez (2020), acreditamos que a conscientização feminista é um processo pedagógico, contínuo e coletivo.

Com base nessas considerações, esta pesquisa teve como objetivo geral (re)conhecer - a partir de reflexões elaboradas em contexto de oficinas pedagógicas com adolescentes que estão cumprindo medidas privativas de liberdade - estratégias pedagógicas que favoreçam diálogos sobre o feminismo. De modo específico buscou-se: compreender a relação entre gênero, raça, classe e sexualidade e a experiência de privação da liberdade, a partir dos diálogos desenvolvidos com as e os adolescentes nas oficinas pedagógicas; analisar como as e os adolescentes que participaram desta pesquisa significam suas experiências afetivas e/ou íntimas; e analisar as oficinas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa, como possibilidades metodológicas construtivas para o diálogo sobre temas feministas com adolescentes que estão cumprindo medidas privativas de liberdade.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico trilhado para a construção desta tese.

CAPÍTULO 3

“Eu Acho Que Tem Que Ter Um(a)s Pessoa(s) Pra Falar Pra Nós, Mas Também Tem Que Ter Oportunidade de Nós Falar Também...” (Carlos, 2023)³⁰:

Trilhando Caminhos Para Uma Pesquisa-Intervenção Com Adolescentes Privadas(os) de Liberdade no Distrito Federal

Desenvolver práticas socioeducativas incentivadoras do pensamento crítico feminista, com adolescentes privadas(os) de liberdade pelo cometimento de ato infracional, implica refletir criticamente sobre as relações interseccionais de poder e seus efeitos sobre diferentes aspectos do convívio social, dentre eles a própria experiência da privação da liberdade.

Insta considerar que os contextos socioeducativos de privação de liberdade guardam em si especificidades que precisam ser cuidadosamente observadas na elaboração de estratégias interventivas que visam trabalhar com demarcadores sociais de desigualdade, como raça, gênero, classe e sexualidade. Nesse sentido, importa (re)conhecer como o entrelaçamento das opressões sistêmicas assentadas no racismo, patriarcado e cisheterossexismo, influencia o senso comum e atravessa os muros das unidades socioeducativas, se fazendo incidir sobre práticas institucionais cotidianas.

Dito isso, o presente capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado para a construção das informações que fundamentam esta tese. Trata-se de uma pesquisa-intervenção, de base qualitativa, operacionalizada por meio de oficinas pedagógicas realizadas com dois grupos distintos de adolescentes que estavam cumprindo medidas privativas de liberdade no Distrito Federal, sendo: (1) grupo formado pela pesquisadora e sete adolescentes do sexo masculino que estavam cumprindo medida de internação provisória; (2) grupo formado pela

³⁰ Carlos é um nome fictício que faz referência a um dos adolescentes participantes desta pesquisa.

pesquisadora e três adolescentes do sexo feminino que estavam cumprindo medida socioeducativa de internação.

Visando conferir nitidez ao processo de construção desta tese, nas próximas seções detalhamos o caminho metodológico trilhado neste estudo. Para isso, inicialmente apresentamos nosso olhar sobre os aspectos epistemológicos da pesquisa-intervenção de base qualitativa, em contextos socioeducativos de privação da liberdade. Nessa seção dialogamos sobre a relação entre os objetivos da pesquisa e as perspectivas teórico-metodológicas aqui adotadas. Em seguida, relatamos os cuidados éticos que foram necessários para a realização deste estudo. Nas seções seguintes, apresentamos os dois contextos onde realizamos as oficinas pedagógicas que compõem esta pesquisa-intervenção. Em seguida, apresentamos a caracterização dos grupos e das(os) participantes; os instrumentos de construção das informações; e, por fim, o caminho percorrido para a análise das informações que deram origem a esta tese.

Considerações Sobre a Pesquisa-Intervenção Como Forma de Produção de Saber em Contextos Socioeducativos Privativos de Liberdade

Neste estudo, partimos do entendimento de que pesquisar práticas socioeducativas que visam trazer o pensamento feminista para dentro das unidades socioeducativas de internação, a partir de uma perspectiva crítica e interseccional, é um processo que não pode ser limitado a uma área de conhecimento única e específica. Isso porque, em constante relação com o próprio contexto, a prática socioeducativa se apresenta como objeto de estudo com múltiplas dimensões constitutivas, situada, desse modo, em um campo interdisciplinar. Portanto, circunscrevê-la a um ou outro campo de estudos poderia resultar no distanciamento das interconexões que a constituem; adotar um olhar crítico, plural e interseccional sobre essa prática possibilita analisá-la à luz da complexidade que lhe é inerente.

Todavia, a interdisciplinaridade não deve ser limitada a aspectos teóricos. Aspectos

metodológicos e epistemológicos são igualmente importantes, visto que permitem articular, constantemente, teoria e prática, bem como conhecimento científico e engajamento ético-político. Como nos lembram Collins e Bilge (2021) e hooks (2018), o pensamento crítico não se limita à academia, da mesma forma que o engajamento político não acontece apenas nos movimentos sociais. Ou seja, romper com a lógica unidisciplinar e adotar estratégias interdisciplinares abre um leque de possibilidades que nos permitem transitar por campos de conhecimento distintos (Minayo, 2014).

Nesta tese, a opção pelo paradigma feminista e interseccional revela nossa intenção de produzir novos conhecimentos e práticas socioeducativas a partir do diálogo entre diferentes áreas de conhecimento que abarcam os estudos feministas sob um olhar crítico, como a educação, a psicologia e a sociologia, por exemplo. As experiências dos e das adolescentes privados(as) de liberdade, assim como as análises da pesquisadora, complementam esse processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, pesquisadora e demais participantes são personagens ativos, intencionais e interativos que, ao longo de todo o processo investigativo, indagam, interpretam e, juntos(as), desenvolvem um olhar crítico sobre o objeto de pesquisa (Minayo, 2012).

É nesse sentido que a metodologia qualitativa atende aos objetivos deste estudo, uma vez que as pesquisas que utilizam essa abordagem buscam compreender, interpretar e analisar, dialeticamente, as dimensões materiais e simbólicas das relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais historicamente situados (Minayo, 2012).

Entendendo que pesquisar é um processo complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade, optamos pela pesquisa-intervenção como método de construção das informações deste estudo. Isso porque, dado seu caráter dinâmico, interativo e interdisciplinar, esse método de pesquisa possibilita um movimento constante de significação e ressignificação acerca do objeto pesquisado. E, nesse processo de (re)significação,

pesquisadora e adolescentes, como *sujeitos* cognoscentes, participam conjunta e ativamente da construção desse conhecimento. (Castro, 2008, Minayo 2014).

Ademais, a pesquisa-intervenção constitui-se, também, em um método de produção de saber que incentiva a conscientização das(dos) participantes do seu potencial de atuação política e pedagógica contra as injustiças sociais. De acordo com Collins e Bilge (2021), “Desenvolver consciência crítica sobre a desigualdade social, bem como seu lugar dentro dela, é essencial para o empoderamento pessoal e coletivo” (p. 214).

Cabe destacar que na pesquisa-intervenção, os caminhos não estão postos à priori, mas são construídos, desenvolvidos, na relação entre os(as)participantes, no decorrer da intervenção. Dessa forma, diferenças e singularidades são problematizadas na própria dinâmica interventiva e interativa, uma vez que a pesquisa-intervenção carrega em si a ideia de que os fenômenos devem ser analisados criticamente com os *sujeitos* que dele fazem parte (Rodrigues, 2017). Em consequência, pesquisadores(as) e participantes estão mergulhados em um campo de permeabilidade que favorece e possibilita a ressignificação e a reorganização dos percursos da pesquisa (Castro, 2008).

Essas especificidades nos são essenciais, uma vez que a prática socioeducativa que propomos nesta tese, está fundamentada na construção coletiva e processual de estratégias interventivas que incentivem o diálogo crítico e a (re)negociação de significados sobre temas como feminismo, dominação masculina, cisheterossexismo, racismo e exploração de classe, com adolescentes privados(as) de liberdade.

À luz de perspectivas críticas feministas, analisar as relações sociais e as experiências subjetivas que se desenrolam nos contextos de privação de liberdade, para neles intervir, implica um compromisso ético e político da pesquisadora com as e os adolescentes. Dessa forma, é importante que, juntos, busquemos meios para combater as injustiças sociais que configuram o modelo opressivo, misógino e racista do sistema de justiça juvenil brasileiro, e

do sistema socioeducativo, especificamente (Costa & Pedroza, 2023; Diniz, 2017). Nesse sentido, vale lembrar que os estudos feministas, sob uma ótica que visa educar para a consciência crítica, se ocupam tanto da conscientização dos efeitos dos sistemas interligados de dominação na realidade concreta, quanto de estratégias interventivas para confrontar esses sistemas e transformar, coletivamente, essa realidade (Collins, 2019; hooks, 2018).

O presente estudo requereu adotar uma perspectiva que priorizasse o engajamento ético-político da pesquisadora e dos(as) participantes nos processos dialógicos que emergiram na experiência de desocultação da verdade (Freire, 2021a). Isso porque, comprometermo-nos - pesquisadora e adolescentes - com o processo socioeducativo, significou reconhecerno-nos, também, como *sujeitos* políticos da/na (trans)formação do contexto em questão.

Para uma melhor compreensão do percurso metodológico trilhado neste estudo, na próxima seção descrevemos detalhadamente os dois contextos em que esta pesquisa-intervenção foi realizada.

O Contexto da Pesquisa

O contexto em que se realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa representa a realidade empírica a ser estudada, ou seja, o contexto espacial e simbólico onde ocorrem as dinâmicas de interação social que constituem o objeto que se pretende pesquisar (Minayo, 2014).

A pesquisa de campo neste estudo foi realizada em dois contextos distintos: (1) a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião; e (2) a Unidade de Internação Feminina do Gama; ambas localizadas no Distrito Federal.

A UIFG foi definida como locus de pesquisa por ser a única unidade socioeducativa de internação, no Distrito Federal, que acautela adolescentes do sexo feminino. Quanto à UIPSS, a decisão de realizar a pesquisa em uma unidade de internação provisória foi impulsionada pelo

desejo e a esperança de que as reflexões, construídas ao longo desta pesquisa-intervenção, pudessem circular entre adolescentes atendidos(as) em diferentes contextos socioeducativos. Isso porque, como estavam em cumprimento de medida de internação provisória, os adolescentes acautelados na UIPSS, e que participaram da pesquisa, poderiam ser transferidos para outras unidades (em meio aberto ou fechado), conforme decisão judicial sobre o seu processo socioeducativo.³¹

A Unidade de Internação Provisória de São Sebastião - UIPSS

A UIPSS é o órgão da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Governo do Distrito Federal responsável pelo acautelamento de adolescentes do sexo masculino que estão cumprindo medida de internação provisória.

Originalmente construída para encarcerar parte da população prisional do Distrito Federal, a UIPSS – apesar do nome - não está localizada na cidade de São Sebastião, mas próxima a ela, dentro do Complexo Penitenciário da Papuda - região de segurança máxima que abriga, além da própria UI, outros quatro presídios: as Penitenciárias do Distrito Federal - PDF I e PDF II; e os Centros de Detenção Provisória I e II - CDP I e CDP II, respectivamente. Ao lado da UIPSS está o 19º Batalhão da Polícia Militar do Distrito Federal - 19º BPMDF e, às margens da rodovia que dá acesso à unidade, a Penitenciária Federal de Brasília.³²

A UIPSS foi inaugurada em 2003, com a finalidade de acautelar adolescentes do sexo masculino em cumprimento de internação provisória. Essa medida visava reduzir a superlotação do Centro de Atendimento Juvenil Especializado - CAJE, que até então era a única unidade

³¹ Entendemos ser importante ressaltar que a pesquisa de campo, nas duas unidades de internação, ocorreu apenas após formalizadas as autorizações da Vara da Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal e da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, conforme será explicitado na seção sobre os cuidados éticos para pesquisas em unidades socioeducativas de internação no DF.

³² A Penitenciária Federal de Brasília foi inaugurada em 16 de outubro de 2018. Vinculada ao Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), nela são admitidos presos - condenados ou provisórios - considerados de alta periculosidade e risco para a ordem e segurança públicas.

socioeducativa de internação no DF. Ao longo de 10 anos - de 2003 a 2013 - a execução da medida de internação provisória na UIPSS foi realizada por meio de uma parceria entre o GDF e a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores. À época, a unidade se chamava Centro Socioeducativo Amigoniano - CESAMI. A partir de 2014, o GDF assumiu integralmente a gestão dessa UI, que então recebeu o nome atual, UIPSS (Costa, 2015).

Na portaria da UIPSS, estudantes e pesquisadores(as) identificam-se apresentando um documento oficial com foto. Os(as) demais visitantes, além da identificação com documento pessoal, passam por revista realizada por meio de um equipamento de *scanner* corporal. Vale ressaltar que o acesso de estudantes e pesquisadores(as) está condicionado a uma autorização prévia.

Ao entrar na UIPSS, já é possível notar que essa UI não segue os parâmetros arquitetônicos definidos pelo SINASE.³³ A edificação hostil nos faz lembrar, constantemente, que estamos dentro de uma unidade prisional. As salas de aula, que foram adaptadas em espaços originalmente construídos para funcionar como celas, estão distribuídas por toda a UI. Dessa forma, não há um espaço exclusivo para a escolarização dos adolescentes acautelados. Além dessas *celas de aula*³⁴, na UIPSS há refeitório; biblioteca; sala de audiovisual; sala multiuso – antiga sala do tatame -; três quadras de esporte - sendo duas internas e uma externa -; campo de futebol; horta; e os módulos onde ficam os quartos dos adolescentes.

No total, a UIPSS tem sete módulos - M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7. Os adolescentes são alocados nesses módulos de acordo com a idade, compleição física e gravidade do ato infracional cometido, conforme determina o ECA (Brasil, 1990).

³³ Os parâmetros arquitetônicos e o detalhamento das normas e definições técnicas são referências determinantes a serem adotadas na elaboração e execução de projetos de construção, de reforma ou de ampliação de unidades de atendimento de internação provisória, de semiliberdade e de internação (CONANDA, 2006). Acessível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/sinase_integra.pdf

³⁴O trocadilho *cela de aula* é uma expressão utilizada pelos adolescentes internos em referência às salas de aula na UIPSS.

Os módulos M1 a M5 contam com 15 quartos cada, dispostos ao longo de corredores estreitos. Ou seja, cada um desses módulos é composto por um corredor com 15 quartos. Todos os quartos são divididos em dois ambientes: um para os beliches - concretados ao chão e à parede - e outro para o banheiro. De dentro dos quartos não é possível acessar a descarga ou o chuveiro, assim, os adolescentes são obrigados a recorrer aos(as) agentes socioeducativos(as). No banheiro, no lugar do vaso sanitário, há apenas um buraco no chão – o *boi*. No quarto, a *jega* – cama - é um beliche de concreto composta por um colchão, um lençol e uma coberta de lã. Portas de ferro gradeadas e cadeados trancam cada um dos quartos. Outra grade de ferro com cadeados fecha cada módulo.

O M6, Módulo Destinado à Proteção à Integridade Física – PIF, é vulgarmente chamado de *seguro*. Nele são acautelados adolescentes que necessitam ter a sua integridade física resguardada em razão de determinadas especificidades - sexualidade diversa dos padrões heteronormativos ou o fato de o adolescente estar cumprindo medida pelo envolvimento em ato infracional análogo ao crime de estupro, por exemplo - que impedem a convivência harmoniosa desses adolescentes com seus pares acautelados em outros módulos. Nesse módulo, além de quatro quartos com as mesmas especificidades dos M1 ao M5, há um pequeno pátio que se divide em dois espaços, sendo um ao ar livre e outro coberto. É nesse espaço coberto que os adolescentes do M6/PIF assistem às aulas do NuEn e participam de outras atividades pedagógicas. Vale ressaltar que em dias de chuva forte, essas atividades ficam inviabilizadas, seja em função do barulho ensurdecedor da chuva caindo sobre as telhas de amianto que cobrem parcialmente o espaço, ou das poças de água que se formam no piso do módulo. Por esse pátio é possível chegar à área externa da UIPSS, onde ficam o campo de futebol e uma quadra descoberta destinada a atividades de lazer. A circulação dos adolescentes acautelados no M6/PIF fica restrita a esses três espaços dentro da UI.

O M7 - Módulo de Atendimento Especializado - MAE - é reservado aos adolescentes em cumprimento de sanção disciplinar. Nesse módulo não há espaço de convivência. Os quatro quartos que o compõe se diferenciam dos demais por uma pequena área semicoberta para o banho de sol.

Em suma, todos os espaços físicos da UIPSS precisaram ser adaptados para atender aos adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória. De acordo com informações da Gerência Sociopsicopedagógica da UI, a UIPSS tem capacidade para acautelar até 180 adolescentes e, no período da realização do trabalho de campo desta pesquisa operava com um número bastante inferior, de aproximadamente 50 meninos.

Quanto ao cotidiano dos jovens na UIPSS, as atividades são realizadas seguindo uma jornada pedagógica previamente organizada pelas GESP, GESEG e pelo NuEn. Nesse sentido, os adolescentes participam de atividades pedagógicas ao longo de toda a semana. Salvo raras exceções, como atividades pedagógicas específicas ou solenidades, não há interação entre adolescentes de diferentes módulos. Nos fins de semana eles recebem visitas, com dia e horário específicos para cada módulo.

A pesquisa de campo nessa unidade socioeducativa foi realizada em dois espaços distintos: a *sala do tatame* – onde fizemos o encontro 1 e a *sala de audiovisual* – onde realizamos os encontros 02 e 03 da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*.

A Sala do Tatame. Nesse espaço - um grande salão de aproximadamente 40 m² -, o piso estava forrado com placas de tatame azul. De acordo com informações de profissionais que acompanharam a nossa pesquisa de campo, nessa sala eram realizadas atividades de relaxamento com os adolescentes, como yoga e meditação, por exemplo.

No encontro realizado nesse espaço, as(os) agentes socioeducativas(os) permaneceram dentro da sala. A pesquisadora e os adolescentes sentaram-se no tatame, formando um círculo.

A Sala de Audiovisual. Esse é um espaço de aproximadamente 20 m², semelhante a um pequeno cinema. Para escurecer o ambiente, as janelas/grades de ventilação foram cobertas com um tecido, formando uma cortina. Ao lado da porta de entrada ficavam algumas cadeiras acolchoadas que, dispostas em três fileiras com elevações crescentes, favoreciam a visualização do telão onde os filmes eram projetados. A pesquisadora e os adolescentes se acomodaram nessas cadeiras. As(os) agentes socioeducativas(os) que acompanharam os encontros 2 e 3 da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo* permaneceram dentro da sala.

A Unidade de Internação Feminina do Gama - UIFG

A UIFG é um órgão da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Governo do Distrito Federal destinado ao acautelamento de adolescentes do sexo feminino, entre 12 e 21 anos de idade, que estão cumprindo medidas privativas de liberdade pelo cometimento de ato infracional. Inaugurada no ano de 2020, a UIFG recebeu as primeiras adolescentes em junho desse mesmo ano, no auge da pandemia de Covid-19.

Contrariamente ao que sugere o nome, a UIFG não está localizada dentro da cidade do Gama, mas em um núcleo rural próximo, ao longo de uma rodovia que liga a cidade do Gama à cidade de Santa Maria, no Distrito Federal. À época da pesquisa de campo, o acesso à unidade era feito por uma estrada de terra de aproximadamente dois km de extensão.

A UIFG é cercada por muros altos com concertinas. O acesso de estudantes pesquisadores(as) a essa UI depende de autorização prévia. Qualquer pessoa em visita às adolescentes, além de apresentar um documento pessoal é submetida a uma revista por meio de escaneamento corporal.

Em uma visita guiada por uma socioeducadora que atua nesta UI, a pesquisadora observou que a UIFG é composta por vários prédios térreos, cada um com destinação específica. Desse modo, há um bloco exclusivo para as equipes de profissionais que atuam na direção e na

Gerência Administrativa da UI; outro para a equipe de profissionais da Gerência de Segurança; e um terceiro para as equipes da Gerência Sociopsicopedagógica e da Gerência de Saúde. É nas salas desse último bloco que ocorrem os atendimentos técnicos das adolescentes e suas famílias.

Os módulos reservados aos quartos das adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação ficam em outros três blocos separados - M1, M2 e M3. O M1 acautela as adolescentes que estão cumprindo medida de internação com benefício de saída sistemática; o M2 acautela adolescentes menores de idade; e o M3, jovens entre 18 e 21 anos de idade.

As adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória são acauteladas em um espaço exclusivo para esse fim, denominado Módulo das Provisórias. Este é todo cercado por muros, com apenas um portão de acesso. Dessa forma, quem está na parte de dentro não consegue ver quem está fora e vice-versa. Vale lembrar que essa separação no acautelamento das adolescentes que cumprem diferentes medidas privativas de liberdade dentro de uma mesma UI está em consonância com o que orienta o SINASE e a Resolução nº 233/2022, do CONANDA.

Cada um desses módulos conta com três ambientes específicos: sala dos(as) agentes, espaço de convivência e quartos das adolescentes - cujo número pode variar de um módulo para outro. Esses quartos podem ser individuais, duplos ou triplos. Além das camas, em cada quarto há também mesas com bancos. Todo o mobiliário dos quartos é feito de concreto, preso ao chão e à parede. Sobre as mesas havia televisões, livros e objetos pessoais das adolescentes.

Os quartos são divididos em dois ambientes: um para as camas e as mesas e outro para o banheiro. O banheiro, com um chuveiro, um vaso sanitário e uma pequena pia é separado do restante do quarto apenas por uma estreita parede de concreto que não impede totalmente que a adolescente que estiver utilizando o banheiro seja vista por uma(um) agente socioeducativa(o). Por isso, é comum as adolescentes improvisarem cortinas feitas em tecido

TNT para dividir esses espaços e, assim, utilizar o chuveiro e o vaso sanitário reservadamente. Em todos os quartos há uma janela gradeada, no alto de uma das paredes. Portas de ferro e cadeados fecham os quartos.

Em todos os módulos, o acesso aos quartos das adolescentes se dá através das salas das(dos) agentes. Nelas há um balcão de concreto para computadores e demais materiais. Acima do balcão, uma parede de vidro permite às(aos) agentes socioeducativas(os) uma visão ampla de todo o espaço de convivência, bem como dos quartos das adolescentes.

O Núcleo de Ensino da UIFG ocupa um bloco exclusivo, com salas de aula, sala de professores e um espaço para copa e cozinha, utilizada pelo(as) discentes. Ao lado do NuEN há um ginásio coberto onde são realizadas atividades esportivas e de lazer. A Biblioteca e as Salas Multiuso ocupam outro bloco.

A UIFG também abriga um espaço ecumênico, um bloco onde deveriam funcionar o refeitório e a cozinha e um módulo específico para atender as adolescentes puérperas, chamado Mamãe-Bebê. Cabe ressaltar que esses três espaços estavam desativados à época desta pesquisa de campo.

Por fim, algumas áreas descobertas estavam sendo utilizadas para o cultivo de hortaliças e plantas medicinais.

De acordo com informações da Gerência Sociopsicopedagógica da UIFG, essa UI tem capacidade para acautelar 52 adolescentes. No período da pesquisa de campo realizada neste estudo havia apenas cinco adolescentes acauteladas, sendo que duas estavam em cumprimento de medida de internação provisória e três cumpriam medida socioeducativa de internação.

A rotina das adolescentes na UIFG é organizada de acordo com uma jornada pedagógica diária. Da construção dessa jornada, participam a GESP, a GESEG, a GESAU e o NuEn/UIFG. Juntas, essas instâncias avaliam as especificidades e a aplicabilidade das atividades propostas - que normalmente envolvem, além de aulas regulares no NuEn, cursos profissionalizantes,

atividades esportivas, manutenção da horta e oficinas pedagógicas diversas. Em todas as atividades as adolescentes são acompanhadas por agentes socioeducativas(os). O NuEn é o único espaço na UIFG onde há interação entre adolescentes de diferentes módulos, visto que as demais atividades são organizadas por módulo. Os fins de semana são reservados para visitas às adolescentes, com dia e horário específicos para cada módulo.

Todos os encontros da oficina pedagógica *Sororidade* aconteceram na biblioteca da UIFG.

