
Rodas de conversa feminista com alunas em cumprimento de medida socioeducativa de internação: tecendo sentidos e significados sobre o heteropatriarcado racista

Daniela Lemos Pantoja Costa¹

 <https://orcid.org/0000-0002-7225-1832>

Regina Lúcia Sucupira Pedroza²

 <https://orcid.org/0000-0003-2251-5040>

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar uma experiência docente desenvolvida com adolescentes acauteladas em uma unidade socioeducativa feminina no Distrito Federal. Denominada Rodas de Conversa Feminista, a experiência consistiu na realização de rodas de conversa como metodologia para o diálogo sobre o heteropatriarcado racista. Participaram a docente-pesquisadora e seis alunas entre 13 e 17 anos de idade. Como resultado, observou-se que a sala de aula, ao se transformar em espaço de escuta e acolhimento, favoreceu o engajamento das alunas no feminismo interseccional. Da mesma forma, foi um espaço-tempo oportuno para a conscientização de nosso potencial de atuação político-pedagógica feminista nos contextos socioeducativos, em específico, e sociais, de modo geral.

Palavras-chave: Rodas de conversa; Docência; Socioeducação; Heteropatriarcado racista.

Circles of feminist conversation with female students in fulfillment of socio-educational measures deprived of liberty: Weaving senses and meanings about racist heteropatriarchy

Abstract

This article aimed to analyze a teaching experience developed with adolescent girls deprived of liberty in a female socio-educational unit in the Federal District. Called Circles of Feminist Conversation, the experience used conversation circles as a methodology for promoting dialogue on racist heteropatriarchy. Participants included the teacher-researcher and six female students between 13 and 17 years of age. The results allowed to observe that the classroom, when transformed into a space of listening and acceptance, favored the engagement of students in the discussion of intersectional feminism. It was also a suitable space/time for raising awareness of our potential for feminist political-pedagogical action in socio-educational contexts, in particular, and social contexts, in general.

Keywords: Conversation Circles; Teaching; Socio-Education; Racist Heteropatriarchy.

¹ Universidade de Brasília, Brasília, danim23@uol.com.br

² Universidade de Brasília, Brasília, 57pedroza@gmail.com

Considerações iniciais

A educação étnico-racial e de gênero tem assumido cada vez mais relevância nas instituições educacionais, uma vez que a legislação educacional brasileira dispõe que o ensino básico seja ministrado visando a inclusão de todas(os) as(os) estudantes, sem distinção (BRASIL, 1988, 1996). Entretanto, os desafios inerentes à prática docente antirracista e antissexista vêm se multiplicando. Isso porque as escolas, como arena de discussão sobre temas relativos às subjetividades, constituem-se, dialeticamente, em espaços de construção de novas significações, mas também de discursos hegemônicos normatizados, como os que sustentam as ideologias heteropatriarcal-racistas que naturalizam relações autoritárias e opressivas assentadas em preconceitos de raça, gênero e sexualidade (BENTO, 2011; CANDAU, 2012; HOOKS, 2020; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2012; MANGUINHO, 2018).

As políticas públicas estabelecidas pelas leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) alteraram a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a expressa finalidade de garantir, em todos os níveis da educação básica, o estudo das relações étnico-raciais e contemplar, desse modo, a história e a cultura dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas. No que se refere à educação de gênero e em gênero, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio afirmam que não só é possível como é recomendável que as escolas desenvolvam atividades pedagógicas que abordem a temática de gênero e sexualidade e sejam didaticamente adaptadas às faixas etárias de suas alunas e seus alunos.

Os dispositivos legais supracitados permitem inferir que a formação político-educacional almejada no país vai ao encontro de novas formas de saber que se distanciem das velhas hierarquias de raça, gênero, classe e sexualidade, como forma de combater as violações de direitos institucionalizadas nas práticas escolares (LIONÇO; DINIZ, 2009; LOURO, 2012; MANGUINHO, 2018). Nesse sentido, uma vez que se busca combater sistemas interligados de opressão – como o racismo, o heterossexismo e o machismo –, é possível afirmar que as abordagens feministas contemporâneas, como o feminismo negro, o feminismo interseccional, o feminismo decolonial e o transfeminismo, por exemplo, ganham sentido e significado nos

contextos escolares e educacionais (BILGE, 2021; CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2022; HILL-COLLINS; HOOKS, 2017, 2018, 2020, 2021; NASCIMENTO, 2021).