A Biblioteca. A biblioteca da UIFG ocupa uma das salas do bloco multiuso. Um espaço de aproximadamente 15 m² que abriga estantes para livros, uma mesa redonda e quatro cadeiras. Metade do piso é forrado com placas de tatame azul, nele ficam um pufe e algumas almofadas. As(os) agentes socioeducativas(os) que acompanharam os encontros da oficina pedagógica ficaram sentados ao lado da porta de entrada/saída da biblioteca. A pesquisadora e as adolescentes formaram um círculo, sentadas no tatame.

Cuidados Éticos Necessários Para Pesquisas em Unidades Socioeducativas de Internação no Distrito Federal

No contexto das unidades socioeducativas de internação, a interação empírica implica alguns cuidados éticos específicos, em razão do receio, das e dos adolescentes, de possíveis consequências que lhes sejam prejudiciais, decorrentes da expressão de suas opiniões sobre o processo socioeducativo e o atendimento nas UI (Costa, 2015; Diniz, 2017). Por esse motivo, foi de suma importância esclarecermos que a participação das(os) adolescentes nesta pesquisa, bem como as informações que construiríamos ao longo das oficinas pedagógicas, não constariam de seus relatórios avaliativos individuais.

Com a finalidade de garantir autonomia e voluntariedade na participação desta pesquisa, os e as adolescentes e seus(suas) representantes legais receberam explicações detalhadas sobre

todo o processo de construção das informações desta tese. Para isso, firmamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), em que também esclarecemos a importância do sigilo tanto das informações construídas ao longo desta pesquisa-intervenção quanto da identidade das e dos adolescentes que participaram deste estudo.³⁵

Os critérios que balizaram esta pesquisa foram: (a) interesse e voluntariedade, das e dos adolescentes, em participar da pesquisa; (b) autorização da VEMSE para a realização desta pesquisa com adolescentes acautelados(as) na UIPSS e UIFG (Apêndice 2); (c) autorização do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH) – parecer consubstanciado nº 5.866.146 de 27/01/2023; (g) autorização da SUBSIS – DF (Apêndice 3); e (h) autorização da(do) representante legal para a participação da(do) adolescente na pesquisa (Apêndice 1) .

É imprescindível ressaltar que, apesar de todos os esforços adotados pela pesquisadora quanto aos cuidados éticos, o sigilo das informações construídas ao longo das oficinas pedagógicas poderia ser parcialmente comprometido, uma vez que, em função das normas de segurança das unidades de internação, todas as atividades desenvolvidas durante as duas oficinas pedagógicas foram supervisionadas por três ou mais agentes socioeducativas(os).

Participantes: A Pesquisadora e as(os) Adolescentes como *Sujeitos da Pesquisa*

Nas pesquisas que adotam a metodologia qualitativa, pesquisadoras(es) e demais participantes são agentes sociais em interação, em um determinado contexto social, histórico e cultural. Nesse sentido, a visão de mundo de ambos emerge ao longo de todo o processo de construção de conhecimento, desde sua concepção até o resultado final (Minayo, 2014).

Desta pesquisa-intervenção participaram a pesquisadora e 10 adolescentes que

³⁵ Conforme disposto nos artigos 17, 143 e 247 do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, é direito da criança e do(a) adolescente a inviolabilidade da sua integridade física, psíquica e moral, sendo, portanto, vedada a divulgação de sua identidade relacionada à autoria de ato infracional.

compunham dois grupos distintos, a saber:

Grupo 1:³⁶ a pesquisadora e sete adolescentes do sexo masculino que estavam cumprindo medida de internação provisória, no período de realização da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*. Todos os adolescentes se autodeclararam negros (pretos ou pardos), heterossexuais e cisgênero. Um deles estava cursando o 1º ano do ensino Médio e os demais cursavam anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Todos já haviam cumprido internações provisórias anteriores, nessa UI, como também outras medidas socioeducativas em meio aberto, como LA e/ou PSC. A seleção dos adolescentes que participaram deste estudo foi negociada entre a pesquisadora e as gerências sociopsicopedagógica e de segurança da UIPSS. Dessa forma, por motivos de segurança e organização institucional, foram convidados apenas adolescentes acautelados no M5.

Grupo 2:³⁷ a pesquisadora e três adolescentes do sexo feminino que cumpriam medida socioeducativa de internação, durante o período de realização da oficina pedagógica *Sororidade*. Das três adolescentes, duas se autodeclararam cisgênero e bissexuais; uma se autodeclarou lésbica e não binária.³⁸ As três se autodeclararam pardas. Duas cursavam o 1º ano do Ensino Médio e uma cursava o 7º ano do Ensino Fundamental. Todas já haviam cumprido medida de internação provisória. As participantes foram selecionadas exclusivamente pela equipe sociopsicopedagógica da UIFG, não havendo participação da pesquisadora nessa etapa. Todas estavam acauteladas no M2.

Nos dois grupos a faixa etária das e dos adolescentes variou entre 16 e 17 anos de idade. Todos(as) disseram ainda não ter filhos(as).

³⁶ O primeiro dos três encontros desta oficina pedagógica contou também com a participação, como ouvinte, de um socioeducador especialista, a pedido próprio.

³⁷ O segundo, dos quatro encontros realizado durante a oficina pedagógica *Sororidade*, contou com a participação, na condição de ouvinte, de uma socioeducadora vinculada à Escola Distrital de Socioeducação. Sua presença, nesse encontro, partiu também de solicitação própria.

³⁸ Pessoa *não binária* é alguém que não se identifica com as categorias *binárias* homem e mulher. A opção de ser tratada no feminino, nesta tese, partiu de uma decisão da própria adolescente.

Em respeito ao sigilo da identidade das e dos adolescentes participantes desta pesquisa, optamos por não apresentar uma caracterização individual e pormenorizada, a fim de evitar a identificação da autoria das falas. Sendo assim, nesta tese, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos a elas e eles. Para as meninas: Audre, Bel e Lélia e para os meninos: Abdias, Anton, Carlos, Luiz, Mario, Paulo e Silvio.

A pesquisadora, Daniela, é uma mulher branca, cis e heterossexual. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pertencente à classe média de Brasília, casada e mãe de uma jovem de 18 anos. Sua trajetória acadêmica e profissional revela experiências prévias de atuação com adolescentes do sexo feminino e masculino que passaram pela experiência de privação da liberdade pelo cometimento de ato infracional.

As Oficinas Pedagógicas e o Diário de Campo como Instrumentos de Construção das Informações da Pesquisa

Os instrumentos de construção das informações da pesquisa constituem os meios pelos quais o(a) pesquisador(a) relaciona a realidade empírica aos pressupostos teórico-metodológicos (Minayo, 2014). Assim, para alcançar os objetivos propostos neste estudo, optamos pela realização de oficinas pedagógicas como instrumento principal para a construção das informações que compõem esta tese. Apostamos nesse instrumento de pesquisa por entender que as interações em grupo poderiam propiciar formas potentes de comunicação entre as(os) participantes deste estudo, porque, como nos lembram Freire e Shor (1987), nas interações dialógicas somos estimulados a pensar e a repensar o pensamento do outro.

Outro ponto que entendemos ser relevante, e que nos sensibilizou a desenvolver oficinas pedagógicas em grupo como instrumento de pesquisa e intervenção, é o potencial catalizador dessa ferramenta para as interações e o engajamento dialógicos, uma vez que diferentes perspectivas sobre um mesmo tema podem suscitar reflexões, narrativas criativas e análises

críticas do que foi dito no e pelo grupo. Segundo Freire (2021c), “... o diálogo é este encontro *dos homens*, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 109, grifo nosso).

Dito isso, foram utilizados os seguintes instrumentos para a construção das informações deste estudo: (1) oficinas pedagógicas ; (2) diário de campo.

As Oficinas Pedagógicas

A proposta metodológica desta pesquisa-intervenção prezou pela construção compartilhada, entre a pesquisadora e os(as)adolescentes, das atividades desenvolvidas durante a realização de duas oficinas pedagógicas: *Abrindo a mente pro feminismo* e *Sororidade*. Essa estratégia possibilitou que os encontros se delineassem no decorrer das oficinas. Sendo assim, as atividades realizadas a partir do segundo encontro, nas duas OP, foram planejadas conjuntamente pela pesquisadora e os(as) adolescentes. Ao final de cada encontro, a pesquisadora propunha um tema para o encontro seguinte e, após a definição desse tema, todos(as) sugeriam músicas, textos e/ou filmes. Juntos(as), escolhíamos aqueles que melhor atendessem às demandas das e dos participantes e que estivessem mais diretamente relacionados com os objetivos da pesquisa. Todos(as) concordaram que a pesquisadora poderia gravar em áudio os diálogos realizados nos encontros.

O desenvolvimento tanto da OP *Abrindo a mente pro feminismo* quanto da OP *Sororidade* incluiu um planejamento prévio semiestruturado, baseado em três aspectos essenciais: (1) iniciar os encontros com um momento de conversação livre; (2) abordar temas relacionados à temática feminista utilizando recursos pedagógicos audiovisuais diversos, como curta-metragens, textos, músicas e/ou imagens; (3) orientar os diálogos ao longo das oficinas pedagógicas sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Esses três pontos foram centrais para o desenvolvimento das atividades que compunham cada uma das oficinas.

As tabelas a seguir (Tabela 01 e Tabela 02) sistematizam as informações de cada encontro das duas oficinas pedagógicas.³⁹

Tabela 1.

Encontros da Oficina Pedagógica Abrindo a Mente Pro Feminismo.

Encontro 1

Local: UIPSS - Sala do Tatame

Data: 10/02/2023

Duração do encontro: 1 hora e 56 minutos

Participantes: a pesquisadora, Abdias, Anton, Carlos, Mario, Luiz, Paulo, Silvio e um socioeducador especialista, vinculado à UIPSS.

Atividades realizadas: apresentação da pesquisadora e dos participantes; assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; elaboração conjunta dos princípios norteadores para as interações ao longo das atividades da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*; e roda de prosa sobre o cotidiano dos adolescentes na unidade de internação.

Registros: Gravação em áudio e diário de campo.

Encontro 2

Local: UIPSS - Sala de Audiovisual

Data: 17/02/2023

Duração do encontro: 1 hora e 44 minutos

Participantes: a pesquisadora, Abdias, Anton, Carlos, Luiz, Mario, Paulo e Silvio.

³⁹ A proposta inicial da pesquisadora previa três encontros para cada oficina pedagógica. Entretanto, no decorrer da oficina *Sororidade*, as adolescentes propuseram que realizássemos quatro encontros, sugestão aceita pela pesquisadora e autorizada pelas GEPED e GESEG da UIFG.

Atividades realizadas: roda de prosa sobre namoro e relacionamentos afetivos e/ou sexuais com os pares.

Recursos audiovisuais utilizados: videoclipe da música *Rosas*;⁴⁰ carta *A menina perigosa*.⁴¹

Registros: Gravação em áudio e diário de campo.

Encontro 3

Local: UIPSS - Sala de Audiovisual

Data: 24/02/2023

Participantes: a pesquisadora, Abdias, Anton, Carlos, Luiz, Mario, Paulo e Silvio.

Duração do encontro: 2 horas e 12 minutos

Atividades realizadas: Roda de prosa sobre práticas feministas; roda de prosa para o fechamento da OP *Abrindo a mente pro feminismo*.

Recursos audiovisuais utilizados: curta-metragem de animação *Era uma vez outra Maria*.⁴²

Registros: Gravação em áudio e diário de campo.

Tabela 2.

Encontros da Oficina Pedagógica Sororidade

⁴⁰ Videoclipe. Direção: Janaína Oliveira. País de origem: Brasil. Tempo de duração: seis minutos. Ano de lançamento: 2006. Acessível em: <https://www.letas.mus.br/atitude-feminina/487433/>

⁴¹ Diniz D. (2017). *Meninas fora da lei: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal*. Brasília: Letras Livres, pp. 36-37. <http://eventos.ceag.unb.br/sns/wp-content/uploads/2017/11/Meninas-fora-da-lei-a-medida-socioeducativa-de-interna%C3%A7%C3%A3o.pdf>

⁴² Vídeo/animação. Diretor: Gary Barker – PROMUNDO. País de origem: Brasil. Gênero: Comédia/Drama/Educação. Tempo de Duração: 20 minutos. Ano de Lançamento: 2006. <https://promundo.org.br/recursos/era-uma-vez-outra-maria/>

Encontro 1

Local: UIFG - Biblioteca

Data: 16/03/2023

Duração do encontro: 1 hora e 45 minutos

Participantes: a pesquisadora, Audre, Bel e Lélia.

Atividades realizadas: Apresentação da pesquisadora e das participantes; assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; e elaboração conjunta dos princípios norteadores para as interações ao longo das atividades da oficina pedagógica *Sororidade*;

Registros: Gravação em áudio e diário de campo.

Encontro 2

Local: UIFG - Biblioteca

Data: 23/03/2023

Duração do encontro: 1 hora e 50 minutos

Participantes: a pesquisadora, Audre, Bel, Lélia e uma socioeducadora vinculada à Escola Distrital de Socioeducação da SEJUS-DF.

Atividades realizadas: roda de prosa sobre o cotidiano das adolescentes na unidade de internação.

Recursos audiovisuais utilizados: gravação em vídeo da palestra *Desafiando diversas formas de opressão*; ⁴³ e o poema *Ainda assim eu me levanto*.⁴⁴

Registros: Gravação em áudio e diário de campo.

⁴³ Palestra proferida pela jornalista Maíra Azevedo, mais conhecida como Tia Ma, no evento TEDx Rio Vermelho, em nov/2017. https://www.ted.com/talks/maira_azevedo_desafiando_diversas_formas_de_opressao?language=pt-br

⁴⁴ Poema da autora estadunidense Maya Angelou. <https://www.geledes.org.br/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/>

Encontro 3

Local: UIFG - Biblioteca

Data: 30/03/2023

Duração do encontro: 1 hora e 56 minutos

Participantes: a pesquisadora, Audre, Bel e Lélia.

Atividades realizadas: Roda de prosa sobre namoro e relacionamentos afetivos e/ou sexuais com pares.

Recursos audiovisuais utilizados: curtas-metragens *O Ato*; ⁴⁵ e *Acorda, Raimundo. Acorda!* ⁴⁶

Registros: Gravação em áudio e diário de campo.

Encontro 4

Local: UIFG - Biblioteca

Data: 11/04/2023

Duração do encontro: 1 hora e 50 minutos

Participantes: a pesquisadora, Audre, Bel e Lélia.

Atividades realizadas: Roda de prosa sobre práticas feministas em contextos socioeducativos de privação da liberdade; roda de prosa para o fechamento da OP *Sororidade*.

Registros: Gravação em áudio e diário de campo.

As oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo* e *Sororidade* foram realizadas no período de fevereiro a abril de 2023, contabilizando um total de 13 horas de gravação em áudio. O material audiogravado foi transcrito pela própria pesquisadora.

⁴⁵ Curta-metragem. Direção: Diego Esteves. País de Origem: Brasil. Gênero: Ficção/Drama Tempo de Duração: 11 minutos. Ano de Lançamento: 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=WIWJov5k88U>

⁴⁶ Curta-metragem. Direção: Alfredo Alves. País de origem: Brasil. Gênero: Ficção/Drama. Tempo de Duração: 16 minutos. Ano de lançamento: 1990. <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>

Além das oficinas pedagógicas como instrumento para a construção das informações desta pesquisa, recorreremos também ao diário de campo, cuja estratégia de utilização delineamos a seguir.

O Diário de Campo

O diário de campo é um instrumento de pesquisa que pode ser utilizado ao longo de todo o estudo de campo. É o amigo silencioso de que dispõe o(a) pesquisador(a) para registrar informações pessoais sobre o processo investigativo, como, por exemplo: reflexões, impressões, questionamentos, angústias e desejos (Neto, 2002).

No diário de campo produzido ao longo desta pesquisa-intervenção, foram registradas notas reflexivas e descritivas. As notas reflexivas revelaram as impressões da pesquisadora sobre as interações entre as diferentes personagens que compunham cada um dos contextos institucionais – adolescentes, a pesquisadora e socioeducadores(as). Além disso, revelavam, também, os desafios e os tensionamentos ocorridos ao longo de cada encontro das oficinas pedagógicas. As notas descritivas, por sua vez, contemplaram aspectos institucionais relevantes para a pesquisa, como as normas e regras específicas a cada uma das UI para a realização das OP e a descrição física das duas unidades socioeducativas.

No diário de campo também foram registradas algumas falas que emergiam de conversas informais entre a pesquisadora e diferentes profissionais que atuavam nas duas unidades socioeducativas.

Caminhos Para a Análise Das Informações da Pesquisa

Buscando compreender de que maneiras as experiências das e dos adolescentes dialogavam com as perspectivas teórico epistemológicas que sustentam nossa tese, o processo

de análise foi construído ao longo de quatro etapas que possibilitaram a seleção dos diálogos e das falas que comporiam o capítulo de análise e discussão deste estudo.

É relevante esclarecer que as transcrições das gravações em áudio dos encontros das oficinas pedagógicas foram realizadas, quando não no mesmo dia dos encontros, no dia seguinte. Essa estratégia foi importante para que a pesquisadora, durante o processo de transcrição, pudesse identificar a voz de cada adolescente e, assim, relacioná-la à respectiva fala produzida no contexto das OP *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*.

As falas das e dos adolescentes foram transcritas de maneira que a representação escrita permanecesse fiel ao seu proferimento original. Além de respeitar o estilo e os demais aspectos pragmáticos da comunicação, entendemos que essa é uma forma de subverter padrões hegemônicos que se perpetuam, também, por meio da chamada norma culta da Língua Portuguesa.

Sendo assim, utilizamos os seguintes procedimentos para a análise qualitativa das informações construídas ao longo desta pesquisa-intervenção: (a) transcrição integral das gravações das conversas realizadas ao longo das OP *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*; (b) leitura atenta do material transcrito e das anotações do diário de campo; (c) definição de temas norteadores para a análise e discussão das informações construídas durante a realização das duas oficinas pedagógicas, com base nos objetivos propostos para a presente pesquisa; (d) seleção de trechos retirados das interações dialógicas ocorridas ao longo das OP, priorizando aqueles que tivessem maior relação com os objetivos da pesquisa.

Diante disso, o capítulo de análise e discussão das informações que compõem esta tese está organizado em três blocos temáticos: Bloco I - *Significando a Privação da Liberdade*; Bloco II - *Significando as Relações Íntimas e/ou Afetivas* e; Bloco III - *Diálogos Feministas em Contextos Socioeducativos de Internação*. Esses blocos temáticos serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

Oficinas Pedagógicas *Abrindo a Mente Pro Feminismo e Sororidade*: Diálogos Feministas Com Adolescentes Privados(as) de Liberdade

As informações construídas ao longo desta pesquisa-intervenção foram analisadas qualitativamente, à luz do feminismo e da interseccionalidade. Como nos lembram Collins e Bilge (2021), “a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (p. 15).

Utilizada como ferramenta analítica nesta pesquisa, a interseccionalidade lançou luz sobre a intersecção entre raça, classe, gênero, sexualidade e a experiência de privação da liberdade na adolescência. Sob essa ótica, foi possível observar como esses demarcadores sociais, interseccionados, se materializam no cotidiano das e dos adolescentes acauteladas(os) em unidades de internação no Distrito Federal.

Além disso, a lente da interseccionalidade nos ajudou a compreender o nosso objeto de estudo para além da sua aparência superficial, uma vez que sistemas de dominação como o patriarcado, o racismo e o cisheterossexismo naturalizam diversas formas de opressão, invisibilizando-as em meio aos acontecimentos e experiências do dia a dia.

Diante disso, no esforço de unir teoria e prática e com vistas à consecução dos objetivos aqui propostos, neste capítulo nos dedicamos à análise e discussão das informações construídas com os adolescentes e as adolescentes, ao longo das oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*, respectivamente. Como forma de organização, o presente capítulo está estruturado em três blocos temáticos, cada um relacionado a um objetivo específico deste estudo.

O primeiro bloco temático, *Significando a Privação da Liberdade*, teve como foco a análise e discussão da experiência de privação da liberdade no contexto socioeducativo, a partir de sua relação com demarcadores sociais de gênero, raça, classe e sexualidade. Nesse bloco nosso foco foi a discussão proposta no objetivo (1) deste estudo: compreender a relação entre gênero, raça, classe e sexualidade e a experiência de privação da liberdade, a partir dos diálogos desenvolvidos com os e as adolescentes nas oficinas pedagógicas.

O segundo bloco temático, *Significando as Relações Íntimas e/ou Afetivas*, aborda temas que se referem ao olhar das e dos adolescentes sobre namoro e relacionamentos íntimos com os pares. Nesse bloco, as análises lançam luz sobre os estereótipos historicamente construídos acerca das masculinidades e das feminilidades e sua influência nas experiências amorosas e sexuais desses(as) jovens. Aqui, estivemos atentas ao diálogo proposto no objetivo (2), qual seja: analisar como os e as adolescentes que participaram desta pesquisa significam suas experiências afetivas e/ou íntimas.

No terceiro e último bloco, *Diálogos Feministas em Contextos Socioeducativos de Internação*, buscamos dar sentidos às experiências e aos aprendizados proporcionados pelas oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*. Para isso, nos aprofundamos também na análise de questões relativas ao planejamento e desenvolvimento dessas OP, tendo em vista as especificidades dos dois grupos de participantes. Sendo assim, nesse bloco estivemos focadas na discussão proposta no objetivo (3) deste estudo: analisar as oficinas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa, como possibilidades metodológicas construtivas para o diálogo sobre temas feministas com adolescentes que estão cumprindo medidas privativas de liberdade.

Nos Blocos I e II, apresentamos, analisamos e discutimos as informações construídas ao longo das duas oficinas pedagógicas, separadamente. Sendo assim, cada bloco temático é dividido em duas seções: na primeira seção são analisadas as informações construídas com os

adolescentes ao longo da oficina *Abrindo a mente pro feminismo*; na segunda seção analisamos as informações construídas com as adolescentes durante a oficina *Sororidade*. No início de cada bloco tecemos algumas considerações sobre a temática abordada; em seguida, passamos à análise e discussão.

No Bloco III, nos dedicamos a uma análise que abrange as duas oficinas pedagógicas. No início desse bloco apresentamos alguns aspectos semelhantes às duas OP, para em seguida analisá-las separadamente nas seções: A Oficina Pedagógica *Abrindo a Mente Pro Feminismo* e A Oficina Pedagógica *Sororidade*.

A figura a seguir ilustra a organização deste capítulo:

Figura 2.

Análise e Discussão dos Blocos Temáticos I, II e III.



Bloco Temático I: Significando a Privação da Liberdade

A privação da liberdade é uma das respostas do Estado ao ato infracional cometido por *sujeitos* entre 12 e 18 anos de idade. A medida de internação provisória e a medida socioeducativa de internação guardam especificidades que as diferenciam, mas também as aproximam. Se na primeira o Estado assume a tutela do(a) adolescente acautelado(a) por um período que varia de um a 45 dias, na medida socioeducativa de internação, o Estado toma, para seu integral controle, até três anos da vida de um(a) adolescente. Nesse sentido, ambas as medidas controlam o tempo e o espaço desses(as) jovens durante todo o processo socioeducativo; ou seja, controlam suas rotinas, interações, acesso a meios de comunicação, como também o convívio com amigos(as), namorados(as), parceiros(as) e familiares. Controlam o conforto de um abraço e o carinho que vem de mãos amigas e confiáveis.

Em meio a essas e tantas outras privações que pudemos observar durante esta pesquisa-intervenção, neste bloco temático nos dedicamos a compreender a relação entre gênero, raça, classe, sexualidade e a experiência de privação da liberdade, a partir dos diálogos desenvolvidos com os e as adolescentes que participaram das oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*, respectivamente.

As vozes que ecoam neste estudo são de meninos e meninas negros(as) e/ou não brancos(as), residentes das periferias de Brasília, DF, com idade entre 16 e 17 anos, que estão em cumprimento de medidas privativas de liberdade pelo cometimento de ato infracional. São adolescentes que experienciam desde muito cedo os impactos da intersecção de demarcadores sociais de desigualdade na produção de exclusões em uma sociedade regida pela ordem cisheteropatriarcal-racista-capitalista. Ou seja, são jovens que, afetados(as) por desigualdades estruturantes, experienciam, dia a dia, o desprezo de uma expressiva parcela da população brasileira que desdenha dos direitos humanos, incentiva a criminalização da pobreza e exige do Estado ações repressivo-punitivas em desfavor da garantia da proteção integral.

Para nós, esses(as) meninos(as) são *sujeitos* com quem o Estado falhou na garantia da proteção integral e de direitos humanos fundamentais, muitas vezes antes mesmo de nascerem. Para o senso comum, são *menores infratores(as)* que intimidam a sociedade por meio do tráfico de drogas e/ou de atentados contra a vida e/ou a propriedade. Assim, para pessoas cujos valores e crenças são construídos sob a égide de sistemas de dominação, a punição pelo erro cometido é não somente necessária, mas desejada e inevitável. E, sob essa perspectiva, suprime-se o objetivo pedagógico do processo socioeducativo a favor do caráter punitivo-retributivo em face da infração cometida.

Conforme argumentamos em capítulos anteriores deste estudo, o status de adolescente ou de *menor infrator(a)* está fortemente relacionado à intersecção entre cor da pele e condição socioeconômica. A esses demarcadores sociais de desigualdade, neste estudo somam-se outros, como sexualidade, gênero e trajetória infracional; interseccionados, esses demarcadores se materializam em diversas formas de violência contra adolescentes já tão afetados(as) pela experiência da internação em uma unidade socioeducativa.

Não obstante a legislação juvenil proíba um tratamento discriminatório a adolescentes institucionalizados(as), o cotidiano institucional revela uma realidade ainda muito distante daquela pretendida no âmbito jurídico-normativo.

Nesse sentido, para compreender como são tecidas as relações de poder, em especial aquelas que oprimem as adolescentes nos contextos socioeducativos, não se pode considerar, separadamente, os efeitos do racismo e/ou do sexismo sobre suas subjetividades, visto que suas experiências são construídas na intersecção de diferentes sistemas de opressão – como o machismo, a misoginia, a homotransfobia e a exploração de classe, por exemplo.

É a partir das falas dos e das adolescentes que participaram desta pesquisa que nos propusemos a analisar, neste primeiro bloco temático, os efeitos da intersecção de diferentes

demarcadores sociais sobre suas experiências individuais e coletivas, vivenciadas durante o cumprimento da medida privativa de liberdade.

Após essas considerações iniciais, na seção seguinte nos dedicamos à análise e discussão das informações construídas ao longo da oficina *Abrindo a mente pro feminismo*.

A Privação da Liberdade Sob o Olhar Dos Adolescentes: Aqui é Cadeia!

“Aqui é cadeia. Eu sei que tem outro nome, mas pelos procedimento, pelo jeito que trata nós... mas é uma cadeia que você pode puxar tranquilamente o dia a dia. Agora falar que nós gosta aqui de dentro já é demais, né... ninguém quer tá aqui, não. Nós tá aqui preso, é contra a nossa vontade. Nós só volta pra cá porque tem que pagar pelo que nós fez de errado lá fora.” (Carlos).

“Só que ficar aqui, o tempo que for, não adianta nada, não. Já peguei outras medida, aqui mesmo é minha quarta vez, e não serviu de nada, não me ajudou a mudar de vida... é só pra nós pagar, mesmo.” (Luiz).

“Acho que pra homem é mais fácil puxar cadeia... as mulher fica mais tempo presa, muitas vez abandonada. Elas deve sofrer cabuloso longe dos filho. Eu acho que as dificuldade delas é maior do que a nossa porque a cadeia é mais pra homem.” (Abdias).

Escolhemos essas falas para iniciar os diálogos dessa seção por entendermos que elas são emblemáticas, uma vez que expressam diversos significados sobre a experiência de privação da liberdade. Os olhares dos adolescentes para a medida de internação, perpassados por demarcadores sociais de desigualdade, revelam muitas dores, sejam aquelas sofridas em função da ineficácia do processo socioeducativo como meio para o rompimento com a trajetória infracional, ou dos estigmas que acompanham esses adolescentes ao longo da vida. Mas além

dessas dores, esses olhares também revelam a humanidade de quem tenta compreender a dor do outro.

Inicialmente, observamos nas quatro falas que, para os adolescentes, as diferenças fundamentais entre o sistema socioeducativo e o sistema penal se dissipam no cotidiano institucional, visto que é recorrente o uso do termo *cadeia* no lugar de unidade socioeducativa de internação. A assertiva de Carlos exemplifica nossa análise: “*Aqui é cadeia. Eu sei que tem outro nome, mas pelos procedimento, pelo jeito que trata nós...*”. Assim, embora ele saiba que o sistema socioeducativo e o sistema prisional deveriam representar realidades diferentes, sua afirmação de que a unidade de internação é uma cadeia revela que, em alguns aspectos – que ele não explicita, mas generaliza, utilizando o termo *procedimento* -, a prática socioeducativa se assemelha ao tratamento penal.

Além disso, as falas de Carlos e Luiz revelam indicadores de que, assim como é disseminada pela mídia de massa patriarcal, a privação da liberdade na adolescência é, também para eles, uma punição, um preço a ser pago em função do erro cometido. O enunciado de Carlos “*Nós só volta pra cá porque tem que pagar pelo que nós fez de errado lá fora.*” exemplifica a concepção vulgarizada pelo senso comum de que o objetivo da medida socioeducativa é fazer com que o(a) adolescente pague pelo mal que causou à sociedade. Nesse sentido, o reingresso na unidade de internação é, além de uma punição, uma consequência já esperada e anunciada.

Convergente com a perspectiva de Carlos de que a privação da liberdade não é mais do que um meio de retribuição do mal pelo mal, Luiz acrescenta que a medida de internação não cumpre sua finalidade precípua de ajudá-los no difícil processo de ruptura com a prática infracional. É interessante notar que Carlos e Luiz iniciam suas falas utilizando a primeira pessoa do singular, indicando a intenção de expressar suas opiniões sobre a medida e a prática socioeducativas – “*... eu sei que...*” e “*Já peguei...*”. Mas a sequência de suas narrativas revela

uma mudança de posicionamento que os insere em uma coletividade que vivencia as agruras do cotidiano institucional - “... *pelo jeito que trata nós...*” e “... *é só pra nós pagar, mesmo.*”.

Sobre a inefetividade das medidas privativas de liberdade no que se refere ao cumprimento do seu objetivo de promover uma ruptura com a trajetória infracional, Miranda e Paiva (2021) nos ajudam a enriquecer esses diálogos sublinhando que esse é um objetivo que não cabe apenas ao sistema socioeducativo, mas também ao Estado e à sociedade como um todo, tal como preconizado no ECA. Nesse sentido, considerando-se que o rompimento com a prática infracional é um processo complexo que implica uma série de condições que extrapolam os limites da prática socioeducativa - como por exemplo a superação da situação de pobreza, a garantia de direitos sociais e a ampliação de postos de trabalho legais -, seria ilusório acreditar que o processo socioeducativo, por si só, é capaz de promover as mudanças necessárias para a transformação da vida desses(as) adolescentes. Além disso, o autor e a autora analisam que as medidas socioeducativas privativas de liberdade atendem, ao mesmo tempo, a um projeto de criminalização de adolescentes oriundos(as) de setores pauperizados da classe trabalhadora e a um projeto de garantia de direitos desses(as) adolescentes e jovens. Sendo assim, o próprio sistema socioeducativo encontra limitações constitutivas na sua atribuição de construir meios para que esses(as) adolescentes rompam com a trajetória infracional.

Nessa mesma perspectiva, falar sobre medidas privativas de liberdade, no Brasil, implica lembrar que a história da formação social e cultural brasileira revela um passado de precarização e criminalização da vida negra, cujos efeitos permanecem até hoje. Sob essa ótica, Miranda e Paiva (2021) também pensam a ambiguidade que perpassa a história da privação da liberdade no Brasil: se por um lado houve um avanço na legislação infanto-juvenil no que se refere à garantia da proteção integral de adolescentes atendidos(as) no SINASE, por outro, o sistema de justiça juvenil, por meio da seletividade penal, permanece criminalizando e encarcerando a juventude negra e pobre brasileira.

O olhar de Paulo sobre a estigmatização do jovem negro no contexto socioeducativo, aprofunda a discussão sobre a intrínseca relação entre raça, classe, gênero e privação da liberdade. Sua reflexão é precisa na medida em que exemplifica a discriminação racial e de classe vivenciada no cotidiano institucional: *“Nas revista, aqui na cadeia, quando nós tira a camisa e mostra a pele escura cheia de tatuagem, os agente já julga como criminoso. Só que eles também têm tatuagem. Mas o preconceito contra o preto favelado nunca acaba.”*

Além da discriminação em função da classe social e da cor da pele, a fala de Paulo também evidencia que, no contexto socioeducativo, os adolescentes são cotidianamente expostos a violências física e simbólica inerentes ao sistema cisheteropatriarcal-racista-capitalista. O que significa dizer que algumas práticas socioeducativas denotam relações de poder hierárquicas e coercitivas, que ignoram o princípio da proteção integral como conceito basilar no campo do direito infanto-juvenil.

Em meio às reflexões dos adolescentes acerca da medida de internação, Abdias lança luz sobre mais uma questão de grande importância nesta tese, e que diz respeito ao sexismo e à dominação masculina como formas de opressão sistemáticas e institucionalizadas nos contextos privativos de liberdade. Seu olhar sensível para as desigualdades de gênero que se materializam em desvantagens para adolescentes institucionalizadas e mulheres presas, comoveu todos que participavam desses diálogos.

Em sua fala, representada no início desta seção, ele suscita uma reflexão profunda de que tanto o sistema socioeducativo quanto o sistema prisional, por terem sido construídos sobre uma base machista e misógina, potencializam o sofrimento de meninas e mulheres que são capturadas pelas malhas do sistema penal brasileiro. Assim, Abdias traz para o centro do diálogo sobre a privação da liberdade, a noção de que a intersecção de opressões afeta sobremaneira as adolescentes e mulheres privadas de liberdade.

O abandono a que Abdias se refere é uma realidade conhecida por quem pesquisa, trabalha e/ou desenvolve ações voluntárias em unidades privativas de liberdade. Exemplo disso são as enormes filas que se formam em frente aos presídios e unidades socioeducativas masculinos, nos dias de visita. Nelas estão mães, namoradas, filhos(as) e avós que anseiam rever seus entes queridos. Já em presídios e unidades socioeducativas de internação femininos, o cenário é muitas vezes o oposto, como explicita Anton no momento em que decide compartilhar com o grupo sua impressão sobre a internação feminina, a partir de uma experiência vivida em família: *“Minha irmã, quando puxou cadeia, foi mais difícil pra ela do que pra mim, ela sofreu cabuloso, parceiro. Nem sempre a minha mãe tinha condição de ir visitar a minha irmã. É muito triste...”*. Em seguida, Carlos complementa: *“Eu acho que não é a mesma coisa, mas os sentimento deve ser os mesmo, de vazio, de querer ir pra casa...”*.

Ou seja, na tentativa de compreender a experiência feminina no cárcere - ainda que suponha haver especificidades que diferenciam esta da masculina – Carlos, ao revelar que assim como as meninas, também sente um *vazio* quando está acautelado e longe de casa, demonstra entender que sentimentos e desejos são qualidades humanas que não podem ser naturalizados em função de demarcadores socialmente construídos, como o gênero, por exemplo.

As reflexões de Carlos, Luiz, Paulo e Abdias apontam para um horizonte em que a medida privativa de liberdade figura como uma representação de *cativeiro*. A compreensão do encarceramento como uma forma de cativeiro alcançou maior visibilidade a partir da teorização de feministas negras, como Borges (2020), Collins (2023), Davis (2020) e Davis et al., (2023), especialmente quando associada à temática do abolicionismo penal.

Em consonância com essas autoras, compreendemos que o encarceramento é uma forma de cativeiro, assim como foi a escravidão africana. Sob essa perspectiva, podemos dizer que desde a época da escravidão até o presente, pessoas negras têm lidado com o desafio de escapar e/ou sobreviver a diferentes formas de cativeiro. A violência que sustenta sistemas interligados

de dominação institui práticas sociais opressivas que forçam essas pessoas a permanecerem nesses cativeiros, ou seja, em lugares socialmente delimitados, como as prisões e as favelas e periferias dos grandes centros urbanos, por exemplo. É nesse sentido que quando falamos em encarceramento estamos falando também de racismo, escravidão e exploração capitalista.

Ademais, é importante ter sempre em mente a noção de que as pessoas não chegam ou permanecem em cativeiros por vontade própria, mas são a eles impelidas. A fala de Carlos de que a internação em unidade socioeducativa “... *é uma cadeia que você pode puxar tranquilamente o dia a dia*”, reflete a ideia de sobrevivência a cativeiros a que nos referimos; nesse sentido, seria um enorme equívoco ignorar o caráter coercitivo da medida de internação, conforme ele enfatiza: “*Agora falar que nós gosta aqui de dentro já é demais, né... Nós tá aqui preso, é contra a nossa vontade.*”.

Sobre a comparação do cativeiro com o encarceramento, acompanhamos o pensamento de Collins (2023) e Davis et al., (2023) também quando chamam a atenção para o fato de que embora algumas questões relacionadas ao medo da violência opressiva e do encarceramento sejam comuns a pessoas negras e/ou não brancas, a experiência de privação da liberdade assume contornos específicos quando, interseccionados à raça, estão outros demarcadores sociais como gênero e sexualidade, por exemplo. Desse modo, assim como as autoras, entendemos que é necessário não apenas conhecer essas diferenças, mas refletir sobre a intersecção de opressões que configuram essa experiência de viver e resistir a cativeiros, para que possamos imaginar e construir possibilidades alternativas – abolicionistas - tanto ao encarceramento masculino quanto ao encarceramento feminino e de pessoas LGBTQIA+.

A liberdade de homens negros não será possível sem a liberdade de mulheres negras; da mesma forma não é possível que homens e mulheres negros(as) sejam livres se ainda existirem pessoas LGBTQIA+ subordinadas. A luta de um(a) precisa ser a luta de todos(as). É nesse sentido que, para nós, a educação crítica feminista assume importância vital para se pensar a

transformação de realidades marcadas pela intersecção de diversas opressões, como as que vivenciam os e as jovens em contextos socioeducativos de internação.

Na próxima seção, buscando compreender como as adolescentes significam a medida socioeducativa de internação, nos dedicamos à análise e discussão dos diálogos desenvolvidos sobre o tema, ao longo da oficina pedagógica *Sororidade*.

A Medida Socioeducativa de Internação e as Adolescentes Equilibristas

“Sabe malabarismo, aquela corda que você tem que se equilibrar? Aqui é assim. Um malabarismo junto numa bicicleta sem rodinha e ainda só com uma roda. Aqui é difícil a gente se equilibrar, saber exatamente quando é hora de brincar e quando é hora de ficar quieta pra escutar...” (Bel).

“Eu pensei que era diferente aqui. Depois que eu vi os preconceitos, aqui. Aí que caiu a minha ficha. No começo é muito difícil aqui, tem muita briga. Eu tô tentando me adaptar, no começo eu chorava muito, brigava muito, não conseguia fazer nada, nem banhar direito. Eu pensava no quarto: ‘Meu Deus, como eu posso tá sofrendo tanto aqui dentro?’ Mas é como ela falou, tem que saber equilibrar...” (Lélia)

“Eu já sofri muito aqui. Falaram do meu jeito, porque eu tenho o meu cabelo meio rapado. Eu acho que eles não gosta de mim por forma disso.” (Audre).

O atendimento socioeducativo às adolescentes em cumprimento de medidas de internação é um tema que vem conquistando a devida atenção ao longo da última década. De acordo com os estudos realizados por Costa (2020), Costa e Pedroza (2024), Diniz (2017) e Yokoy de Souza e Gratão (2020), o sistema socioeducativo ainda é pensado como um *universo masculino*, ou seja, é organizado e estruturado para atender às necessidades dos adolescentes. Logo, os contextos socioeducativos privativos de liberdade constituem-se como espaços de diálogo e ressignificação subjetiva, mas também de (re)produção de discursos hegemônicos

normatizados, como os que naturalizam a dominação masculina, diversas formas de opressão e relações hierárquicas profundamente autoritárias.

As narrativas das adolescentes revelam um cotidiano institucional atravessado pela dor da humilhação, da opressão cisheterossexista e da frustração de se deparar com um contexto que, embora se diga socioeducativo, é muito mais opressivo do que pedagógico. Nas palavras de Bel,

Aqui não é um sistema porque as equipes dos plantões são muito diferentes no atendimento das adolescente. Cada plantão tem uma forma de agir com a gente.... então não é um sistema porque não são todas as peças que funcionam juntas.

Assim, para sobreviver às diversas violências concretizadas no cotidiano de um sistema cujo funcionamento é prejudicado por conta de *peças que não se encaixam*, as adolescentes se veem obrigadas ao controle ostensivo de seus afetos. A fala de Bel, ilustrada no início desta seção, é metaforicamente rica nesse sentido. Para traduzir o esforço empreendido pelas adolescentes para sobreviver às opressões que vivenciam nesse *universo masculino*, Bel imagina um cenário inexecutável; o equilíbrio que delas é exigido durante o cumprimento da medida de internação é precisamente retratado na figura do(a) malabarista, cuja habilidade e destreza são essenciais para que se cumpra o objetivo de equilibrar-se. No sentido figurado, segundo o dicionário Houaiss *on-line*, o(a) equilibrista é *aquele sujeito* que tem habilidade para controlar situações difíceis ou adversas. Assim, para enfatizar a dificuldade de equilibrar-se em um contexto perversamente desequilibrador, Bel constrói a imagem de um drama kafkiano⁴⁷: “*Um malabarismo junto duma bicicleta sem rodinha e ainda só com uma roda.*”. Na sequência, ela desabafa: “*Aqui é difícil a gente saber se equilibrar*”.

A partir de sua fala, observamos que das adolescentes é exigido equilíbrio emocional para reconhecer, precisamente, quando podem *brincar* e quando devem *escutar*. Entretanto,

⁴⁷ Kafkiano é um adjetivo relativo a Franz Kafka (1883-1924). Em referência à sua obra, pode ser utilizado para evocar uma atmosfera de pesadelo, de absurdo (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – versão on-line).

ainda que desenvolvam tal habilidade, não lhes é dada a oportunidade de serem também ouvidas: “*Às vezes a gente tá muito mal, tá triste e eles não compreende. Não é pra passar a mão na nossa cabeça, mas aqui muitas pessoas precisa ouvir a gente, porque muitas vezes aqui a gente não é ouvida.*” (Bel). Ou seja, nesse cenário, equilibrar-se é saber silenciar diante de uma voz de autoridade.

A reivindicação de Bel por práticas socioeducativas dialógicas nos lembra que, embora as medidas socioeducativas possuam uma dimensão jurídico-sancionatória, sua dimensão ético-pedagógica deve ser substancial. As diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo explicitam a imprescindibilidade do diálogo para a construção de ações socioeducativas democráticas. Essas diretrizes ilustram a concepção de que as medidas socioeducativas consistem num processo conjunto e compartilhado, entre adolescentes e socioeducadores(as), de construção de autonomia e de novas formas de sociabilidade pela via da emancipação humana.

Sendo assim, pensamos a socioeducação como um processo que se realiza *com* as(os) adolescentes e que, por esse motivo, tem nas interações dialógicas um meio indispensável para que a ação pedagógica se concretize. Sob essa ótica, uma prática socioeducativa que não privilegie o diálogo e as trocas de ideias em busca de novos acordos e que não se pautem na consciência crítica acerca das opressões, perde a sua função primordial, posto que, sem diálogo, limitam-se as possibilidades de desenvolvimento de autonomia.

O descompasso entre legislação e teoria socioeducativas e as práticas institucionais é novamente anunciado por Bel quando diz: “*Eu tô num lugar que eu sei que... eu sinto medo porque eu não sou ouvida, sabe? Eu não sou levada a sério...*”. Assim, ela mostra, mais uma vez, que determinadas ações socioeducativas, impregnadas de autoridade, alimentam o medo e deixam minguar a autonomia e a possibilidade de emancipação das adolescentes.

Lélia complementa as reflexões de Bel, na medida em que ela explicita que, não obstante acreditasse ser o processo socioeducativo um meio para a construção de novos rumos para a sua vida, ela descobre que o caráter punitivo-repressivo da medida socioeducativa de internação se sobrepõe aos aspectos pedagógicos. Quando ela diz: *“Eu pensei que era diferente aqui. Depois que eu vi os preconceitos, aqui. Aí que caiu a minha ficha.”*, evidenciam-se tanto a surpresa quanto a frustração de que ali, no contexto socioeducativo, ela não encontraria o acolhimento desejado, mas sim os mesmos preconceitos com os quais ela convivia no *mundo* extramuros. O sofrimento experimentado a partir dessa descoberta é narrado por Lélia em sua análise dos primeiros meses na unidade de internação, quando sua adaptação à nova realidade é profundamente marcada pela dor do desamparo e da solidão que resultam do desentendimento com colegas e socieducadores(as).

A descoberta de Lélia de que o contexto socioeducativo é não apenas punitivo, mas também fortemente opressivo - posto que ela se vê mergulhada em um cotidiano de preconceitos -, converge com o nosso entendimento de que os sistemas de justiça juvenil e socioeducativo perpetuam um ciclo de violação dos direitos fundamentais das adolescentes que ingressam no SINASE. Entre os possíveis motivos para isso, destacamos que, na cultura jurídica brasileira, os significados que circunscrevem a infração juvenil são perpassados por valores historicamente construídos sobre uma base cisheterossexista, patriarcal, racista e capitalista. Em consequência, quando imersas nesse cenário, as adolescentes experienciam diferentes formas de preconceito, onde a cor da pele, o gênero, a sexualidade, a classe, a idade e a trajetória infracional - entre tantas outras especificidades correlatas - interseccionam-se como expressão de violência(s) sobre seus corpos e psiquês, potencializando os riscos aos quais são expostas durante o período de internação (Costa & Pedroza, 2024).

Antes de prosseguimos com a análise e discussão dos diálogos desenvolvidos com as adolescentes durante os encontros da oficina pedagógica *Sororidade*, entendemos ser

necessário recuar no tempo para tecer algumas considerações sobre o atendimento socioeducativo a adolescentes autodeclaradas(os) LGBTQIA+.

No segundo capítulo desta tese, *Aqui Eles Chamam de Sistema, Mas Aqui é Tudo, Menos um Sistema: Adolescentes Sujeitos de Direitos?*, apresentamos leis, resoluções e portarias que, tanto em nível nacional quanto local, proibem qualquer expressão de preconceito contra os e as adolescentes atendidos(as) no SINASE. Dentre essas regulamentações, algumas se referem especificamente a adolescentes LGBTQIA+. Todavia, entendemos ser necessário enfatizar que o CONANDA, por meio da Resolução nº119/2006, já previa o respeito aos direitos humanos fundamentais como um dos princípios ordenadores do atendimento socioeducativo. Nesse sentido, o respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual, enquanto valores norteadores das práticas socioeducativas, compõem uma temática abordada desde os primórdios do SINASE.

Conforme o último Levantamento Anual do SINASE 2023, do total de jovens privados(as) de liberdade, adolescentes autodeclarados(as) LGBTQIA+ somam menos de 1%. Ainda que este seja um número muito reduzido dentro do universo de meninos e meninas que cumprem medidas de internação – fato que muitas vezes invisibiliza a comunidade LGBTQIA+ no cenário socioeducativo -, no âmbito do Distrito Federal a SUBSIS-DF tem buscado promover ações afirmativas voltadas para a conscientização de profissionais que atuam com esse público específico.

Exemplo disso é a *Cartilha de Atendimento, Acompanhamento e Tratamento Adequado ao Público LGBTI no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal*, criada a partir de uma parceria entre socioeducadores(as) vinculados(as) à SUBSIS e profissionais vinculados à Subsecretaria de Políticas de Direitos Humanos e Igualdade Racial - SUBDHIR (Distrito Federal, 2022b). Visando desenvolver novas estratégias de combate a violências cisheterossexista-racistas em contextos socioeducativos, essa cartilha foi elaborada com o intuito

de apresentar didaticamente as regulamentações previstas na Portaria nº 4 da SEJUS-DF/2020,⁴⁸ como também de estender o acesso a informações sobre questões relativas a gênero, raça e sexualidade, a toda a comunidade socioeducativa, ou seja, aos(às) adolescentes, seus familiares, servidores(as) e colaboradores(as) do SSE-DF.

Apesar desses esforços o cotidiano institucional socioeducativo ainda é fortemente atravessado por práticas opressivas cisheterossexistas. Nesse sentido, entendemos que ainda são rígidos os limites impostos por alguns e algumas socioeducadores(as) em relação às *feminilidades* performadas pelas adolescentes, como também a sexualidades que não se restringem ao padrão cisheteronormativo.

Em consequência, contextos socioeducativos privativos de liberdade tornam-se ambientes ainda mais hostis e repressivos, posto que limitam as possibilidades de construção de redes de apoio a adolescentes LGBTQIA+ que ingressam no SINASE. É sob essa ótica que analisamos a fala de Audre, ilustrada no início desta seção, como também o diálogo entre Audre, Bel e a pesquisadora, suscitado a partir dessa fala:

AUDRE: Eu já sofri muito aqui. Falaram do meu jeito... porque eu tenho o meu cabelo assim, meio rapado. Eu acho que eles não gosta de mim por forma disso.

PESQUISADORA: Você acha que ter o cabelo curto faz com que você tenha um tratamento diferente do que têm as outras meninas?

AUDRE: Com certeza, mas isso não faz eu ser uma pessoa menos que a outra. A atenção é diferente, as oportunidades são menos oferecidas e tipo assim... oportunidades de curso, sabe? O tratamento de alguns aqui que fala que eu tenho que deixar o meu cabelo crescer... eu falo que cortei porque não quero cabelo grande. Mas aí nós tem que segurar a onda porque é até perigoso nós se atrasar por conta disso, né... então é melhor deixar essas coisas quieto.

⁴⁸ Conforme apresentado no segundo capítulo deste estudo, a Portaria SEJUS nº 4/2020 regulamenta o tratamento dispensado a adolescentes LGBTQIA+ atendidas(os) no SSE do DF.

BEL: Ela é uma pessoa que já é perseguida pelo sistema, né, já agem dessa forma com ela...

PESQUISADORA: A Audre é perseguida pelo sistema?

BEL: Eu acho que sim. Por conta da violência que ela sofre eles acha que tem o direito de sempre fazer isso com ela... pra servir como uma punição. As pessoas que têm homofobia na mente agem dessa forma...

PESQUISADORA: Punição pela sexualidade ou pelo ato infracional?

BEL: Pelas duas coisas...

PESQUISADORA: Quando vocês falam “eles”, vocês estão se referindo somente a homens ou a mulheres, também?

BEL: Aqui tem homem e tem mulher que ofende por causa da nossa sexualidade. Já xingaram a minha companheira, já. Foi uma agente que tem um jeito homofóbico, assim... aí no dia da visita ela implicou com a minha companheira. Ela falou: “Pode se abraçar pra se despedir, mas para com essas coisas aí. É pra dar só um abraço, eu não sei que tipo de amizade é essa!”.

As experiências de Audre e Bel, reproduzidas no diálogo supracitado, retratam a LGBTfobia que ainda permeia a instituição socioeducativa. Audre analisa que a sua não conformidade ao binarismo de gênero gera consequências com as quais ela tem de lidar ao longo do processo socioeducativo, como a desigualdade de oportunidades de participação em cursos formativos, por exemplo.

As falas de Audre nos permitem observar que, diante da intersecção de opressões que vivencia nesse contexto, ela se vê dividida entre dois posicionamentos contrastantes: de um lado ela mostra a força de sua resistência a padrões impostos pela hegemonia cisheteronormativa, uma vez que ela não cede às pressões em relação ao seu corte de cabelo: “... eu falo que cortei porque não quero cabelo grande”, como também não permite que esses

mesmos padrões afetem a sua autodefinição, ao reconhecer que a sua existência no mundo não se reduz a um estilo de cabelo: “... *isso não faz eu ser uma pessoa menos que a outra*”; de outro lado, entretanto, ela revela a dificuldade, agravada pela condição de privação da liberdade, de lutar contra um sistema profundamente opressor, concluindo que é melhor “... *segurar a onda...*” do que se envolver em situações que possam resultar em sanções disciplinares.

Embora o respeito à sexualidade das(os) adolescentes seja um tema que perpassa toda a legislação socioeducativa (CONANDA, 2006; Brasil, 1990; CNJ, 2020; SINASE, 2016), Bel revela também ter sido vítima de discriminação sexual durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação. Reprendida por conta de um abraço de despedida entre ela e sua companheira, Bel é enfática ao afirmar que há, sim, socioeducadores e socioeducadoras homofóbicos(as). A confirmação de Bel de que “*Aqui tem homem e tem mulher que ofende por causa da nossa sexualidade.*” vai ao encontro da concepção de que a opressão sexista não é uma expressão de violência praticada exclusivamente por homens machistas e homotransfóbicos. Pelo contrário, como hooks (2018), entendemos que o sexismo é uma forma de opressão que pode ser perpetrada por pessoas de todos os gêneros e sexualidades.

Ações discriminatórias como a vivenciada por Bel, além de evidenciarem a homofobia que se materializa no cotidiano institucional das adolescentes acauteladas em unidades socioeducativas, desconsideram a importância da convivência familiar para o processo socioeducativo. Como Silva e Zamora (2020), concordamos que essa convivência é concretizada, também, por meio das oportunidades de encontro da(o) adolescente com sua(seu) parceira(o) íntima(o).

Nesse sentido, vale lembrar que fortalecer os vínculos familiares de adolescentes em processo socioeducativo constitui um dos princípios dos sistemas de proteção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Sendo assim, consoante o SINASE (2016),

tudo que é objetivo na formação do[a] adolescente é extensivo à sua família. Portanto, o protagonismo do[a] adolescentes não se dá fora das relações mais íntimas. Sua cidadania não acontece plenamente se ele não estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a família (p. 202).

Silva e Zamora (2020) contribuem para a nossa discussão acerca da relação entre autonomia e liberdade afetiva em condição de privação da liberdade, sinalizando que, quando o(a) adolescente é respeitado(a) em sua escolha íntima e afetiva, esta se transforma em amadurecimento pessoal e autonomia, porque sua liberdade afetiva foi socialmente legitimada. Por outro lado, quando o(a) adolescente não tem respeitadas a liberdade e autonomia para a constituição de suas relações íntimas, diferentes dimensões de sua vida social são afetadas, resultando em sofrimento psíquico e agravos à sua saúde mental.

Conforme demonstramos nas falas de Bel, Lélia e Audre, a opressão cisheterossexista praticada por alguns(algumas) socioeducadores(as) vai de encontro ao que está expresso na legislação socioeducativa sobre o tema em questão. Ademais, ações opressivas que reforçam o preconceito e a estigmatização enfraquecem os laços de confiança entre os(as)educadores(as) e as adolescentes.

Sendo assim, é importante lembrar que o respeito à singularidade do(a) adolescente, a presença educativa e a exemplaridade são condições indissociáveis da prática socioeducativa. “Educar – particularmente no caso dos[as] adolescentes – consiste em ensinar aquilo que se é” (SINASE, 2016, p. 200). Sob essa perspectiva, somos tomadas pela inquietação da seguinte dúvida: o que estamos ensinando às adolescentes durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação?

Lorde (2020) nos ajuda a refletir sobre nosso papel enquanto educadoras(es) a partir da ideia de que não podemos restringir nossa atuação social à simples inversão de papéis dentro de relações opressoras. Disso resultaria apenas a emergência de outro grupo oprimido, quando

na realidade o que devemos pleitear é a transformação de uma dinâmica social perversamente excludente. Ou seja, dentro desse sistema opressor nossa função é questionar suas pressuposições mais caras para, então, mudá-las radicalmente.

Neste estudo partimos do entendimento de que, no contexto socioeducativo de internação, urge construir uma práxis feminista que permita às e aos adolescentes (re)conhecerem e questionarem padrões opressivos historicamente instituídos, que lhes são impostos não apenas durante o processo socioeducativo, mas também ao longo de suas vidas.

No próximo Bloco Temático, *Significando as relações íntimas e/ou afetivas*, aprofundamos nossas análises e diálogos acerca dos efeitos do sistema cisheteropatriarcal-racista-capitalista sobre as experiências individuais e coletivas dos e das adolescentes, especificamente no que se refere a relacionamentos íntimos com os pares.

Bloco Temático II: Significando as Relações Íntimas e/ou Afetivas

Neste bloco temático buscamos compreender como os e as adolescentes que participaram das oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo* e *Sororidade*, significam suas relações íntimas e afetivas. Sendo assim, as análises lançam luz sobre estereótipos historicamente construídos acerca das masculinidades e feminilidades e sua influência nas experiências amorosas e sexuais desses(as) jovens.

Conforme apresentamos ao longo deste estudo, a sociedade e a cultura brasileiras foram estruturadas sobre sistemas de dominação como o patriarcado, o racismo, o cisheterossexismo e o capitalismo. Interseccionados, esses sistemas formam o que conhecemos como cisheteropatriarcado racista capitalista. Sob uma ótica feminista e interseccional, trata-se de um sistema de dominação que pressupõe a possibilidade de nomeação, seleção e hierarquização de corpos, valendo-se de adjetivos social e culturalmente construídos que desqualificam determinadas existências humanas. Em outras palavras, esse sistema de dominação reúne um

conjunto de elementos subjetivos e materiais, que oprimem e subjagam meninas, mulheres, pessoas não-brancas e LGBTQIA+, por exemplo (Costa & Pedroza, 2023).

Como todo sistema de dominação, o cisheteropatriarcado racista capitalista também produz pessoas privilegiadas e pessoas subalternizadas. E no imbricado processo de construção de relações de dominação delimitam-se estereótipos de masculinidades, feminilidades e sexualidades. Como Santos et al. (2021), observamos que estereótipos sexistas e misóginos, interseccionados com outros demarcadores sociais, como raça, classe social e trajetória infracional, muitas vezes criam prisões simbólicas que dificultam posicionamentos subjetivos de resistência a sistemas de dominação.

A mídia de massa patriarcal tem um papel fundamental na constituição dessas prisões simbólicas, uma vez que ela (re)cria, cotidianamente, estratégias para a perpetuação da dominação masculina e de opressões diversas. Nesse sentido, concordamos com Carneiro (2011), Collins (2019) e hooks (2018; 2022), quando afirmam que a representação romantizada da família patriarcal é uma das artimanhas utilizadas por essa mídia conservadora, para que ideologias que sustentam o cisheteropatriarcado racista capitalista mantenham-se vivas e atuais. Ao delimitar funções específicas para homens e mulheres na organização familiar, naturalizam-se concepções que determinam que o lugar das mulheres é, prioritariamente, o da vida privada; ao homem patriarca cabe ditar as regras da casa e prover o sustento da família por meio do trabalho realizado na esfera pública. Dessa forma, cristalizam-se estereótipos acerca da família patriarcal e das dinâmicas que lhe são inerentes.

Além disso, a idealização do patriarcado como sistema organizador das dinâmicas sociais torna menos perceptíveis diversas relações opressivas a ele subjacentes, posto que este é um sistema de dominação interligado a outros. Nesse sentido, embora homens de um modo geral se beneficiem do patriarcado, homens negros e pobres são afetados pelos efeitos da intersecção do racismo com a exploração capitalista. Ou seja, os privilégios de pertencer a um

grupo social dominante diminuem na medida em que se interseccionam demarcadores sociais de desigualdade.

Acompanhando Carneiro (2011), Collins e Bilge (2021) e hooks (2022), reconhecemos que o sistema cisheteropatriarcal-racista-capitalista concentra o poder nas mãos de um grupo diminuto de *sujeitos*, para os quais determinadas características são garantidoras de prestígio e domínio social. Nesses termos, as masculinidades patriarcais, produzidas nas teias desse sistema, apresentam diferenças substanciais em função de raça, classe e sexualidade. Como nos mostra a história do colonialismo europeu, a masculinidade patriarcal hegemônica tem gênero, cor, sexualidade e classe determinados: homens brancos, cis e - autodeclarados – heterossexuais, que formam a elite socioeconômica conservadora do capitalismo neoliberal ocidental.

À luz de teorias feministas e interseccionais é indispensável sublinhar que nesse sistema de dominação, a ética e a estética do poder relacionam-se à ordem capitalista e a ideologias de supremacia branca, masculina e cisheteronormativas (Collins & Bilge, 2021; hooks, 2018; Lorde, 2020). É sob esse olhar estereotípico que a mídia de massa patriarcal estigmatiza adolescentes e jovens negros(as) pobres. Nessa esteira, há um grupo específico de *sujeitos* para quem a interseção dessas opressões aprofunda o estado de marginalização: o das adolescentes envolvidas em atos infracionais.

Quando analisamos os estigmas que perpassam a criação da imagem da *adolescente infratora* sob a lente da interseccionalidade, percebemos que eles são precisamente construídos para que essas meninas permaneçam socialmente preteridas, desrespeitadas, silenciadas ou invisibilizadas. Logo, a elas restam inúmeros estigmas com os quais terão de lidar cotidianamente.

Após essas considerações iniciais, na próxima seção nos dedicamos à análise e discussão das informações construídas ao longo da oficina *Abrindo a mente pro feminismo*.

Amar Versus Luxar

“A mina de boa é as que ama de verdade, a que ajuda nós a puxar cadeia, ajuda a nossa família a bancar as cobal.⁴⁹ É a que fica esperando a gente voltar pra rua. Ela tá contigo independente de qualquer situação. As banda⁵⁰ é interesseira.” (Luiz).

“A minha namorada é de boa, não é do corre.⁵¹ Ela tá tentando me tirar do crime. Esse é o foco dela, pra nós ficar de boa e curtir nossa família.” (Carlos).

“Tem umas dona banda que são gatinha. Mas num presta pra namorar, não... elas só quer tá no frevo, luxar, tomar whisky, usar droga.... mas mesmo assim eu não dispenseo essas dona, não. Agora quando o corre delas tá fraco, parceiro, as banda, vira tudo catilanga!⁵²” (Paulo).

As falas que iniciam esta seção revelam algumas concepções dos adolescentes sobre as jovens com quem eles se relacionam - ou gostariam de se relacionar - afetiva e/ou intimamente. A partir de ideias preconcebidas sobre as vivências prévias dessas jovens, eles as separam em dois grupos representativos estereotipados e dicotômicos: a *mina de boa* e a *banda*. A participação ou não em atos infracionais, o apreço por bens materiais caros, o consumo de álcool, tabaco e/ou drogas ilícitas, como também a sexualidade, são algumas das características que as fazem pertencer a um grupo ou outro.

Por meio dessas falas descortinam-se tanto as expectativas em relação à mina de boa quanto os preconceitos que estigmatizam a banda. É a partir desses dois grupos representativos - a mina de boa e a banda - que nas duas subseções seguintes analisamos como os adolescentes

⁴⁹ *Cobal* é um termo utilizado pelos adolescentes internos em referência aos alimentos e produtos de higiene pessoal fornecidos pelos familiares e visitantes.

⁵⁰ *Banda* é um termo criado a partir da contração da palavra bandida. Ao longo da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*, esse termo foi muito utilizado pelos adolescentes para se referir a meninas envolvidas em atos infracionais.

⁵¹ *Corre* que é o termo pelo qual os e as adolescentes participantes desta pesquisa se referiram à prática de atos infracionais.

⁵² *Catilanga* é uma expressão informal utilizada pelos adolescentes participantes desta pesquisa para se referir a meninas cuja estética não corresponde a padrões de beleza socialmente impostos.

significam as relações afetivas e/ou íntimas com as adolescentes.

A Mina de Boa. A mina de boa retrata uma menina idealizada; é aquela que os adolescentes disseram desejar como namoradas, companheiras ou esposas. Dedicada à vida familiar e ao companheiro, a mina de boa estuda e/ou trabalha, não bebe álcool ou usa drogas. Além disso, ela também não frequenta os *frevo*s - que é como eles chamam as festas onde há consumo de álcool e drogas ilícitas. As falas de Silvio e Mario, respectivamente, ilustram esse ideal: “*As mina de boa é as que estuda, as que a mamãe não deixa sair. Ou quando sai é só pra te ver, não vai pros frevo.*”; “*Mina de boa não pode usar droga e nem ir pra frevo, parceiro; ela pode sair pra escola e pro trabalho.*”

As minas de boa também não se envolvem em atos infracionais. Entretanto, os adolescentes revelam que em situações específicas, recorrem a elas para, por exemplo, esconder drogas ilícitas: “*As mina de boa dixava [disfarça], dá pra entregar as droga pra ela, os PM pensa que ela não tá envolvida.*” (Silvio). Ou criar emboscadas para os(as) inimigos(as) de seus namorados ou companheiros - nesses casos, os adolescentes as incentivam a frequentar os frevos, porém com o objetivo exclusivo de atrair seus desafetos para tocais -, como é possível observar na fala de Paulo: “*Frevo? Só pode ir se for pra ajudar nós a fazer casinha pros inimigo.*”.

É interessante notar que os trechos supracitados explicitam imposições e restrições ao comportamento das minas de boa, a partir dos determinantes pode/não pode. Para nós, essas asserções denotam que, ao controlar o tempo e o corpo dessas meninas, os adolescentes mantêm uma dinâmica de subordinação do corpo feminino ao desejo masculino. Dessa forma, atualizam-se mecanismos de controle e opressão inerentes aos sistemas de dominação masculina.

Em outras falas que expressam suas expectativas em relação à mina de boa, é possível notar que a construção da imagem dessa jovem como alguém que dedica a maior parte de seu tempo aos cuidados do companheiro é comum entre os adolescentes. Exemplo disso é a afirmação de Luiz, representada entre as falas que iniciam esta seção; nela ele estabelece uma relação entre: (o que ele acredita ser) o amor verdadeiro, a dedicação da mina de boa - não apenas ao companheiro privado de liberdade, mas também à sua família -, e a abnegação do tempo dessa jovem em favor do tempo de seu companheiro.

Convergente com as concepções de Luiz acerca das características que ele defende como indispensáveis à mina de boa, Carlos, afirmando que o foco de sua namorada é *tirá-lo do crime*, não apenas reafirma a ideia de Luiz de que a dedicação ao companheiro é uma qualidade indispensável à mina de boa, como também delega a ela a responsabilidade pelo seu rompimento com a trajetória infracional. Essa transferência de responsabilização sinaliza que Carlos, cooptado pelas malhas dos sistemas de dominação masculina, aderiu a valores patriarcais que atribuem funções específicas a homens e mulheres, uma vez que cuidar do(s) outro(s) é, sob essa ótica, uma atribuição tipicamente feminina. Desse modo, a depender do livre arbítrio de Carlos de interromper ou manter a prática infracional, sua namorada poderá colher tanto o sucesso quanto o fracasso da sua missão.

Um aspecto que nos chamou a atenção são os focos narrativos utilizados pelos adolescentes em suas falas. Como narradores observadores, Silvio e Mario mantêm o foco narrativo na terceira pessoa do singular, nos levando a entender suas crenças sobre a mina de boa – sua índole e seu comportamento: “*A mina de boa é...*”; “*A mina de boa não pode/pode...*”.

Já o foco narrativo de Luiz, transitando entre a terceira pessoa do singular e a primeira do plural (ela e nós), evidencia que ele não apenas faz suposições em relação à mina de boa, mas também revela experiências próprias, uma vez que em determinados momentos ele se

insere no contexto narrado: “*A mina de boa...é a que ajuda nós a puxar cadeia...*”; “*É a que fica esperando nós voltar pra rua.*”. Carlos, por sua vez, é tanto personagem quanto narrador da própria história: “*A minha namorada é...*”; “*Ela tá tentando me tirar do crime.*”; “*... pra nós ficar de boa.*”. A construção de sua narrativa sugere que suas reflexões se baseiam em experiências pessoais.

A análise dessas falas sob a perspectiva do jogo de posicionamentos entre focos narrativos, indica caminhos possíveis para compreendamos melhor os meios pelos quais são construídos estereótipos sobre a mina de boa. Se por um lado temos elucubrações assentadas em padrões sexistas internalizados, por outro, vemos a concretude da experiência vivida.

Sob uma perspectiva que diverge das de Luiz, Silvio, Mario e Carlos, de que as minas de boa são necessariamente subservientes aos desejos de seus companheiros, Abdias compartilha com o grupo uma experiência que o levou a iniciar um processo de ressignificação de suas concepções em relação à dominação masculina nas relações afetivas:

A minha mãe sempre me avisou que a minha mulher ia me largar porque eu queria mandar nela. E foi o que aconteceu.... eu sofri cabuloso..., mas agora eu entendi que as mulher tem que ter os mesmo direito que nós. A minha mulher era de boa, parceiro, era correta nas atitude dela. Foi o que a minha mãe quis me mostrar, mas antes eu não quis ver, parceiro, agora eu sei.

Carlos, impactado pela fala de Abdias, diz: “*É parceiro, nós tem que se ligar disso... de achar que nós tem mais direito que a mulher, isso tá errado, mesmo... o cara tá dando a letra pra nós*”.

Essas falas nos mostram que meninos e homens aprendem, desde criança, que há um ideal de masculinidade que não pode ser atingido sem que haja controle e opressão sobre meninas e/ou mulheres. De acordo com hooks (2022), para homens negros e/ou não brancos periféricos, a opressão desses grupos específicos se torna uma via essencial de expressão da

masculinidade patriarcal, uma vez que pesam sobre eles estereótipos racistas que os mantêm em condição social inferior a homens brancos. É nesse sentido que, nesta tese, partimos do entendimento de que adolescentes brasileiros de classes socioeconômicas mais baixas - que em grande maioria são negros e dependem de políticas públicas efetivas para acessar informações além das que circulam na mídia de massa patriarcal -, são perversamente capturados pelas armadilhas dos sistemas de dominação. Desse modo, ainda que a masculinidade patriarcal represente um conjunto de relações que envolvem opressão e subalternização, a sua hipervalorização nos meios de comunicação em massa a transforma em um referencial almejado.

Segundo Bento (2022) e Gonzalez (2020), no contexto social e cultural brasileiro, a influência da mídia de massa patriarcal sobre as masculinidades assume contornos ainda mais específicos porque, em meio a esse emaranhado de concepções que determinam padrões de comportamentos, está o mito da democracia racial. Com a sutileza que lhe é inerente, esse mito é mais uma ideologia que ofusca a percepção de pessoas negras acerca dos padrões de masculinidade que lhes são impostos. Em outras palavras, esse é um mito de dominação que dificulta a conscientização do racismo e dos efeitos de suas práticas concretas sobre outras experiências de opressão; nessa esteira, a agressividade é comumente associada à *natureza* de homens e meninos negros.

Embora muitas vezes nos pareça razoável culpar meninos e homens negros por compactuarem com o cisheteropatriarcado racista capitalista - uma vez que, em alguns aspectos, eles se privilegiam da dominação masculina - é preciso reconhecer, como nos mostra hooks (2018; 2022), que esses *sujeitos* são também vitimados pela educação machista e racista. Sob essa lente crítica, acreditamos que, quando orientados por pessoas feministas, maiores são as possibilidades de meninos e homens reconhecerem práticas opressivas sexistas e desenvolverem masculinidades alternativas às patriarcais hegemônicas.

É sob esse olhar que entendemos que Abdias, ao compartilhar sua experiência de conscientização sobre os efeitos prejudiciais do sexismo, contribuiu não apenas para disseminar o pensamento feminista naquele contexto, como também para incitar reflexões sobre padrões de masculinidade hegemônicos que naturalizam opressão, sexismo e dominação masculina.

A Banda. Para os adolescentes que participaram da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*, meninas que se envolvem em atos infracionais são chamadas de *banda*. A imagem que constroem sobre a banda – em sua maioria meninas negras⁵³ - expressam diversos estigmas que sustentam opressões inerentes ao sistema cisheteropatriarcal-racista-capitalista.

Segundo eles, a participação de uma banda em atos ilícitos é motivada pelo desejo de *luxar*, ou seja, de adquirir e consumir produtos que, em outras condições seriam praticamente inacessíveis - seja em virtude da menoridade, da condição socioeconômica ou da ilegalidade. Ou seja - assim como eles - as bandas recorrem à prática infracional para desfrutar de determinados luxos, como exemplifica Mario: “*As banda quer usar droga, quer dinheiro, quer luxar, que nem nós. Tudo com o dinheiro do crime.*”.

A livre expressão da sexualidade é outro aspecto muito associado à banda. Assim, os adolescentes abusam de estereótipos e preconceitos que desqualificam as adolescentes que expressam suas sexualidades. Nesse sentido, a repressão da diversidade sexual é também um dos artifícios utilizados pelos adolescentes para legitimar preconceitos sobre os quais constroem suas concepções acerca de meninas que subvertem padrões convencionais impostos por sistemas de dominação masculina cisheteronormativos. Quando Paulo afirma que “*Toda banda é ‘galinha’.*”, e Silvio diz: “*As banda passa o rodo, dão pra todo mundo.*”, ambos reafirmam estereótipos relacionados à autonomia sexual feminina que, historicamente, têm servido ao

⁵³ Conforme apresentamos no capítulo 2 desta tese, pesquisas sobre informações sociodemográficas de adolescentes em processo socioeducativo no Distrito Federal revelam que meninos e meninas negros(as) compõem a imensa maioria desse público específico. Essas informações são convergentes com o que mostra o Levantamento Anual do SINASE de 2023.

propósito de hierarquizar e subjugar determinadas existências humanas.

De acordo com Carone (2014), Collins (2019) e Gonzalez (2020), entre esses estereótipos está o mito da hipersexualização de mulheres negras, um estigma que evidencia a força ainda muito presente da opressão sexista e da dominação masculina sobre o corpo feminino. Nesse sentido, vale lembrar que no contexto histórico cultural brasileiro, esse mito, potencializado pela ideologia do branqueamento, naturalizou a disponibilização do corpo negro feminino aos desejos lascivos masculinos, colocando essas mulheres em situação de extrema vulnerabilidade sexual.

A configuração de ideologias racistas que objetificam pessoas negras provocou a sistemática violentação do corpo negro feminino. Se por um lado mulheres negras escravizadas eram exploradas como meio de rentabilidade econômica no sistema escravocrata, por outro, eram vistas pela elite dominante branca como um produto sexual a ser consumido. Assim, a exploração de seus corpos servia aos mais diversos fins, desde objeto de violência sexual de seus senhores a objeto de reprodução, cujo objetivo seria, além de produzir novos(as) escravos(as), embranquecer o povo brasileiro. Nessa esteira, Gonzalez (2020) lembra que o aumento da população brasileira não branca se deu por meio da violentação, exploração e subalternização de escravas traficadas para o continente americano; daí resultaram preconceitos e estigmas que, até os dias atuais, hipersexualizam mulheres negras e/ou não brancas amefricanas.

Sob a ótica da objetificação do corpo negro feminino, observamos que os adolescentes revelam que é comum relacionarem-se sexualmente com as bandas, apesar de afirmarem que elas não são meninas com quem gostariam de namorar, como é possível observar nas falas de Silvio: *“As dona banda eu pego. Mas só pra curtir e sair fora. Pra namorar eu não gosto desse tipo de mulher assim, não.”*, e de Mario: *“Jamais eu namoro com uma banda. Eu gosto de mulher dona de casa, que cuida da família, dos filho.”*. Movidos por interesses diversos, os

adolescentes reproduzem simbólica e objetivamente expressões de misoginia, machismo e racismo, contribuindo, dessa forma, para a submissão de corpos negros e não brancos femininos ao cisheteropatriarcado racista capitalista. Além disso, a dominação envolve a objetificação de grupos subordinados. As adolescentes, objetificadas, são nomeadas e/ou adjetivadas pelos meninos que buscam manter a própria posição de domínio.

Quando comparam as bandas com as minas de boa, os adolescentes mostram que suas concepções acerca das diferenças humanas estão fundamentadas numa perspectiva binária. Ao categorizar meninas e mulheres a partir de termos opostos – bandas ou minas de boa -, excluem, ignoram e invisibilizam uma enorme gama de possibilidades de se experienciar feminilidades. Ou seja, como Collins (2019), entendemos que quando se ignora a pluralidade, uma parte não é apenas diferente de sua contraparte, elas são inerentemente opostas.

É sob esse olhar que entendemos que, para os adolescentes, a banda é a contraparte da mina de boa. A objetificação, nesse processo de formação das diferenças, é uma estratégia fundamental para a manutenção de hierarquias coercitivas. Esses estigmas, ao normalizarem a opressão cisheterossexista, corroboram a lógica da dominação masculina e contribuem para a manutenção do status quo que padroniza e subalterniza feminilidades.

A fala de Paulo, ilustrada entre as falas que iniciam esta seção, chamou a nossa atenção para mais uma representação binária e estereotípica de meninas envolvidas em práticas infracionais: as *bandas gatinhas* e as *catilangas*. De acordo com ele, “*Tem umas dona banda que são gatinha. ... agora quando o corre delas tá fraco, parceiro, as banda vira tudo catilanga!*”

Como é possível extrair da fala de Mario, as bandas gatinhas e as catilangas são representadas pela mesma menina. Quando belas – de acordo com o ideal estético dos adolescentes -, são bandas gatinhas, quando não, são bandas catilangas. Assim como as figuras da *mulata* e da empregada doméstica simbolizadas por Gonzalez (2020), o reconhecimento de uma menina como uma banda gatinha ou catilanga tem relação com o lugar social que ela está

ocupando, ou seja, uma ou outra representação emergirá dentro de contextos e condições específicos. Quando Mario diz que, quando o corre tá fraco as gatinhas se tornam catilangas, subentende-se que nessas situações as meninas estão destituídas do prestígio social e poder econômico originários do corre. Objetificadas pelo olhar dos adolescentes, as bandas tornam-se catilangas também quando não atendem aos padrões de beleza por eles impostos.

É fazendo uma analogia entre o carnaval e os frevos que enxergamos nas bandas gatinhas o papel da mulata, e nas catilangas, o da empregada doméstica. Sob essa perspectiva, a dupla imagem da menina banda a coloca numa situação inescapável de objetificação: no papel de gatinha, seu corpo é objeto de exploração sexual, assim como o das mulatas; descartável, esse é um corpo que se torna um produto a ser consumido em encontros casuais ou relações fugidias, como afirma Silvio: *“As dona banda eu pego. Mas só pra curtir e sair fora.”*. A *catilanga*, por sua vez, é a menina do dia a dia, despida dos luxos de que dispõe quando está curtindo os *frevos* ou quando o corre rende lucros materiais; é a banda gatinha no seu papel cotidiano. Sem dinheiro, ela não pode luxar em frevos, comprar roupas caras ou frequentar salões de beleza; seu corpo, antes objeto de desejo e luxúria, agora não mais seduz.

A fala de Paulo: *“Nos frevo são gatinhas, agora vai ver na rua pra tu ver... é catilanga...”* exemplifica nossa análise de que no cotidiano, a catilanga se transforma no oposto da banda gatinha, assim como a mulata se transfigura na empregada doméstica. É a menina para quem a condição de subalternidade e desprezo assume proporções ainda mais opressivas quando se interseccionam raça, gênero, pobreza e trajetória infracional como demarcadores sociais de desigualdade e discriminação. A estética, nesse sentido, assume uma forma perversa de exclusão social.

Como gatinhas ou catilangas, o jugo do corpo negro e/ou não branco feminino se dá por meio de violentas expressões de preconceito. Sob o olhar da masculinidade patriarcal-capitalista, que (re)atualiza estereótipos desumanizantes e mercantiliza corpos femininos como

bens consumíveis ou não, meninas envolvidas com a prática de atos infracionais são sistematicamente objetificadas e depreciadas em suas relações sociais afetivas e/ou íntimas.

A partir dessas análises, podemos inferir que a fronteira simbólica que delimita os espaços de pertencimento das adolescentes - ao grupo das minas de boa ou das bandas - baseia-se numa métrica binária frágil e vacilante. Como pudemos observar nos diálogos aqui analisados, portar drogas ilícitas assim como frequentar frevos adquirem conotações diferentes, a depender dos interesses dos adolescentes. Da mesma forma, o poder econômico advindo da prática infracional inscreve as adolescentes no grupo das bandas gatinhas; a escassez de recursos que as impedem de luxar, às relegam ao (sub)grupo das catilangas.

É nesse sentido que, como hooks (2018, 2022), entendemos que sem uma educação crítica antipatriarcal, que fale diretamente a homens e adolescentes sobre a importância da conscientização acerca dos impactos do machismo, da misoginia e de outras formas de opressão e dominação, torna-se praticamente impossível para meninas e meninos, homens e mulheres libertarem-se de práticas e violências sexistas. Ademais, em contextos sociais e culturais em que objetificação do corpo feminino, assédio moral e sexual são naturalizados como práticas tipicamente masculinas, essas violências tendem à condição de invisibilidade.

Assim, valendo-nos do dito popular *o que não é visto não é lembrado*, entendemos que a invisibilização de opressões inerentes a sistemas de dominação como o cisheteropatriarcado racista capitalista, aprisiona, ou seja, mantém em cativeiros simbólicos e objetivos, adolescentes cujo acesso à educação feminista crítica e emancipadora é ainda muito restrito.

Na próxima seção, seguimos com a análise e discussão dos diálogos realizados com as adolescentes durante a oficina pedagógica *Sororidade*.

Nem Banda, Nem Pra Casar

“Eles chama de banda a mulher que fica com quem ela quer. Eu acho que não é porque a menina já ficou com mais de um cara da quebrada ela é banda. Esse negócio de banda não tem nada a ver. Cada um faz o que acha melhor. Não sei se já me chamaram de banda, não na minha frente. Mas se chamaram eu também não tô nem aí. O trem é meu, quem dá sou eu!”. (Lélia).

“Tem muito menino que acha que só porque a menina tá ali com ele, ela tem que servir ele, satisfazer as necessidades dele. Essa história de que a mulher tem que ficar em casa e cuidar da casa e dos filhos, eu acho que é isso que tem na cabeça dos homens e eles cobra isso da gente...” (Audre).

As narrativas que iniciam esta seção explicitam o olhar das adolescentes para práticas opressivas sexistas. Ao refletirem sobre suas próprias experiências afetivas e/ou íntimas, elas nos mostram a importância da conscientização feminista como parte de um processo de resistência a sistemas de dominação patriarcais e racistas que subalternizam meninas e mulheres negras e/ou não brancas. A autodefinição, ou seja, o direito de nomear a própria história, também se mostrou uma valiosa estratégia de protesto e subversão contra estruturas de poder que legitimam a dominação masculina e o cisheterossexismo.

A fala de Lélia, ilustrada acima, expressa sua resistência à opressão sexista. Ao desafiar noções machistas estereotipadas sobre mulheres sexualmente assertivas, Lélia indica que sua autonomia sexual independe de opiniões alheias, especialmente daquelas que buscam associar seu desejo sexual a uma má reputação. Embora ela diga não se importar com a possibilidade de ser chamada de banda, isso não significa que houve de sua parte uma aceitação passiva dessa nomeação machista. Ao contrário, ela defende que sua liberdade sexual é uma expressão de sua resistência a padrões sexistas impostos, especialmente em relação ao pensamento patriarcal de

que mulheres virtuosas são sexualmente ativas apenas quando estão em relacionamentos monogâmicos.

Em outro trecho, Lélia reafirma seu posicionamento de não abdicar de sua liberdade de escolha, apesar da hostilidade que lhe é costumeiramente dirigida:

Eu ficava com uns cara mais velho que pagava as coisa pra mim, me ajudava, me dava dinheiro quando eu não tinha. As pessoa fala que nós é puta, mas também é um jeito da gente conseguir as coisa. Sempre tem gente que julga... mas eu fazia só porque eu queria, porque se eu não quisesse eu não faria.

Assim como em sua fala anterior, nesta Lélia também evidencia estereótipos patriarcais que associam o livre exercício da sexualidade feminina à libertinagem, como por exemplo, quando a chamam de banda ou de puta. Ou seja, a satisfação do seu desejo sexual é sempre alvo de repreensão. Não obstante o rígido crivo moral que julga serem indignas mulheres cujo corpo serve ao próprio prazer, Lélia sustenta firmemente sua opinião de que não deve submeter-se a normas opressivas que limitam sua emancipação, reafirmando, assim, o seu direito à liberdade sexual.

Conforme discutido em capítulos anteriores deste estudo, concepções patriarcais delimitam a agência feminina. A sexualidade humana, sob esse prisma, é mais um campo onde homens exercem seu domínio; controlar o corpo feminino torna-se, assim, um meio eficaz para a reprodução de valores morais que determinam, a partir de uma lógica binária e dicotômica, que homens e mulheres ocupam lugares sociais opostos. Nesse sentido, aos olhos do cisheteropatriarcado, o corpo feminino permanece sob ostensivo controle, enquanto o corpo masculino cis hétero é livre para ser sexualmente ativo. Assim, ratifica-se a ideologia da soberania masculina, e o domínio sobre o corpo feminino reafirma o imperativo da propriedade privada do patriarcado.

Entretanto, o que as experiências de Lélia nos revelam é a possibilidade de subversão e resistência a ideologias de dominação masculina. Suas experiências compartilhadas com o grupo incitaram diálogos e reflexões não apenas sobre determinadas opressões sexistas, como também sobre possíveis caminhos para resistir a essas opressões. Assim, ao perceberem que compartilhar, refletir e dialogar sobre opressões vivenciadas são também meios de combater sistemas de dominação, as adolescentes passaram a enxergar o próprio corpo como instrumento de resistência. Seja por intermédio de ações silenciosas – quando o direito à fala é suprimido -, ou da oralidade - quando conseguem se fazer ouvidas -, elas indicam compreender que a conscientização crítica é fundamental para que consigam subverter ideologias cisheteropatriarcal-racista-capitalistas.

Sob essa ótica, Bel diz:

Eu já namorei com um menino que quis me oprimir pela minha sexualidade, porque eu fico com menina, também, mas nós ficou pouco tempo junto. Eles se acha no direito de oprimir quem tem o sexo oposto ou a sexualidade diferente deles, que têm que diminuir essas pessoas pra se sentir melhor. Eu acho que é pra eles se sentir mais macho ainda.

Nessa fala é possível observar um jogo de posicionamentos em que Bel ora compartilha com o grupo sua experiência, ora faz afirmações que sugerem uma conscientização acerca da dominação masculina. Refletindo sobre os motivos pelos quais homens e/ou meninos - a quem ela se refere como *eles* – oprimem mulheres, especialmente aquelas cuja sexualidade ultrapassa os limites impostos pelo cisheteropatriarcado, ela diz acreditar que a opressão sexista é um meio de reafirmação da masculinidade patriarcal. Sob o nosso olhar, a imaginação questionadora de Bel caminha no sentido de construir uma consciência crítica potencialmente libertadora.

Para dar sequência ao diálogo, Audre, a partir de sua fala reproduzida no início desta seção, traz para o grupo reflexões sobre outras expressões sexistas, quando lembra que *muitos meninos* associam namoro a subserviência feminina. Dessa narrativa podemos extrair outros

temas igualmente relevantes para as agendas feministas, como por exemplo, a naturalização de estereótipos patriarcais que atribuem às mulheres responsabilidades voltadas para o âmbito da vida privada.

Em sua fala, Audre é incisiva ao afirmar que essa é uma dinâmica social que interessa aos homens, uma vez que mantém a condição da hegemonia masculina. Assim, ela exemplifica o que entende ser mais uma estratégia sexista que visa submeter mulheres à dominação masculina. Quando ela diz: “*Essa história de que a mulher tem que ficar em casa..., eu acho que é isso que tem na cabeça dos homens e eles cobra isso da gente...*” ela coloca à prova uma suposta ordem natural que, baseada em uma lógica binária, determina funções sociais específicas para homens e mulheres. Além disso, quando Audre utiliza a expressão *essa história* para se referir à dinâmica social imposta pelo pensamento patriarcal, ela revela entender que as ideologias de dominação são construídas a partir de dimensões históricas, sociais e culturais que intencionam manter o status quo patriarcal-racista-cisheterossexista-capitalista.

Identificando práticas machistas e misóginas que escancaram a exploração do trabalho feminino e a dominação masculina, Audre afirma: “*Nessas hora a gente tem que aumentar a voz com eles também porque eles quer oprimir nós, entendeu?*”. Mesmo que a expressão *aumentar a voz* possa ter sido utilizada metaforicamente, ela é potencialmente representativa no que se refere à importância da resistência coletiva a sistemas de dominação, exploração e opressão sexistas. De acordo com hooks (2019a), quando o objetivo é se posicionar diante de situações opressivas, o conteúdo do que se diz importa mais do que o tom discursivo. Dessa forma, Audre constrói com e no grupo, possibilidades para a formação de uma consciência crítica feminista e, quiçá, para a transformação da realidade concreta.

A partir dos diálogos sobre a representação estereotipada da mulher como principal cuidadora do lar, Bel, Lélia e Audre chamam nossa atenção para a relação entre essa representação e os estigmas que perpassam a construção da imagem das adolescentes que se

envolvem em atos infracionais. Além disso, elas sublinham os efeitos desses estigmas sobre suas relações afetivas com adolescentes em igual situação.

AUDRE: Eles acha que porque nós é do corre nós não liga pra nossa família. Mas não é assim, eu ajudo em casa, tomo de conta dos meus sobrinho porque a minha mãe e minhas irmã tem que sair pra trabalhar. Aí eu faço as coisa de casa e tudo...

LÉLIA: Lá em casa é quatro meninas, quatro irmãs, eu sou a mais velha. Eu cuido delas quando meu pai e minha avó não pode. Mas não deixo de fazer os corre quando eu preciso.

PESQUISADORA: E vocês gostam de cuidar da família?

AUDRE: Nós gosta! Mas também gosta da rueira, de luxar...

BEL: Acho que pra eles a mulher pra casar que eles querem é aquela que fica em casa suprindo a necessidade deles.

LÉLIA: É complicado namorar menino do corre. Eles têm muito preconceito com a gente, com as adolescentes que cometem ato infracional. Pra eles tem um padrão: menina que não é do corre ou que é do corre... e eles julga de acordo com esse padrão.

Nas falas precedentes, Bel, Audre e Lélia nos mostram que os significados construídos sobre as adolescentes são baseados em imagens estereotipadas que reforçam a objetificação e exploração femininas. Quando Lélia diz que há uma padronização do comportamento dito feminino, ela revela saber que, sob o olhar dos adolescentes que também estão no *corre*, a figura feminina é representada a partir de uma dualidade que se mostra em termos opostos: meninas que se envolvem em atos infracionais *versus* meninas que não se envolvem em atos infracionais - para nós, tal representação evidencia uma estratégia de dominação masculina que, de uma forma ou de outra, objetifica meninas e/ou mulheres.

Sendo assim, em um polo estariam as adolescentes que não são do *corre*, ou seja, que se conformam a padrões hegemônicos sexistas e, respeitando a suposta ordem natural feminina,

se dedicam aos cuidados com a casa e a família; e, no polo oposto, estariam meninas que, desencaminhadas pelo desejo de luxar, subvertem essa pretensa ordem natural que prescreve funções sociais específicas de acordo com o gênero, a raça, a sexualidade, a classe etc. Sob essa ótica, por serem subversivas, as adolescentes do corre não disporiam das qualidades - como afeto e cuidado, por exemplo – indispensáveis às verdadeiras guardiãs do lar; uma concepção sexista que é contestada por Audre.

Ou seja, para os adolescentes envolvidos em atos infracionais, a construção social das feminilidades está vinculada a rígidos limites sexistas, que associam meninas e/ou mulheres unicamente à esfera doméstica ou unicamente à esfera pública (do corre). Assim, configuram-se essas duas realidades não apenas como antagônicas, mas também colidentes. É nesse sentido que, convergente com as concepções de Audre e Bel, Lélia também invalida estereótipos que cristalizam feminilidades ao afirmar que ser do corre e dedicar-se aos cuidados do lar são ocupações que podem coexistir.

À luz do que precede, entendemos que para as adolescentes que participaram da oficina pedagógica *Sororidade*, a insubordinação aos padrões hegemônicos cisheteropatriarcais é um meio potente de resistência aos ditames impostos por sistemas de dominação masculina. Ao rejeitar estereótipos que padronizam e delimitam feminilidades, elas assumem posicionamentos que transcendem os limites das opressões interseccionais de gênero, raça, sexualidade e trajetória infracional. O despertar para a consciência crítica é um passo inicial que as fortalece para desafiar opressões internalizadas e buscar transformar, coletivamente, realidades opressoras. A conscientização crítica feminista pode conduzi-las no caminho para a construção de uma mente livre das amarras cisheteropatriarcais-racistas-capitalistas.

Ademais, entendemos que transgredir limites impostos pelos ditames de sistemas de dominação masculina é uma forma de resistência. Erguer a voz⁵⁴ para desnaturalizar dinâmicas

⁵⁴ Nessa frase, utilizamos a expressão *erguer a voz* em referência ao livro *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*, de bell hooks (2019a). Essa expressão foi traduzida do Inglês para o Português, sendo que a

opressivas que constituem os sistemas de dominação é um meio, potencialmente revolucionário, de transformação de contextos opressores. Nas palavras de hooks (2019a), “encontrar nossa voz e usá-la, especialmente em atos de rebelião crítica e resistência, afastando o medo, continua a ser uma das formas mais poderosas de mudar vidas por meio do pensamento e da prática feministas” (pp. 20-21).

No próximo bloco temático nos dedicamos à análise das oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*.

Bloco Temático III: Diálogos Feministas em Contextos Socioeducativos de Internação

Neste terceiro e último bloco temático analisamos as oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*, como estratégias interventivas para o diálogo sobre temas feministas com adolescentes que estão cumprindo medidas privativas de liberdade.

Conforme delineamos no capítulo metodológico deste estudo, o planejamento das atividades realizadas nos encontros das duas oficinas pedagógicas resultou de uma construção conjunta de todos(as) os(as) participantes. Desse modo, apenas o primeiro encontro foi previamente planejado pela pesquisadora, sem a participação dos(as) adolescentes. Esse encontro previa: apresentação da pesquisa acompanhada da leitura e explicação do TALE; apresentação dos(as) participantes; e elaboração de princípios norteadores para as interações que ocorreriam ao longo dos demais encontros.

Vale ressaltar que, embora as duas oficinas tenham sido realizadas com dois grupos distintos, as regras combinadas foram muito semelhantes. Dessa forma, para que os diálogos transcorressem com cuidado e confiança, combinamos que todos(a)s os(as) participantes teriam seu momento de fala resguardado e que a vontade e a liberdade de expressar ou não a sua

original - *Talking back* – pode ser utilizada para explicitar o ato de responder a uma figura de autoridade, quebrar hierarquias ou, simplesmente, ter uma opinião. Entendemos que, na Língua Portuguesa ela pode equivaler à expressão *responder à altura*.

opinião no transcorrer dos diálogos seria plenamente acatada. Isso porque acreditávamos que essa seria uma forma de fazer prevalecer o esforço colaborativo de respeito e cordialidade entre todos(as), para que as oficinas pedagógicas se constituíssem como espaços democráticos de produção de saberes.

A partir do segundo encontro das duas OP, iniciamos as atividades com um momento de conversação livre. Essa estratégia contribuiu para a formação de um sentimento de comunidade, ou seja, de aproximação e confiança entre os(as) participantes desta pesquisa. Favorecer esse momento foi essencial para que, a cada encontro, a pesquisadora e os(as) adolescentes se conhecessem um pouco mais, uma vez que, assim teríamos mais oportunidades de ouvir todas as vozes. Além disso, nesse momento de conversação livre a pesquisadora encontrava pistas, a partir das falas dos e das adolescentes, para abordar as temáticas em estudo.

Sendo assim, as oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade* foram planejadas de modo que, em cada encontro, as atividades: (a) fossem definidas conjuntamente entre os e as participantes da pesquisa; (b) oportunizassem o diálogo, a problematização e a reflexão crítica sobre temas importantes para o feminismo, como, por exemplo, dominação masculina, opressão cisheterossexista e racial; (c) oferecessem um conhecimento sobre esses temas de maneira contextualizada às vivências dos e das participantes da pesquisa; e (d) possibilitassem (re)conhecer práticas socioeducativas engajadas na educação crítica feminista.

Dialogar sobre temas como sexismo, homotransfobia e racismo com adolescentes que experienciam continuamente a intersecção dessas e/ou de outras violências correlatas foi uma tarefa complexa, pois denominar as diversas opressões vividas exigiu de todos(as) disposição e confiança para desvelarem suas dores e seus anseios. A disponibilidade da pesquisadora para compartilhar experiências próprias, pensamentos e incertezas reafirmava os laços de confiança, facilitando, desse modo, o engajamento de todos(as) nas atividades desenvolvidas durante as

duas OP. Assim, buscamos compreender significações que eram comuns aos(às) participantes de cada grupo, como também o que havia de singular, ou seja, o que era subjetivo de cada adolescente.

As rodas de prosa constituíram uma estratégia crítico-constructiva fundamental para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas e para a construção das informações analisadas nesta pesquisa. Isso porque a produção compartilhada e democrática de conhecimentos, entre a pesquisadora e os(as) adolescentes, foi possibilitada pelo exercício da escuta e do diálogo – condições indispensáveis para a valorização dos diferentes saberes presentes no grupo. A prática dialógica democrática, neste estudo, possibilitou que escutássemos as diversas vozes que desejavam visibilizar suas existências individuais e coletivas e transformá-las em conhecimento. Dessa forma, compartilhando histórias e refletindo sobre elas, juntos(as) produzimos, (re)criamos e transformamos experiências em teorias.

Para potencializar a comunicação e a interação entre os(as) participantes das oficinas pedagógicas, também foram utilizados diferentes recursos didáticos, como textos, músicas e curtas-metragens. Nesse sentido, o intervalo mínimo de sete dias entre um encontro e outro, nas duas oficinas pedagógicas, foi essencial para que a pesquisadora pudesse encontrar materiais didáticos e planejar atividades para os encontros seguintes, de acordo com o que havia sido combinado entre os(as) participantes deste estudo.

Dispor desses recursos pedagógicos contribuiu para que os e as adolescentes relacionassem os temas da pesquisa às próprias experiências de vida. Ademais, perceber como *a vida imita a arte* ou, ao contrário, como *a arte imita a vida*, suscitou em todos(as) nós o interesse em compreender como a dominação masculina e outras formas de opressão colaboram para a manutenção de injustiças sociais - seja no convívio comunitário ou nas interações cotidianas nos contextos institucionais de privação da liberdade do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal.

Nas próximas seções apresentamos uma análise pormenorizada das oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo* e *Sororidade*.

A Oficina Pedagógica Abrindo a Mente Pro Feminismo

“Eu acho que machismo... é tipo tirar a mulher de tempo, controlar as roupa dela, é ser muito... rígido, não deixar a mulher ter amiga.” (Luiz).

“É os cara que acha que a mulher tem que ficar em casa lavando as panela, umas peita⁵⁵... pô, eu não vou mentir, não, às vezes eu sou machista... quer dizer, não é bem machista, mas é que eu tenho tipo muito ciúme. O ciúme leva a pessoa a ter um pouco de machismo, eu acho...” (Anton).

Para os adolescentes que participaram da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*, essa foi a primeira oportunidade de dialogar e refletir sobre práticas feministas. Uma vez que neste estudo entendemos que o conhecimento se constrói na relação com a concretude das experiências vividas e/ou observadas, uma das estratégias utilizadas pela pesquisadora foi abordar a temática feminista a partir de conceitos conhecidos pelos adolescentes, como machismo e ciúmes nas relações amorosas. Dessa forma, ao relacionar esses conceitos a experiências próprias, como também a experiências compartilhadas por outros participantes do grupo, os adolescentes, progressivamente, se interessavam pelo tema do feminismo.

Sendo assim, muitos diálogos construídos ao longo dos encontros dessa oficina tiveram como pano de fundo as relações interpessoais dos adolescentes com namoradas e/ou *ficantes*.⁵⁶ Suas narrativas, como também suas percepções sobre masculinidades, feminilidades e sexualidades, evidenciavam a influência dos sistemas de dominação masculina nessas relações.

⁵⁵ *Peita* é um termo muito utilizado pelos adolescentes para se referir a camisas e camisetas.

⁵⁶ *Ficante* foi o termo adotado pelos adolescentes que participaram desta pesquisa para se referirem a meninas com que eles mantêm uma relação íntima sem compromisso.

Além disso, entre os temas dialogados ao longo dos encontros da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*, percebemos que este foi o que mais revelou a resistência dos adolescentes ao pensamento feminista. Isso pode ser observado no segundo bloco temático deste capítulo, onde aprofundamos nossas análises das concepções que perpassam suas relações afetivas e/ou íntimas.

Falas como as de Luiz e Anton, ilustradas, respectivamente, no início dessa seção, nos ajudaram a iniciar um processo de construção de significados sobre o feminismo. A relação que Anton faz entre machismo e ciúme - a partir da qual ele demonstra não saber se o ciúme que sente de sua namorada é ou não uma expressão machista - para a pesquisadora foi um indicativo de que esse era um assunto que poderia suscitar no grupo outras reflexões sobre temas pertinentes ao feminismo. Ou seja, partindo de questões colocadas pelo próprio grupo, trilharíamos um caminho para compreender pensamento e práticas feministas. O diálogo a seguir, desenvolvido a partir das colocações de Luiz e Anton, exemplifica essa estratégia:

PESQUISADORA: Uma mulher muito ciumenta é machista?

CARLOS: Não, ela é feminista, igual a senhora falou!

TODOS: Risos

PESQUISADORA: Eu falei isso?

CARLOS: A senhora deu essa palavra pra nós pensar.

TODOS: Risos

PESQUISADORA: E o que vocês pensaram sobre feminismo?

ANTON: Eu pensei que às vez eu acho que a minha mulher é tipo feminista, ela também tem muito ciúme, não deixa eu sair... só quer que eu fico com ela o tempo todo.

MARIO: Feminismo é a mesma coisa que machismo, eu acho. Só muda que é mulher e não homem.

ANTON: É tipo isso, mesmo. O que vem na minha mente quando fala feminismo é a minha mulher. Eu acho que ela é tipo feminista porque ela me controla, me oprime.

Entender que os adolescentes compreendiam machismo e feminismo como conceitos complementares, ou seja, como práticas sociais muito semelhantes cuja única diferença estaria no gênero de quem as exerce, foi essencial para a nossa interpretação, ao longo desta tese, de que grande parte de suas reflexões estavam pautadas numa lógica binária e dicotômica que prescreve atuações sociais específicas para homens e mulheres. Essa clareza foi necessária para que a pesquisadora, utilizando exemplos da vida prática, colaborasse com a tessitura de diálogos que pudessem favorecer a conscientização crítica feminista a partir de exemplos concretos de práticas antifeministas.

Como exemplo, descrevemos para o leitor e a leitora desta tese, uma dinâmica desenvolvida em um dos encontros dessa oficina pedagógica: a pesquisadora, utilizando a figura da pirâmide social, sugeriu que o grupo refletisse sobre as diferenças que determinam lugares sociais. Para isso, inicialmente dividimos a população em quatro grupos, com base em condições socioeconômicas: *os milionários*; *os ricos*; *os de boa* – grupo que correspondia à classe média brasileira -; e *os favelados* - que correspondiam à população empobrecida.⁵⁷ A partir dessa divisão, a pesquisadora sugeriu que juntos imaginassem quais seriam as características das pessoas que compunham cada um desses grupos. No decorrer da atividade, os próprios adolescentes concluíram que, na sociedade brasileira, homens brancos e mulheres negras e/ou não brancas ocupam lugares sociais diametralmente opostos, sendo que no topo da pirâmide estão homens brancos e, na base, mulheres negras. Assim, dialogando sobre temas como (in)equidade salarial e oportunidades de colocação no mercado de trabalho, o grupo, paulatinamente, passou a ressignificar o feminismo. O diálogo a seguir ilustra esse processo:

⁵⁷ As denominações – *milionários*, *ricos*, *de boa* e *favelados* - foram definidas pelo grupo que participou da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*.

CARLOS: Mas é errado as mulher ter menos direito que os homens. Se liga, a minha prima, lá no emprego dela, faz o mesmo trabalho que os homem e ganha menos que eles. Isso tá errado, parceiro.

ABDIAS: Então feminismo tem a ver com as mulher ter os mesmos direitos de oportunidade que os homens?

PESQUISADORA: Sim, essa também é uma forma de entender o feminismo.

PAULO: Eu acho que é palha uma pessoa ser rebaixada, tipo trabalhar numa empresa e ser rebaixada porque é mulher ou tem uma cor diferente. Isso é muito palha.

SILVIO: É tipo Copa do Mundo, antigamente você nem ficava sabendo das mulher jogando futebol, hoje até passa na TV!

MARIO: O machismo é preconceito, então?

PESQUISADORA: Sim, é uma forma de preconceito e também de violência e opressão.

ABDIAS: Se o cara pensar que a mulher tem que ficar em casa fazendo as coisa, aí já é machismo. O cara ajudar a mulher e a mulher ajudar o cara já é uma forma de feminismo, né?

PESQUISADORA: Esse é um bom exemplo, Abdias! Compartilhar as tarefas domésticas é uma forma de praticar o feminismo.

LUIZ: Então é pra isso que o feminismo tá lutando, então! Pra não ter essas diferença!

ANTON: Agora eu se liguei no que quer dizer feminismo. Boto fé! Então eu tenho que falar pra minha mulher que ela não é feminista, não. Eu tô achando que ela é machista.

TODOS: Risos

PESQUISADORA: E assim como existem mulheres feministas, também existem homens feministas.

Quando iniciamos a oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*, era consenso, entre os adolescentes, que o feminismo era um movimento tão opressivo quanto o machismo

ou o racismo. Entretanto, dialogando sobre experiências do dito *mundo real*, juntos criamos oportunidades para relacionar a educação crítica feminista à emancipação humana, como é possível observar na fala de Abdias:

Se for pra pensar assim, que homem também pode ser feminista, eu prefiro ser feminista porque eu não quero ver a minha mãe, minha mulher, minhas irmã sofrer sem direitos iguais. Nem eu porque sou preto. Então eu já vou torcer pra esse feminismo aí. Eu quero que elas ganha o mesmo que o homem branco ganha, tipo isso, entendeu?

Dessa fala, como também da dinâmica da pirâmide social – quando o grupo concluiu que, no Brasil, mulheres negras e/ou não brancas compõem majoritariamente o estrato mais empobrecido da sociedade -, é possível extrair indicadores de que os adolescentes estavam desenvolvendo uma consciência crítica dos efeitos danosos da intersecção de demarcadores sociais de desigualdade, como raça e gênero, por exemplo. Além disso, também percebiam a importância de seu engajamento feminista para o combate à dominação masculina, como é possível observar na seguinte reflexão de Carlos: *“A gente tem que mudar os pensamento e as atitude. Se cada homem botar isso no pensamento, as coisa muda.”* (Carlos). Ou seja, em sua fala, ele mostra entender que pensamento e práticas feministas são partes de um mesmo processo para acabar com o sexismo e diversas formas de opressão.

À medida que os adolescentes compreendiam melhor o feminismo, suas reflexões culminavam em dúvidas quanto a caminhos possíveis para a disseminação do pensamento feminista. Aqui vale lembrar que, como explicamos no capítulo metodológico deste estudo, nossa opção pela unidade de internação provisória como lócus da pesquisa foi incitada pela esperança de que essas reflexões circulassem também entre outros(as) adolescentes em processo socioeducativo. Nesse sentido, é interessante notar que esse era um objetivo não apenas da pesquisadora, mas também dos próprios adolescentes.

PESQUISADORA: Vocês acham importante a gente conversar sobre esses assuntos?

MARIO: Oxe, demais! Se a senhora não falasse sobre isso os cara nunca ia ficar sabendo. Mesmo que eu não vou tá mais aqui, tem que pensar nos outro cara que vem depois de nós.

SILVIO: Nós abre tipo a mente.

ANTON: Tem que levar isso mais pras pessoas pra elas ter um pensamento positivo sobre o feminismo também. Eu acho que tem muita gente que também não sabe, né?

SILVIO: A educação é importante, porque tem mãe que também educa os filho pra ser machista. Então tem que ter essa educação pra elas também entender o feminismo.

CARLOS: Tem que trocar mais ideia com a população, pra eles compreender um pouco mais, tentar mudar. Pode melhorar, mas mudar totalmente acho que não vai. Tem que levar essas ideia pras favela.

ANTON: Quando eu sair daqui eu vou passar isso daqui pra minha mulher. Ela vai vim com esse papo de me controlar porque é feminismo, aí eu já vou dar essa letra que a gente falou aqui, que feminismo não é igual machismo.

TODOS: Risos

PESQUISADORA: E como vocês acham que a gente pode conversar sobre feminismo nas unidades de internação?

ANTON: Ontem nós tava conversando sobre isso, tem que ter uns curso sobre isso pra nós pensar, umas palestra. Mas tem que chamar os cara dos módulo todo, aí é melhor pra nós conversar depois.

MARIO: Se tivesse essas oportunidade pros cara que fica aqui, eles ia mudando as ideia.

PESQUISADORA: É melhor palestra ou roda de conversa?

CARLOS: Eu acho que tem que ter umas pessoas pra falar pra nós, mas também tem que ter oportunidade de nós falar também, tipo nós tá falando aqui. Porque se ficar só

o cara discursando nós perde o interesse. Se não der oportunidade pra nós expressar o que nós tem pra falar, aí o cara vai é dormir!

TODOS: Risos

PESQUISADORA: Vocês já tinham conversado sobre feminismo, aqui, dessa ou das outras vezes que estiveram aqui?

TODOS: Nunca...

SILVIO: Tem que discutir mais sobre machismo e feminismo aqui, nas escola... não vai conseguir mudar a mente de todo mundo, mas alguns vai aprender.

Em um dado momento desse diálogo, Abdias simula uma situação em que compartilha o pensamento feminista com seus amigos do *mundão* – que é como eles se referem à vida fora da unidade de internação:

As coisa que eu aprendi tipo com a senhora eu vou passar pra rua. Pros meus parceiro lá na rua, no mundão. Aí eu tipo chego já fazendo uma pergunta de machismo e feminismo, e uns cara vai falar uma coisa, outros vão falar outra e já vai rolar tipo um assunto. Aí já vai rolar um conflito entre os cara, e eu já vou falar também o que que eu acho. E uma hora nós se entende, parceiro.

A cena imaginada por Abdias nos remete aos grupos de conscientização feminista sobre os quais hooks (2018) teorizou ao longo de sua obra. Na interação dialógica representada, ele explicita seu objetivo de provocar, em um grupo de amigos, reflexões que podem incorrer em discussões argumentativas, às quais ele se refere como *conflito*. Além disso, Abdias indica reconhecer a importância tanto da escuta quanto da fala para os processos de ressignificação; uma escuta que, garantindo o direito de discordar e opor-se ao que foi dito pelo outro, mantém o caráter democrático do diálogo. Para nós, a proposta de conscientização feminista de Abdias junto a seus amigos *da rua*, é um indicativo de que os saberes construídos ao longo de nossos

encontros poderiam ser compartilhados com um número maior de jovens do que inicialmente imaginávamos.

Ao longo da oficina *Abrindo a mente pro feminismo*, utilizamos recursos pedagógicos que, além de potencializar os diálogos sobre machismo, dominação masculina e opressão sexista, nos ajudaram no processo de ressignificação do feminismo. Desses, o curta-metragem de animação *Era uma vez outra Maria*⁵⁸ - recurso pedagógico utilizado no último encontro dessa oficina - foi o que mais indicou a possibilidade de engajamento dos adolescentes ao pensamento feminista. Comentários e questionamentos sobre o enredo desse curta mostraram que os adolescentes reconheciam tanto as práticas feministas quanto as opressões sexistas ilustradas na história de Maria.

PAULO: Isso é um desenho sobre machismo, né?

CARLOS: Esses desenho ajuda nós a entender melhor as opressão que os homens coloca nas mulher.

ABDIAS: Isso é paia, quando as mulher engravida as portas pros emprego se fecha.

MARIO: Esse desenho é a realidade da rueira, parceiro.

SILVIO: O que era o lápis?

LUIZ: Acho que o lápis é os desejo dela pra ter os direitos iguais aos homem.

ABDIAS: É também o machismo que tá repreendendo as vontade dela. É a questão do empoderamento.

⁵⁸ *Era uma vez outra Maria* é um vídeo educativo que aborda experiências comuns a mulheres jovens, como saúde sexual e reprodutiva, vida social, violência, gravidez, maternidade e trabalho. Maria é uma jovem que, como muitas outras, questiona as expectativas sociais que recaem sobre meninas e mulheres. De lembranças da infância a sonhos para o futuro, Maria inicia uma reflexão sobre como meninas são criadas e como isso influencia seus desejos e comportamentos. Ao longo da história, Maria é censurada pela metáfora do lápis, que simboliza as opressões sexistas vivenciadas por mulheres em sociedades patriarcais. Quando ela se apropria do lápis para desenhar a própria história, este assume vida própria apagando os desenhos de Maria e redesenhando o seu destino de acordo com padrões sexistas. Assim, o enredo também chama a nossa atenção para as tensões e contradições que envolvem as representações das masculinidades e feminilidades.

ANTON: Eu vi várias violências contra a mulher nesse desenho. Ela não tinha direito de escolher nada, que o lápis mudava tudo.

Entendemos ser relevante destacar que nesse diálogo a pesquisadora participou apenas como ouvinte. Essa foi uma estratégia que nos permitiu observar que os adolescentes, pouco a pouco, venciam suas dificuldades na compreensão dos efeitos opressivos da dominação masculina e patriarcal e, assim, desenvolviam autonomia para pensar criticamente o feminismo.

A convivência harmoniosa entre os(a) participantes da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo* – grupo do qual a pesquisadora também fez parte -, como também entre o grupo e os(as) socioeducadores(as) que, direta ou indiretamente,⁵⁹ participaram desta pesquisa-intervenção, contribuiu para que construíssemos um ambiente acolhedor. Dessa forma, juntos criamos possibilidades para que, ao menos durante os encontros dessa oficina, enxergássemos na unidade socioeducativa de internação - a que os adolescentes comumente se referem como cadeia – um espaço de liberdade; se não a liberdade de ir e vir, a liberdade de pensar como se deseja vir a ser.

Ademais, ao analisar as atividades desenvolvidas durante nossos encontros, (re)conhecemos possibilidades pedagógicas que, pautadas no compromisso ético e no respeito à autonomia e dignidade dos adolescentes, favoreceram o diálogo sobre feminismo com jovens privados de liberdade.

Na próxima seção analisamos a oficina pedagógica *Sororidade*.

A Oficina Pedagógica Sororidade

“Eu acho que ser feminista é tá de acordo com tudo que a mulher tem direito. Se ela tem direito de usar tal roupa, é defender esse direito, isso é feminismo. Se ela

⁵⁹ Aqui nos referimos tanto aos(as) agentes socioeducativos(as) que acompanharam as atividades, quanto ao socioeducador que esteve presente no primeiro encontro da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*.

tem direito de tá na Câmara Legislativa, isso é um direito dela. Eu sou feminista. Acho que toda mulher é... quer dizer... nem toda... isso é muito importante pra sociedade. Essa sociedade do século XXI que, infelizmente, ainda tem muito do machismo do passado.” (Bel).

“O que eu penso do feminismo é tipo... abrir um grupo de mulheres pra se apoiar. É, porque tem que se apoiar, né, as mulheres!” (Audre).

“Acho que o feminismo é pra acolher as mulher, né? Porque tem muita mulher que tá morrendo de feminicídio, que o homem tá batendo dentro de casa, maltratando. E tem muita gente que fala que em briga de marido e mulher ninguém mete a colher. Tem que meter a colher, sim!” (Lélia).

Quando iniciamos os encontros da oficina pedagógica *Sororidade*, as adolescentes tinham um conhecimento prévio sobre o tema feminismo, construído ao longo de atividades que vinham sendo realizadas pelos núcleos de ensino e pedagógico da unidade de internação em que estavam acauteladas. Segundo as adolescentes, atividades cujo objetivo era dialogar sobre temas feministas eram frequentes na jornada pedagógica dessa UI:

LÉLIA: Às vezes vem umas pessoa de fora conversar com nós. Semana passada o pessoal da SEJUS veio aqui falar sobre violência contra a mulher. Foi só um dia. Mas elas vêm sempre que tem uma data, tipo o mês de prevenção ao suicídio, dia internacional da mulher. Aí eles dá umas palestra.

PESQUISADORA: Essas palestras são interessantes?

TODAS: Sim.

LÉLIA: Na escola também sempre tem umas atividades, uns debate, umas palestra mostrando os nossos direito. Eles fala muito sobre os nossos direito. O tema do machismo e da violência contra nós, mulheres, é bastante presente aqui na unidade.

BEL: Outro dia veio uma mulher do Rio de Janeiro, Cristiane Sobral.⁶⁰ Ela falou sobre as dificuldades que ela vivenciou sendo uma mulher negra, pobre e abusada sexualmente. Ela escreveu uns livro e deu alguns pra gente, tá lá no quarto!

Em um determinado momento desse diálogo, Bel compartilha com o grupo a opinião de que outras pessoas vinculadas ao sistema socioeducativo também deveriam conhecer o tema feminismo, como os adolescentes e os(as) socioeducadores(as) que atuam nas UI masculinas. Nesse instante ela suscita no grupo o desejo de conversar sobre estratégias que possam contribuir para a disseminação do pensamento e de práticas feministas no contexto socioeducativo:

BEL: Agora eu nunca ouvi falar se já teve esse tipo de palestra no masculino. Aqui sempre tem, agora no masculino eu já não sei... tinha que ter, né? Não só pros interno mas pra quem trabalha com eles também.

AUDRE: Eu também acho que outras pessoas do sistema devia conhecer o feminismo, não só nós. Mas principalmente quem quer trabalhar no feminino. Mas tem que ver como.

LÉLIA: Eu acho que tinha que ter mais conversa que juntasse nós, nossos familiar e as pessoa que trabalha aqui, os agente também precisa participar.

Assim, o grupo passou a refletir não apenas sobre a relevância desse conhecimento para o combate a diversas formas de opressão, como também sobre a importância e a necessidade de que a comunidade socioeducativa – adolescentes, familiares e socioeducadores(as) - tivesse acesso ao pensamento feminista.

No decorrer dos encontros da oficina pedagógica *Sororidade*, as adolescentes chamaram a atenção para o fato de que, à medida que elas participavam de atividades educativas sobre temas relacionados ao feminismo – como a própria OP -, mais clareza tinham de que

⁶⁰ Cristiane Sobral é uma teatróloga, atriz, professora, ensaísta e poeta negra carioca, radicada em Brasília-DF.

determinadas interações e/ou intervenções institucionais estavam alicerçadas em sistemas de dominação masculina e opressão cisheterossexista. O desenvolvimento de um olhar crítico sobre as práticas e as relações institucionais cotidianas possibilitou que elas reconhecessem a resistência de alguns(algumas) socioeducadores(as) a práticas feministas. Sob esse olhar, o cisheterossexismo institucionalizado no sistema socioeducativo permeou grande parte das reflexões e dos diálogos que ocorreram durante essa OP:

BEL: Aqui tem muitos agente que é homofóbico.

AUDRE: Tem mesmo. Eles maltrata a gente por conta da nossa sexualidade.

AUDRE: Tem até umas agentes que parece que gosta da gente. Que é da mesma sexualidade que nós, que não julga. Aí nós se dá muito bem!

BEL: Mas tem muita gente no sistema [socioeducativo] que se sente confortável por te fazer passar por uma opressão, tipo elas fica numa zona de conforto por te fazer passar por isso. Tem muita gente que aproveita dessa zona de conforto. Tipo... falar de alguém tentando diminuir ela, aí a pessoa tá sendo opressora.

PESQUISADORA: Zona de conforto?

BEL: É a hierarquia que nós vive aqui dentro. E é difícil, né..., mas nós tem que respeitar... também porque eles tão acima de nós aqui dentro...

PESQUISADORA: Que tipo de opressão vocês sentem no sistema socioeducativo?

BEL: Só por ser mulher nós já sofre opressão aqui, né... ainda mais se a mulher for negra ou de outra sexualidade. Essa sofre em dobro...

Vale lembrar que em contextos socioeducativos, muitas interações cotidianas são marcadas por resistências ao pensamento feminista e descolonizador. Isso porque, como argumentamos ao longo deste estudo, o sistema socioeducativo, assim como o sistema de justiça juvenil, está alicerçado em ideologias patriarcais que reforçam práticas sexistas e opressivas. Sob essa lente interpretativa, as falas de Bel, Audre e Lélia confirmam que a intersecção de

violências de cunho cisheterossexista, misógeno e racista silencia e intimida as adolescentes durante o cumprimento de medidas privativas da liberdade.

Liberdade de expressão é só fora daqui, porque se eu denunciar o que acontece aqui eu já até sei o que vai acontecer comigo. Eu posso até ser ouvida, mas tenho medo de ser prejudicada e prejudicar as meninas também (Bel).

Incomodadas com as diversas opressões que experienciam cotidianamente na UI, as adolescentes enxergaram na oficina pedagógica *Sororidade* um espaço não apenas para expressar esse descontentamento, mas também para refletir sobre as mudanças necessárias para que o contexto socioeducativo se transforme em um ambiente menos hostil para as meninas e as jovens que cumprem medidas de internação:

PESQUISADORA: Vocês têm oportunidade de conversar com os(as) socioeducadores(as) sobre as situações em que se sentem oprimidas?

AUDRE: Pouco... Eu tô falando aqui, agora, com você, mas não dá pra falar com qualquer um aqui dentro.

LÉLIA: Eles não gosta muito de ouvir nós... principalmente se for pra recriminar alguma atitude deles com nós...

BEL: Às vezes eu nem abro mais espaço, também. Mas eu acharia bem importante fazer atividades que eles tivessem que escutar a gente, mas respeitando o que a gente tem pra falar. Podia não mudar o sistema socioeducativo todo, mas algumas coisas mudariam muito.

PESQUISADORA: O que vocês acham que poderia ser feito pra melhorar a comunicação entre vocês e os(as) socioeducadores(as)?

AUDRE: Eu acho que tinha que rolar uns cursos não só pra gente, internas, mas pra quem convive com nós, também. Assim o procedimento institucional poderia ser mudado.

LÉLIA: A forma de muitas pessoas precisa mudar aqui dentro.

BEL: Tem que mudar as atividades, fazer não só ou com a adolescente ou com os agentes, mas também com as equipe e as adolescentes juntas. Têm muitas atividades que chamam eles, mas não é pra falar como eles tratam a gente, é pra eles falarem da saúde deles.

Ao longo deste estudo mostramos que o nosso olhar para a socioeducação é o de que o diálogo é imprescindível para a prática socioeducativa, uma vez que acreditamos que esse é um meio fundamental para que socioeducadores(as) e adolescentes rompam as barreiras erguidas pelas desigualdades de raça, gênero, sexualidade e classe social – entre tantas outras que permeiam suas inter-relações durante o processo socioeducativo.

Outrossim, entendemos que as interações dialógicas, quando pautadas no respeito às diferenças, podem se transformar em estratégias poderosas de ressignificação de valores e também da própria ação socioeducativa, pois quando as discordâncias são respeitosamente confrontadas, abre-se espaço para uma comunicação solidária e para a construção de um novo olhar sobre as relações humanas e as subjetividades que se desenvolvem nesses contextos. Ou seja, quando o que está em vista é uma socioeducação emancipadora, torna-se indispensável romper com sistemas de dominação e opressão que impõem hierarquias coercitivas. Como bem enfatizou Bel: *“Tem que ter atividade ou curso pra falar sobre os procedimentos corretos que sejam saudáveis pra nós e pra eles. Essa comunicação entre nós e eles seria bem melhor!”*.

Sob essa perspectiva, compreendemos por que Audre, Bel e Lélia, ao longo de toda a oficina pedagógica *Sororidade*, reafirmaram o desejo e a necessidade de serem escutadas por todos(as) os(as) educadores(as) envolvidos em seus respectivos processos socioeducativos.

Desde o primeiro encontro, a OP *Sororidade* se configurou como um espaço onde circulavam não apenas palavras, mas também afetos. Ao compartilharmos umas com as outras - as adolescentes e a pesquisadora - algumas de nossas experiências, descobrimos que já

havíamos vivido, no contexto socioeducativo, situações opressivas semelhantes em virtude do sexismo institucionalizado; uma constatação que contribuiu para fortalecer os vínculos de confiança e apoio mútuos que entendemos serem indispensáveis à prática (socio)educativa.

Ouvir e compartilhar histórias de vida perpassadas por diversas violências arraigadas em preconceitos de raça, gênero, classe social, sexualidade, trajetória infracional etc. foi marcante para todo o grupo, pois ainda que essas histórias suscitassem dor e revolta, elas nos instigavam a pensar caminhos para o desenvolvimento de uma socioeducação menos hostil e intimidadora para as adolescentes e o público LGBTQIA+.

Desse modo, o grupo progressivamente (re)conhecia a importância da sororidade feminista, pois como afirmam Lélia, Audre e Bel: *“Acho que o feminismo é pra acolher as mulheres, né?”* (Lélia); *“O que eu penso do feminismo é tipo... abrir um grupo de mulheres pra se apoiar. É, porque tem que se apoiar, né, as mulheres!”* (Audre); *“Acho que toda mulher é... [feminista] quer dizer... nem toda... isso é muito importante pra sociedade.”* (Bel).

hooks (2018) nos lembra que a sororidade vai além da solidariedade ou da compaixão compartilhada em situações de sofrimento comum; a sororidade feminista fundamenta-se no compromisso em prol da luta contra todas as injustiças patriarcais. Nas palavras da autora, *“Solidariedade política entre mulheres sempre enfraquece o sexismo e prepara o caminho para derrubar o patriarcado”* (p. 36). Assim, ao nos dedicarmos à árdua tarefa de esmiuçar e analisar algumas interações desenvolvidas na UI feminina, para que juntas imaginássemos estratégias que viabilizassem o pensamento e as práticas feministas não apenas nesse, mas também em outros contextos socioeducativos, firmávamos mais um compromisso na luta contra a dominação masculina e as diversas formas de opressão a ela relacionadas. É nesse sentido que, para nós, as lutas – tantas vezes invisibilizadas - das adolescentes que participaram desta pesquisa expressam essa concepção de sororidade.

Sob o olhar feminista e interseccional, e a partir das reflexões aqui analisadas, compreendemos que um dos meios para lutar contra ideologias que subjagam as adolescentes envolvidas em atos infracionais é visibilizar suas histórias de luta por humanidade, dignidade e respeito. Isso, porque como Diniz (2022), acreditamos que fazer-se feminista é também oferecer-se em escuta para compreender as lutas de outras meninas e mulheres - cis e/ou trans -, e com elas “... reclamar o reconhecimento de suas vivências, suas necessidades e seus direitos” (p. 20).

Compartilhar essas experiências também influenciou o reconhecimento de que a coletividade é fundamental para a prática feminista; assim foi possível compreender que a luta de uma deve ser a luta de todas. Praticar uma escuta crítica e afetiva possibilitou que juntas construíssemos um espaço físico e simbólico para a socioeducação como prática da liberdade, por meio da pedagogia autonomia e da esperança; um espaço para o pensamento e a prática feministas. Nas palavras de Audre, *“Essas conversas sobre feminismo com racismo, e vice-versa, ajuda nós a abrir nossa mente, a saber se ajudar. Quando eu cheguei aqui eu não sabia era de nada de feminismo, não gostava de saber de nada disso. Hoje eu já gosto!”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa disponibilizamos, mais uma vez, uma escuta acolhedora a adolescentes que estavam cumprindo medidas de internação em unidades socioeducativas. A partir de uma perspectiva feminista e interseccional, refletimos, dialogamos e analisamos os efeitos da intersecção de demarcadores sociais de desigualdade nas experiências de vida desses(as) jovens. Além disso, por meio de oficinas pedagógicas, juntos(as) – a pesquisadora e os(as) adolescentes - experimentamos possibilidades, estratégias e instrumentos que favorecessem nossos diálogos sobre temas feministas.

Entendendo que a fala é um ato político que faz emergir a materialidade de diferentes vivências e significações, criamos espaços onde pudéssemos refletir, livre e criticamente, sobre a influência de sistemas de dominação nas relações humanas, incluindo aquelas que se desenvolvem no cotidiano das duas unidades de internação onde realizamos esta pesquisa. Compartilhamos e acolhemos anseios, incertezas e medos que, em contextos socioeducativos de privação da liberdade, são comumente invisibilizados por práticas institucionais opressivas que limitam a circulação das palavras como expressão de afeto e cuidado entre os(as) adolescentes acautelados(as).

A partir dessas reflexões, reconhecemos não apenas as tramas de um tecido social que desprotege precisamente quem o ECA (Brasil, 1990) determina ser prioridade absoluta, como também imaginamos respostas para injustiças estruturais que, sob a égide do cisheteropatriarcado racista capitalista, afetam avassaladoramente adolescentes negras(os) e/ou não brancas(os) e pobres que cumprem medidas privativas de liberdade em razão do cometimento de atos infracionais.

Ao longo dos nossos encontros, estivemos atentos(as) ao fato de que, para imaginarmos um mundo livre das opressões inerentes a sistemas de dominação hegemônicos, precisamos

conhecer de que maneiras atuamos para manter esses sistemas vivos. Nesse sentido, em alguns momentos tivemos de lidar com a dor de (re)conhecermos nossos preconceitos internalizados. Somente assim seria possível imaginar as mudanças necessárias para um mundo digno e justo para todos(as). Ademais, imaginar é abrir espaço para pensarmos a vida também a partir de nós mesmos(as) (Diniz & Gebara, 2022).

Nos encontros da oficina pedagógica *Abrindo a mente pro feminismo*, partimos de falas perpassadas por concepções patriarcais, para então nos disponibilizarmos para o diálogo sobre o pensamento e a prática feministas. Assim, passamos a *esperançar* uma transformação feminista não apenas em nossa consciência, mas também nas diversas relações que desenvolvemos em diferentes contextos, como o familiar, o comunitário e o socioeducativo.

Na oficina pedagógica *Sororidade* – assim como expressa o nome escolhido pelas adolescentes para nomear nossos encontros -, imaginamos uma socioeducação mais solidária, empática e acolhedora para as meninas. Visto que estávamos imersas em um contexto de desenvolvimento onde a ética e a estética cisheteropatriarcal-racista-capitalistas ainda são dominantes, muitos de nossos diálogos se desenvolveram no sentido tanto de identificar e analisar criticamente práticas socioeducativas discriminatórias, quanto de sugerir estratégias para acabar com o sexismo institucionalizado.

Nas duas oficinas pedagógicas - *Abrindo a mente pro feminismo* e *Sororidade* -, concluímos, juntos(as), que uma educação crítica feminista é indispensável nos contextos socioeducativos de privação da liberdade. Todavia, assim como hooks (2015), compreendemos que desafiar sistemas de dominação como o racismo, o cisheterossexismo e a exploração de classe, requer uma visão clara do que são pensamento e prática feministas. Afinal, como podemos nos tornar feministas se não sabemos o que é o feminismo? Como alguém pode se tornar o que não consegue imaginar?

Sob esse olhar, entendemos que abordar esses temas de forma superficial não produzirá as mudanças necessárias para que o processo socioeducativo, especialmente em contextos privativos da liberdade, cumpra o seu objetivo medular de garantir, indistintamente a todos(as) os(as) adolescentes, recursos para a construção de novas formas de sociabilidade por meio do desenvolvimento da autonomia e da emancipação humana. Sendo assim, acreditamos que a instituição socioeducativa deve assumir a responsabilidade de romper com as lógicas de dominação e opressão. Mas para isso é preciso incluir nos cotidianos institucionais práticas educativas, dialógicas e crítico-construtivas, que incitem a curiosidade e o interesse das e dos adolescentes em temas relativos às opressões que vivenciam cotidianamente, não apenas nos contextos privativos da liberdade, mas na sociedade de um modo geral.

No entanto, não podemos ignorar o fato de que os contextos socioeducativos também são espaços de disputa de poder e, como tal, há práticas educativas que aprofundam o entendimento dos(as) adolescentes sobre temas relacionados à justiça social, como há também outras que, visando preservar o status quo cisheteropatriarcal-racista-capitalista, dificultam a compreensão desses(as) jovens acerca das injustiças estruturais. Ou seja, é urgente *despatriarcalizar* o sistema socioeducativo.

Como limitações específicas deste estudo, apontamos: (1) a dificuldade de conhecer os efeitos dos saberes construídos ao longo das oficinas pedagógicas *Abrindo a mente pro feminismo e Sororidade*, nas inter-relações de cada participante, uma vez que o contato entre a pesquisadora e os(as) adolescentes esteve restrito às atividades desenvolvidas durante a imersão nos dois campos da pesquisa; e um posterior retorno da pesquisadora às UI não resultaria necessariamente em um encontro com os(as) participantes das oficinas pedagógicas, uma vez que, ao longo do processo socioeducativo está prevista a progressão da medida de internação para medidas em meio aberto. Entendemos que conhecer esses efeitos nos ajudaria na proposição de mais estudos que busquem desenvolver estratégias para o diálogo sobre temas

feministas com adolescentes em processo socioeducativo. Pesquisas com essa abordagem podem contribuir para que a educação crítica feminista alcance, além das unidades de internação, outros contextos de cumprimento de medidas socioeducativas, como as unidades de semiliberdade e de atendimento em meio aberto; e (2) a impossibilidade de compor grupos de pesquisa formados por adolescentes acautelados(as) em diferentes módulos nas unidades socioeducativas de internação. Como apresentamos no capítulo metodológico desta tese, segundo as normas institucionais tanto da UIPSS quanto da UIFG, atividades que reunissem adolescentes de diferentes módulos não eram autorizadas. Acreditamos que a formação de grupos mais diversos poderia favorecer a disseminação do pensamento e prática feministas em outros contextos, além daqueles em que realizamos as oficinas pedagógicas.

Sugerimos, como forma de ampliar os conhecimentos construídos por meio desta pesquisa, estudos que busquem compreender a relação entre sistemas de dominação e práticas socioeducativas opressivas, a partir do olhar de outras personagens vinculadas à socioeducação. Isso porque, conforme discutimos ao longo desta tese, entendemos que para que o pensamento e a prática feministas sejam possíveis em contextos privativos de liberdade, é fulcral que toda a comunidade socioeducativa – adolescentes, famílias, corpo docente e socioeducadoras(es) – participem, coletivamente, de atividades que visem à educação crítica antissexista, antirracista, antilgbtfóbica, abolicionista e etc.

Nesse sentido, acreditamos que outras pesquisas que busquem desenvolver novas estratégias para o diálogo sobre temas feministas, tanto com os(as) adolescentes em processo socioeducativo quanto com os demais membros da comunidade socioeducativa, também podem contribuir substancialmente para a qualificação do atendimento nesses contextos.

Com o objetivo de contribuir para a permanente construção de conhecimentos sobre ações e práticas socioeducativas, defendemos a ideia de que é preciso germinar e deixar florescer uma cultura institucional que valorize a escuta afetiva e o diálogo com os(as)

adolescentes. Visto serem eles e elas *sujeitos* protagonistas do processo socioeducativo, suas falas podem revelar experiências fundamentais à compreensão da privação da liberdade na adolescência, e suas análises podem indicar caminhos para a (trans)formação do universo de significações que permeiam os contextos privativos da liberdade, como também para a superação do status quo antifeminista e opressivo que forja os sistemas de justiça juvenil e socioeducativo.

É nesse sentido que entendemos que praticar uma socioeducação crítica, feminista, interseccional e libertadora, significa ir muito além do simples cumprimento da lei, uma vez que é necessário que se rompam as barreiras subjetivas e objetivas impostas, a todos(as) nós, pelo patriarcado e demais sistemas de dominação. Para desenvolver uma educação antirracista e antissexista potencialmente transformadora, é preciso abrimo-nos para a conscientização feminista, a fim de (re)conhecer que em nossos pensamentos, ações e afetos ainda residem expressões cisheteropatriarcal-racista-capitalistas, que naturalizam hierarquias coercitivas e ampliam desigualdades e injustiças sociais. Assim poderemos lutar contra o sexismo, a exploração sexista e as opressões em todos os níveis e, dessa forma, *esperançar* um mundo feminista. Inspiradas em Angela Davis, (re)afirmamos: a libertação feminista é, sim, uma luta constante.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. de. (2021). bell hooks. *Blogs Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na filosofia*, (7)2, 21-33. [bell hooks – Mulheres na Filosofia \(unicamp.br\)](https://www.unicamp.br/blogs/ciencia/mulheres-na-filosofia)
- Almeida, S. L. de. (2021). *Racismo Estrutural*. Pólen.
- Alves, A. (1990). Acorda, Raimundo. Acorda! [Curta-metragem]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>
- Alves, B. M. & Pitanguy, J. (2022). *Feminismo no Brasil: memórias de quem fez acontecer*. Bazar do Tempo.
- Angelou, M. (2020). *Poesia completa*. (L. Prates Trad.). Astral Cultural.
- ANTRA Associação Nacional de Travestis e Transexuais; ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. (2024). *Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2023*.
<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2024/>
- Assis, S. G., & Constantino, P. (2001). *Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Fundação Oswaldo Cruz.
- Azevedo, M. (2017). Desafiando diversas formas de opressão. [Gravação em Vídeo]. Youtube.
https://www.ted.com/talks/maira_azevedo_desafiando_diversas_formas_de_opressao?language=pt-br
- Bairros, L. (2000). Lembrando Lélia Gonzalez 1935-1994. *Afro-Ásia*, 23, 341-361.
<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20990>
- Barker, G. (2006). Era uma vez outra Maria. [Animação]. Youtube.
<https://promundo.org.br/recursos/era-uma-vez-outra-maria/>
- Bento, M. A. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.

- Borges, J. (2019). *Encarceramento em massa*. Pólen.
- Borges, J. (2020). *Prisões: espelhos de nós*. Todavia.
- Brasil (1927). Código de Menores: Mello Mattos. *Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927*.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Brasil (2012). *Lei n. 12.594, de 18 de Janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm
- Brasil (2014). Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), incluindo-se o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado; e estabelece novos critérios e fluxos para adesão e operacionalização da atenção integral à saúde de adolescentes em situação de privação de liberdade, em unidades de internação, de internação provisória e de semiliberdade. *Portaria nº 1.082/2014*. Ministério da Saúde.
- Brasil (2024). *Levantamento Anual SINASE 2023*. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSinase20231.pdf>
- Brito, E. Z. C. de (2007). *Justiça e Gênero: uma história da justiça de menores em Brasília (1960-1990)*. UnB.
- Carneiro, S. (1995). Gênero, raça e ascensão social. *Estudos Feministas*, 2, 544-

552. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472/15042>

Carneiro, S. (2003). Mulheres em movimento. *Estudos avançados*, 17(49), 117-132.

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>

Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.

Cardoso, C. P. (2014). Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez.

Estudos Feministas, 22(3), 965-986.

<https://www.scielo.br/j/ref/a/TJMLC74qwb37tnWV9JknbkK/>

Casemiro, D. M. F. & Lipovetsky, N. (2021). Teorias interseccionais brasileiras — precoces e inominadas. *Revista de Ciências do Estado*, (6)2, 1–28.

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revice/article/view/e33357>

Carone, I. (2014). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial

brasileira. In I. Carone; M. A. I. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo* (6ª ed, pp. 13-23). Vozes.

Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e

jovens. In L. R. Castro & V. L. Besset, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. (pp. 21-42). NAU.

Cisne, M. & Santos, S. M. M. (2018). *Feminismo, diversidade sexual e serviço social*.

Cortez.

CNJ - Conselho Nacional de Justiça. (2019). *Reentradas e reiterações infracionais: um*

olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros. CNJ.

<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/Panorama-das-Reentradas-no-Sistema-Socioeducativo.pdf>

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. (2015). *Dos espaços aos direitos: a realidade da*

ressocialização na aplicação das medidas socioeducativas de internação das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões. CNJ.

<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/cb905d37b1c494f05afc1a14ed56d96b.pdf>

CNJ - Conselho Nacional de Justiça. (2019). *Reentradas e reiterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros*. CNJ.

<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/Panorama-das-Reentradas-no-Sistema-Socioeducativo.pdf>

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. (2020). *Manual da Resolução nº 348/2020*

Procedimentos relativos a pessoas LGBTI acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade: orientações a tribunais, magistrados e magistradas voltadas à implementação da Resolução nº 348/2020, do Conselho Nacional de Justiça. CNJ.

https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/06/manual_resolucao348_LGBTI.pdf

Collins, P. H. (2017). Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, 5(1), 6-17.

Collins, P. H. (2019). *Pensamento Feminista Negro*. (J. P. Dias, Trad.). Boitempo.

Collins, P. H. (2022). *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*. (B.Barros, J. Oliveira; Trads.; 1ª ed.). Boitempo.

Collins, P. H. (2023). Nunca tivemos democracia para além de algumas formalidades. In.

Democracia pra quem? (V. Comunicações, Trads., pp. 56-91). Boitempo.

Collins, P. H. & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. (R. Souza, Trad.,). Boitempo

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2006).

Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução nº 113/2006*.

Secretaria Especial de Direitos Humanos.

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2006).

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. *Resolução nº 119/2006.*

Secretaria Especial de Direitos Humanos. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/atendimento-socioeducativo>

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2016).

Igualdade de direitos entre meninas e meninos. *Resolução nº 180, de 20 de outubro*

de 2016. [https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-](https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20180%2C%20de%2020,defesa%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes.)

[participamaisbrasil-blob-baixar-](https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20180%2C%20de%2020,defesa%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes.)

[7359#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20180%2C%20de%2020,defesa%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes.](https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20180%2C%20de%2020,defesa%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes.)

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2022).

Estabelece diretrizes e parâmetros de atendimento socioeducativo às adolescentes

privadas de liberdade no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

(SINASE). *Resolução nº 233, de 30 de dezembro de 2022.* MDHC.

<https://www.lex.com.br/resolucao-conanda-no-233-de-30-de-dezembro-de-2022/>

Costa, D. L. P. C de O. (2015). *As adolescentes e a medida socioeducativa de internação:*

rompendo o silêncio [Dissertação, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/18108/1/2015_DanielaLemosPantojaCoelhoOliveiraCosta.pdf

Costa, L. R. (2020). *“Até uma pessoa branca e rica erra mais do que a gente, que somos*

pobre, preto e cheio de tatuagem!!: A imbricação Raça-sexo-classe e o sofrimento

ético-político na socioeducação feminina. [Dissertação, Universidade Federal do Rio

Grande do Norte]. Repositório Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32037/1/Atepressoabranca_Costa_2020.pdf

- Costa L. R., & Paiva. I. L. (2021). Reflexões sobre a socioeducação feminina a partir do conceito de sofrimento ético-político. *Revista Psicologia para América Latina*, 36, 149-169. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n36/a05n36.pdf>
- Costa, D. L. P. & Pedroza, R. L. S. (2023). Rodas de conversa feminista com alunas em cumprimento de medida socioeducativa de internação: tecendo sentidos e significados sobre o heteropatriarcado-racista. *Horizontes*, 41(1), 1-20. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1530>
- Costa, D. L. P. & Pedroza, R. L. S. (2024). *Práticas Socioeducativas Feministas e a Proteção Integral das Adolescentes Privadas de Liberdade no Distrito Federal* [manuscrito não publicado]. Universidade de Brasília.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum* [Forum Legal da Universidade de Chicago], 139-167.
<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* [Revisão Legal de Stanford], (43)6, 1241-1299. <https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf>
- Crenshaw, K. (2002a). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Cruzamento: raça e gênero*, 7-16.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf

Crenshaw, K. (2002b). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171-188.

<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>

Cunha, D. T. & Paiva, I. L. (2016). O Atendimento às Adolescentes em Conflito com a Lei: em Foco as Propostas Educacionais no Rio Grande do Norte. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, 7(1), 77-97.

<https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/6872/Artigo>

Curi, T. V., Gonçalves, H. S. & Ferreira, H. M. (2020). A concepção da proteção integral dos adolescentes autores de ato infracional no âmbito do Poder Judiciário. In Silva, J. B. & Lopes, E. R. (Orgs.), *Introdução à Psicologia na Socioeducação no Brasil* (pp. 50-65). EDUERJ.

Daher, C., M., S.; Paiva, F., S. & Barcellos, L., F. (2024). “Cê anda igual bandido!”: o que dizem os jovens sobre a construção midiática do criminoso. *Psicologia USP* 35, p1-12.

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/qDMXbNsBjT8f6xJkhrdJj3G/#:~:text=As%20experi%C3%AAs%20relatadas%20evidenciam%20que,nos%20jornais%20como%20criminosos%20insuficientemente>

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. (H. R. Candiani, Trad.; 1º ed.) Boitempo.

Davis, A. (2017). *Mulher, cultura e política*. (H. R. Candiani, Trad.; 1º ed.) Boitempo.

Davis, A. (2018). *A liberdade é uma luta constante*. (H. R. Candiani, Trad.; 1º ed.) Boitempo.

Davis, A. (2019). *A democracia da abolição*. (A. N. Teixeira, Trad.; 2ª ed.) Difel.

Davis, A. (2020). *Estarão as prisões obsoletas?* (M. Vargas, Trad.; 6ª ed.). Difel.

Davis, A. (2022). *O sentido da liberdade e outros diálogos possíveis*. (H. R. Candiani, Trad.; 1ª ed.) Boitempo.

- Davis, A. (2023). Há muita luta para se afirmar a democracia. In *Democracia pra quem?* (V. Comunicações, Trans.; 1º ed.; pp 23-56). Boitempo.
- Davis, A. Y; Dent, G.; Meiners, E. R.; Richie, B. E. (2023). *Feminismo. Abolicionismo. Já.* (R. de Souza., Trad.; 1º ed.). Companhia das Letras.
- Devulsky, A. (2021). *Colorismo.* Jandaíra.
- Diniz, D. (2017). *Meninas fora da lei: a medida de internação no Distrito Federal.* Letras Livres. <http://anis.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Anis-Meninas-fora-da-lei-2017-2.pdf>
- Diniz, D. (2022). Ouvir. In D. Diniz & I. Gebara (Orgs.), *Esperança Feminista* (2ª ed., pp.17-24). Rosa dos Tempos.
- Diniz, D. & Gebara, I. (2022). *Esperança feminista.* Rosa dos Tempos.
- Distrito Federal (2013). *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal: Internação.* Secretaria da Criança do Distrito Federal.
- Distrito Federal (2016). *I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo – PDASE.* Secretaria de Estado de Políticas Para Crianças, Adolescentes e Juventude.
<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/06/1o-plano-decenal-de-atendimento-socioeducativo-do-df-pdase.pdf>
- Distrito Federal (2020) Portaria SEJUS nº 4, 23 de janeiro de 2020. *Estabelece o direcionamento e regulamentação do tratamento adequado dispensado à população LGBTI no Sistema Socioeducativo, proibindo toda e qualquer forma de discriminação por parte de servidores.* Diário Oficial do Distrito Federal, n. 18, 27 de jan. 2020.
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dad7e9a7ed4b48e9b21150da53a206be/Portaria_4_23_01_2020.html

- Distrito Federal (2022a). *Relatório estatístico anual*. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. <https://www.sejus.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/1.-ANUA%CC%81RIO-2020-revisa%CC%83o-03-10-2020.pdf>
- Distrito Federal (2022b). Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. *Cartilha de Atendimento, Acolhimento, Acompanhamento e Tratamento Adequado ao Público LGBTI no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal*. Brasília.
- Distrito Federal (2023a). *Manual de Atendimento Socioeducativo: unidades de atendimento inicial, internação provisória e internação do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal. <https://www.sejus.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/01/Manual-de-Atendimento-SSE.pdf>
- Distrito Federal (2023b). *Relatório de Pesquisa Violências Vivenciadas por Adolescentes em Espaços Educativos e na Socioeducação do Distrito Federal*. Observatório de Violência e Socioeducação do Distrito Federal. <https://www.violes.com.br/oves-df>
- Distrito Federal. (2024). Portaria SEJUS nº 355/2024. *Estabelece o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal. https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b061c5cf40d24ca78b4e14bf616a17da/Portaria_335_26_03_2024.html
- Esteves, D. (2020). O Ato. [Curta-metragem]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WIWJov5k88U>
- Flauzina, A. L. P. (2006). *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. [Dissertação, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5117?locale=fr>.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. (39ª ed.). Paz e Terra.

- Freire, P. (2019). *À sombra desta mangueira*. (12ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021a). *Educação como prática da liberdade*. (51ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021b). *Pedagogia da Esperança*. (30ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021c). *Pedagogia do Oprimido*. (80ª. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. (10ª ed.). Paz e Terra.
- Freyre, G. (1995). *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (30ª ed.). Record.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. (F. Rios e M. Lima Orgs.). Zahar.
- Gusmão, M. & Amparo, D. M. (2019). Um dispositivo clínico para adolescentes em medida socioeducativa. In C. Antiloga, K. Brasil, S. Lordello, M. Neubern & E. Queiroz (Orgs.). *Psicologia Clínica e Cultura Contemporânea* (v. 4, pp. 291-316). Technopolitik.
- Gusmão, M.; Gomes, T. N. & Amparo, D. M. (2020). Os interstícios institucionais e as possibilidades de trabalho na socioeducação. In: D. Amparo, Moraes, K. Brasil & E. R. Lazzarini (Orgs.). *Adolescência: psicoterapias e mediações terapêuticas na clínica dos extremos* (pp. 133-148). Technopolitik.
- hooks, b. (2004). *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. Washington Square Press.
- hooks, b. (2015). Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16, 193-210. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. (M. B. Cipolla, Trad.; 2ª ed.). WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2018). *O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras*. (A. L. Libâneo, Trad.). Rosa dos Tempos.
- hooks, b. (2019a). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. crítico:*

- sabedoria prática* (C. B. Maringolo, Trad.). Elefante.
- hooks, b. (2019b). *Olhares negros: raça e representação*. (S. Borges, Trad.). Elefante.
- hooks, b. (2019c). *Teoria Feminista: da margem ao centro*. (R. Patriota, Trad.). Perspectiva.
- hooks, b. (2020). *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. (B. Libanio, Trad.; 2ª ed.). Rosa dos tempos.
- hooks, b. (2021a). *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança a educação como prática de liberdade*. (M. B. Cipolla, Trad.). Elefante.
- hooks, b. (2021b). *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. (K. Cardoso, Trad.). Editora Elefante.
- hooks, b. (2022). *A gente é da hora*. (V. da Silva, Trad.). Editora Elefante.
- hooks, b. (2023). *Cultura fora da lei: representações e resistência*. (S. Silva, Trad.). Editora Elefante.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>
- IPEDF – Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. (2022). *Retratos Sociais 2021 LGBTQIA+*. <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/2023.06.30-RETRATOS-SOCIAIS-LGBTQIA-SUMARIO.pdf>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (J. Oliveira, Trad.; 1ª ed.). Cobogó.
- Lima, N. D. F. (2022). Preto é o lugar onde eu moro: o racismo patriarcal brasileiro. *R. Katál*, 25(2), 242-251.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/84646/48771>

- Lopes de Oliveira, M. C. S., Costa, D. L. P. & Camargo, C. K. (2018). Infração juvenil feminina e socioeducação: um enfoque cultural e de gênero. *Estudos e pesquisas em psicologia*, (18)1, 72-92. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/38110>
- Lorde. A. (2020). *Sou sua irmã: escritos reunidos*. (S. Borges, Trad.). UBU.
- Maia, K. S. & Zamora, M. H. (2022). Impacts of Racism during Childhood. *Current Research in Psychology and Behavioral Science (CRPBS)* [Pesquisa Contemporânea em Psicologia e Ciência Comprtamental] (3)3, 01-03. [Corpus Publishers](#)
- Martins, A. L. B. & Zamora, M. H. R. N. (2021). Branquitude e educação: um estudo com professores de escolas públicas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(2), 396-415. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Minayo, M. C. S. (2002). (org.). *Pesquisa social, método e criatividade*. (21ª ed.). Vozes
- Minayo, M.C.S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos, fidedignidade. *Ciência Saúde Coletiva*, (17)3, 621-626.
- Minayo, M.C.S. (2014). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (10ª ed.). HUCITEC.
- Miranda, G. & Paiva, I. L. (2021). O que pode a medida socioeducativa de internação? *Revista Amazônida*, (6)1, 01-16. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/9846>
- Nascimento, B. (2019). A mulher negra no mercado de trabalho. In H. B. Hollanda (Org.), *Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto* (pp. 259-264). Bazar do Tempo.
- Nascimento, L. C. P. (2021). *Transfeminismo*. Jandaíra.
- Neto, O. C. (2002). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. Minayo (Org), *Pesquisa social, método e criatividade* (21ª, ed., pp. 51-66). Vozes.

- Oliveira, J. (2006). *Rosas*. [Videoclipe]. Youtube. <https://www.letras.mus.br/atitude-feminina/487433/>
- Paiva, I. L. (2020). Ser e crescer menina livre de opressão sexista: contribuições a partir do feminismo marxista. *Empório do Direito*.
<https://emporiiododireito.com.br/leitura/ser-e-crescer-menina-livre-de-opressao-sexista-contribuicoes-a-partir-do-feminismo-marxista>
- Pedroza, R. L. S. & Costa, D. L. P. C. O. (2019). Socioeducação em e para os Direitos Humanos: uma metodologia para a emancipação de adolescentes em restrição de liberdade. In S. A. da S. Kunz, A. A. da Sila, J.C.F. Antunes & D. K. F. Lima. (Orgs.), *Direitos Humanos e Emancipação* (v. 1, pp. 45-58). Culturatrix.
<https://www.culturatrix.com/direitos-humanos-emancipacao-1>
- Pfeil, F. M. C. (2020). Abandono escolar compulsório de meninas: Trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na Modernidade/Colonialidade. [Tese – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Coleção Digital PUC-RIO.
<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/50737/50737.PDF>
- Pulino, L. H. C. Z. (2019). Educação como processo de tornar-se humano; uma reflexão crítica sobre a militarização das escolas. *Revista Diálogos*, 11, 88-95. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf
- Rios, F. & Lima, M. (2020). Introdução. In L. Gonzalez *Por um feminismo afrolatinoamericano* (pp 9-21). Zahar.
- Rizzini, I. (2005). O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In M. H. Zamora (Org.). *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp. 13-34). Loyola.
- Rizzini, I. (2011). Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência

- pública até a Era Vargas. In I. Rizzini & F. Pilotti, (Orgs.), *A arte de governar crianças* (3ª ed., pp 225-286). Cortez Editora
- Rodrigues, D.S. (2017). *Grupo como dispositivo socioeducativo-dialógico: reflexões sobre uma intervenção com adolescentes em meio aberto*. [Tese, Universidade de Brasília]. Universidade de Brasília.
- Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero patriarcado violência*. (2ª ed.). Expressão Popular.
- Santos, E. A., Legnani, V. N. & Pulino, L. H. C. Z. (2021). Prisões simbólicas das adolescentes no sistema socioeducativo: uma realidade que a escola se recusa a ver. *Educação e Cultura Contemporânea*, 18, 122-140.
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7090/47967670s>
- Segato, M. (2014). *Por trás do fiu-fiu*. [Documentário]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=R5nANh0Gx1s>
- Silva, M. T. A. & Zamora, M. H. (2019). Adolescentes em privação de liberdade, territórios e políticas públicas. *Polêm!ca*, (19)1, 131-144.
https://www.researchgate.net/publication/337610689_ADOLESCENTES_EM_PRI_VACAO_DE_LIBERDADE_TERRITORIOS_E_POLITICAS_PUBLICAS
- Silva, M. T. A. & Zamora, M. H. (2020). Direitos humanos e visita íntima no sistema socioeducativo. In J. B. Silva & E. R. C. Lopes, (Orgs.). *Introdução à Psicologia na SocioEducação no Brasil* (pp. 107-123). EdUERJ.
- Silveira, L. (2022). A mãe preta e o nome do pai: questões com Lélia Gonzalez. *Revista Estudos Feministas*, 30(3), pp. 1-13.
<https://www.scielo.br/j/ref/a/dNwvnDzt736H7Qj7jpFSgbM/>
- SINASE (2016) – *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: marcos normativos nacionais e internacionais*. CEAG.
- Souza, C. (2017). Socioeducação e Perspectiva Pedagógica: uma leitura da realidade a partir

do olhar de professores. In C. Bisinoto (Org.) *Docência na Socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada* (pp 119-146). Universidade de Brasília.

UNICEF. (2020). *Diagnóstico do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente*. <https://www.unicef.org/brazil/media/13601/file/diagnostico-do-sistema-de-garantia-de-direitos-da-crianca-e-do-adolescente.pdf>

Valente, A. C. S. & Suxberger, A. H. G. (2019). A Criminologia Cultural e o Sistema Penal Juvenil do DF: A Invisibilidade da Adolescente em Conflito com a Lei. *Revista de Criminologias e Políticas Criminais*, (5)1, 20-36.

<https://indexlaw.org/index.php/revistacpc/article/view/5448/pdf>

Vergès, F. (2020). Um feminismo decolonial. (J. P. Dias; R. Camargo. Trad.). UBU.

Vieira, M. E. A. (2022). Consciência e conhecimento: insurgências do pensamento feminista negro. *Gênero*, (22)2, 160-175.

<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/48064>

Vilhena, J.; Zamora, M. H. R. N.; Rosa, C. M. (2011). Da lei dos homens à lei da selva. Sobre adolescentes em conflito com a lei. *Trivium*, 3, 27-40.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912011000200005

Volpi, M. (2011). *O adolescente e o ato infracional*. (9ª ed.). Cortez

Yokoy de Souza, T. (2013). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação*. [Tese, Universidade de Brasília]. Universidade de Brasília.

http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/12340/1/2012_TatianaYokoydeSouza.pdf

- Yokoy de Souza, T. & Gratão, P. G. (2020). Vulnerabilidades sociais e trajetórias institucionais das adolescentes em uma unidade de semiliberdade feminina. *Revista do Ceam*, (6)2, 60-83.
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/42955/1/ARTIGO_VulnerabilidadesSociaisTrajetoriasInstitucionais.pdf
- Zamora, M. H. R. N. (2012). Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal, Rev. Psicologia*, (24)3, 563-578.
<https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppzvz3tfb4kwx/?lang=pt>
- Zamora, M. H. R. N. (2014). Prefácio. In I. L. Paiva, C Souza, D. B. Rodrigues. (Orgs.), *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*, (pp. 11-16). EDUFRN.

APÊNDICE 1

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa **“A Fina Tessitura da Seda: Diálogos Feministas Com Adolescentes Acautelados(as) em Unidades Socioeducativas de Internação”**, de responsabilidade da pesquisadora **Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira Costa**, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir de reflexões elaboradas em contexto de oficina pedagógica com adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade, práticas educativas que contribuam para o diálogo sobre o feminismo. **De forma mais clara, você está sendo convidada(o) para participar de atividades em grupo, em que conversaremos sobre questões relativas aos temas machismo, feminismo, racismo e preconceito. Suas opiniões sobre esses temas serão respeitadas, pois o nosso interesse é conhecer melhor o que você pensa sobre esses assuntos para desenvolver atividades pedagógicas que sejam interessantes para as e os adolescentes que estão cumprindo medidas privativas de liberdade.** Sendo assim, gostaria de consultá-la(o) sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessas atividades. Consideramos que esse conhecimento será útil para a elaboração de ações pedagógicas no contexto socioeducativo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la(o). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a minha guarda como pesquisadora responsável pela pesquisa.

Se todas(os) concordarem, os diálogos realizados em grupo serão gravados em áudio. Esses diálogos em grupo serão chamados de Oficinas Pedagógicas. Nestas oficinas poderemos

utilizar filmes, músicas e textos para enriquecer as nossas discussões. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Compreende-se que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em especificidades e gradações variadas. Nesta pesquisa, os riscos previstos pela pesquisadora e as providências e cautelas de minimização desses riscos são:

(1) **Risco:** a inobservância, da parte da unidade socioeducativa, da liberdade de escolha da/do adolescente acautelada/o de participar ou não da pesquisa, bem como de desistir de participar a qualquer momento.

Providência e/ou cautela de minimização de risco: é muito importante que você saiba que a sua participação nesta pesquisa deve ser decidida de forma livre e voluntária. O seu interesse, desejo e vontade de contribuir ou não com esta pesquisa, como também de permanecer ou não nesta pesquisa será respeitado. A sua participação nesta pesquisa, assim como a sua recusa em participar, não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios, como também não influenciará na sua medida socioeducativa.

(2) **Risco:** insegurança em compartilhar suas experiências pessoais e subjetivas durante as oficinas pedagógicas.

Providência e/ou cautela de minimização de risco: as oficinas pedagógicas que iremos desenvolver se diferenciam das terapias em grupo. Dessa forma, para o desenvolvimento das reflexões e dos diálogos que iremos fazer não é necessário você revele nenhum segredo ou exponha ao grupo experiências que gostaria de manter para si. Ou seja, você será respeitada(o), sem nenhum prejuízo, em seu desejo de expressar ou não a sua opinião sobre dos temas em diálogo.

(3) **Risco:** desconforto com aspectos pessoais e subjetivos que possam ser acessados a partir dos temas dialogados.

Providência e/ou cautela de minimização de risco: eu, como pesquisadora responsável por este estudo, e a minha orientadora, nos colocamos a sua disposição para conversarmos sobre quaisquer incômodos que você possa sentir em virtude das nossas conversas em grupo durante as oficinas pedagógicas. Essas conversas podem ser individuais, conforme a sua necessidade. Elas podem ocorrer durante ou após a realização desta pesquisa.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, ou precisar conversar individualmente, você pode solicitar para me contatar através do telefone [REDACTED] ou pelo e-mail [REDACTED]

Lembrando que a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício em sua medida socioeducativa. Mesmo que assine este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, conforme consta no parecer número 5.866.146, CAAE: 65160222.2.0000.5540. O objetivo do CEP/CHS é proteger a/o participante da pesquisa. As informações com relação à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com seu ou sua representante legal.

Nome e assinatura do/da participante:

Nome e assinatura do/a representante legal do(da) participante:

Assinatura da pesquisadora:

Brasília, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE 2

Autorização da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas

09/11/2022 19:02

SEI/TJDFT - 2639049 - Decisão

**TJDFT**Poder Judiciário da União
Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

VEMSEDF

VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DO DISTRITO FEDERAL

AUTORIZAÇÃO

Autorizo DANIELA LEMOS PANTOJA COELHO DE OLIVEIRA COSTA, aluna do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), cursando o 7º semestre, a visitar a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS) e a Unidade de Internação Feminina do Gamat (UIFG) para realização de pesquisa a fim de subsidiar a elaboração de sua tese, sob orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza.

A pesquisa versa sobre o tema da Infração Juvenil Feminina e entende-se que conhecer as concepções e demandas das e dos adolescentes a partir de suas próprias narrativas é fundamental para a elaboração de ações afirmativas no contexto socioeducativo. A pesquisadora espera que as informações construídas ao longo da pesquisa possam contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas socioeducativas mais inclusivas e que visem combater preconceitos assentados nos gêneros e na raça/cor da pele.

Serão realizadas entrevistas com os socioeducandos e as socioeducandas da seguinte forma: (a) cinco encontros em grupo com adolescentes do sexo feminino, a serem realizados na UIFG; e (b) três encontros em grupo com adolescentes do sexo masculino, a serem realizados na UIPSS. Sugere-se a participação de seis adolescentes em cada grupo.

As datas das visitas às Unidades deverão ser agendadas previamente com a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do DF, preferencialmente no período de dezembro de 2022 a janeiro de 2023, e a pesquisadora se compromete a respeitar, no que couber, as orientações elaboradas pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude (anexas).

Autorizo também a autorização para a gravação de áudio das e dos adolescentes durante as atividades dos encontros em grupo e os dados obtidos poderão ser utilizados exclusivamente para subsidiar a pesquisa indicada no pedido.

Ressalvo, ainda, que deverão sempre ser respeitados a voluntariedade das e dos adolescentes em participar da pesquisa, bem como o disposto no art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais de crianças e adolescentes, e no art. 143 do já

09/11/2022 19:02

SEI/TJDFT - 2639049 - Decisão

citado diploma legal, sobre a vedação à divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

LAVINIA TUPY VIEIRA FONSECA
Juíza de Direito
Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

VEMSEDF, assinado eletronicamente na data abaixo consignada.



Documento assinado eletronicamente por **Lavinia Tupy Vieira Fonseca, Juiz(a) de Direito**, em 09/11/2022, às 18:49, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.tjdft.jus.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2639049** e o código CRC **75FF68F0**.



APÊNDICE 3

Autorização Para Pesquisa Científica no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA DO DISTRITO
FEDERAL

Núcleo Gestor Distrital da Escola Nacional de Socioeducação

Autorização - SEJUS/SUBSIS/EDS/NUGEDS

Autorização para Pesquisa Científica no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

Trata-se de Pesquisa do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), sob responsabilidade da doutoranda DANIELA LEMOS PANTOJA DE OLIVEIRA COSTA, matrícula [REDACTED], orientanda da Prof^ª. Dr^ª. Regina Lúcia Sucupira Pedroza.

O estudo visa investigar, a partir de reflexões elaboradas em contexto de oficina pedagógica com adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade, práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento de uma proposta de socioeducação feminista.

Além do objetivo geral supracitado, a pesquisa almeja:

I. Analisar, a partir das narrativas de adolescentes privadas/os de liberdade, os discursos e significados constituídos sobre a infração juvenil feminina no contexto socioeducativo do Distrito Federal, em geral, e nos contextos da Unidade de Internação Feminina do Gama e da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião;

II. Analisar se e como as práticas e os discursos institucionais sobre a infração juvenil feminina contribuem ou criam barreiras para o desenvolvimento de uma socioeducação feminista;

III. Propor uma metodologia para o diálogo sobre o feminismo crítico interseccional com adolescentes em processo socioeducativo.

Conforme arcabouço metodológico, a pesquisa prevê a realização de rodas de conversa, buscando-se refletir sobre temas do feminismo crítico interseccional – como machismo, feminismo e racismo – sendo as oficinas pedagógicas desenvolvidas em dois grupos distintos:

Grupo	Local	Participantes	Duração	Dias/Horários
1	UIFG	A pesquisadora e seis adolescentes acauteladas (podendo ser ajustado o número de participantes conforme disponibilidade da unidade).	Cinco encontros com duração de duas horas.	A ser agendado, conforme disponibilidade da UIFG.
2	UIPSS	A pesquisadora e seis adolescentes acauteladas (podendo ser ajustado o número de participantes conforme disponibilidade da unidade).	Três encontros semanais com duração de duas horas.	A ser agendado, conforme disponibilidade da UIPSS.

A pesquisa de doutorado compreende que conhecer as demandas das e dos adolescentes e jovens a partir de suas próprias narrativas é fundamental para a elaboração de ações afirmativas no contexto socioeducativo. Acredita-se que as informações construídas ao longo deste estudo podem contribuir para a formulação de estratégias de intervenção socioeducativa mais inclusivas.

Diante do exposto, verifica-se que o estudo em tela se adequa aos parâmetros sugeridos por esta Subsecretaria para o deferimento setorial. Assim, manifesta-se anuência para a

realização desse estudo.

A presente autorização segue com cópia à pesquisadora interessada.

Atenciosamente,
Krisley Queiroz
De acordo,
Dayane Silva Rodrigues

Informações Complementares aos Pesquisadores

Caberá aos pesquisadores e às pesquisadoras:

1. Realizar o agendamento da pesquisa junto às unidades socioeducativas por meio de contatos telefônicos ou e-mail disponibilizados pela SUBSIS;
2. Contatar a unidade com antecedência mínima de 24h para confirmação da atividade, ciente de que a unidade poderá, de forma discricionária, solicitar o reagendamento ou suspensão da atividade, conforme necessidades da rotina da instituição;
3. Garantir que todo material coletado seja utilizado somente na pesquisa acadêmica, garantindo o anonimato e o sigilo das informações prestadas;
4. Conhecer e cumprir a legislação de proteção aos direitos de crianças e adolescentes, especialmente no que compete à proteção de dados e de imagem. Ressalta-se que é vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua a autoria de ato infracional e, portanto, também é vedada a referência ao nome, apelido, à filiação, ao parentesco, à residência e, inclusive, às iniciais do nome e sobrenome dos adolescentes do sistema socioeducativo. O descumprimento desta vedação implica em infração administrativa (Lei 8.069/90, artigos 143 e 247);
5. Acompanhar e responsabilizar-se pelos efeitos interventivos produzidos no pesquisar e no contato com o público participante da investigação;
6. Observar os princípios éticos envolvidos na pesquisa com seres humanos, com normatização definida pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Constituem pontos fundamentais de tal resolução as seguintes disposições:
 - Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
 - Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, e garantindo que danos previsíveis serão evitados;
 - Relevância social da investigação, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.
7. Por fim, recomenda-se aos pesquisadores e pesquisadoras, compromisso ético relacionado à comunicação dos resultados e divulgação dos produtos da pesquisa, para além do contexto acadêmico, tornando o conhecimento produzido acessível, portanto, dirigido aqueles que participaram da investigação como fonte de dados e informação. Dessa forma, sugere-se a devolutiva do estudo para a unidade onde foi realizada a pesquisa e para a SUBSIS pelo

endereço eletrônico: nucleogestoreds@gmail.com



Documento assinado eletronicamente por **DAYANE SILVA RODRIGUES - [REDACTED]**
Diretor(a) da Escola Distrital de Socioeducação, em 26/01/2023, às 11:52, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=104549086)
verificador= **104549086** código CRC= **AA04B69C**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SAIN - Estação Rodoferroviária - Ala Central - Bairro Asa Norte - CEP 70631-900 - DF