Insta considerar que diferentes contextos educacionais guardam em si especificidades que necessitam ser cuidadosamente observadas na elaboração de práticas docentes que visam trabalhar com determinados marcadores sociais de desigualdade, como o racismo e o sexismo, por exemplo. Nesse sentido, entendemos que desenvolver práticas pedagógicas com adolescentes acuteladas em instituições socioeducativas implica atenção aos desafios impostos à ação docente nesses espaços. Dito de outra forma, implica atenção aos significados históricos atribuídos à infração juvenil feminina e ao modo como estes influenciam o desenvolvimento do pensamento crítico nesse contexto específico, no qual os estigmas e preconceitos assentados em raça-etnia, gênero, sexualidade, classe e trajetória infracional (entre outros), interseccionados, têm consequências avassaladoras para as subjetividades das adolescentes.

A socioeducação é uma política de atendimento à(ao) adolescente que praticou ato infracional. A legislação brasileira que aborda essa temática orienta que a práxis socioeducativa deve favorecer o desenvolvimento de ações pedagógicas e visar ao protagonismo juvenil, ou seja, à participação ativa das(os) adolescentes na construção de novas formas de sociabilidade pela via da emancipação humana (BRASIL, 1990, 2006, 2012). Nesse sentido, a qualificação das ações no campo da socioeducação está em estreita relação com o respeito aos direitos humanos, como a liberdade, a dignidade, a solidariedade, a justiça social e o respeito à diversidade.

Entendemos, dessa forma, que uma práxis socioeducativa que se pretenda verdadeiramente emancipatória necessita estimular a criticidade, a curiosidade e a autonomia das adolescentes em processo socioeducativo. Em outras palavras, é preciso praticar uma “[...] pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (HOOKS, 2020, p. 11), que articule a função pedagógica socioeducacional com a realidade sócio-histórica das adolescentes, de forma a fortalecer a autoestima e a crença na possibilidade de construção de novas trajetórias de vida. Somente assim será possível respeitá-las em seu direito ao acesso a conhecimentos que as empoderem na luta contra todas as formas de discriminação.

Ademais, as diretrizes pedagógicas que norteiam o atendimento socioeducativo estabelecem – entre outras especificidades que ultrapassam o foco do presente artigo – que questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual devem nortear

a prática pedagógica socioeducativa de todas as entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas de prestação de serviço à comunidade; de liberdade assistida; de semiliberdade; e de internação – é o que determina o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – (2016, p. 201-202):

Questões de diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual deverão compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico dos programas de atendimento socioeducativo, sendo necessário discutir, conceituar e desenvolver metodologias que promovam a inclusão desses temas, interligando-os às ações de promoção de saúde, educação, cultura, profissionalização e cidadania na execução das medidas socioeducativas, possibilitando práticas mais tolerantes e inclusivas.

Com base nessas reflexões introdutórias, o presente artigo propõe-se a analisar uma experiência docente desenvolvida com adolescentes acauteladas em uma unidade socioeducativa de internação feminina no Distrito Federal. Essa experiência consistiu na realização, com alunas privadas de liberdade pelo cometimento de ato infracional, de rodas de conversa como metodologia para o diálogo sobre o feminismo crítico interseccional.

Como forma de organização, o texto está estruturado em três seções, com exceção das considerações iniciais e das finais. Na primeira seção, analisamos, à luz do feminismo interseccional, como as adolescentes acauteladas são representadas nos discursos sociais sobre a infração juvenil feminina. Na segunda seção, apresentamos a metodologia docente desenvolvida com as adolescentes, que denominamos “Rodas de Conversa Feminista”. Na terceira seção fizemos a análise dessa metodologia e apontamos as tensões, os desafios e os pontos positivos das Rodas de Conversa Feminista.

A infração juvenil feminina no Brasil: o potencial criminalizador da intersecção entre raça/cor da pele, gênero e pobreza

No Brasil, o atendimento socioeducativo às adolescentes envolvidas em atos infracionais é garantido pela Lei Federal n.º 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990); e pela Lei Federal n.º 12.594/2012, a Lei do SINASE (BRASIL, 2012). O ECA, como principal marco regulatório da infância e da juventude, busca assegurar a garantia da proteção

integral de crianças e adolescentes³. Além da normatização das medidas de proteção, ele prevê as diretrizes para os processos de responsabilização da adolescente a quem se atribuiu a autoria de ato infracional – que, quando perpetrado por adolescentes, é uma conduta delitiva descrita como crime ou contravenção penal.

A Lei do SINASE (BRASIL, 2012, Art. 1.º), por sua vez, configura-se como um dispositivo legal que “[...] institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional”. Essa lei integra uma política pública específica destinada ao acompanhamento e monitoramento da apuração de ato infracional e da execução da internação provisória e das medidas socioeducativas. Dessa forma, ao determinar as competências da União, dos estados e dos municípios, a lei regulamenta a execução, o acompanhamento, a avaliação e a supervisão das entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo.

O mais recente levantamento anual do SINASE mostrou que, no ano de 2017, apenas 24% do total de meninas em processo socioeducativo no Brasil eram brancas. O restante eram meninas com idades entre 12 e 17 anos, em sua maioria negras – pretas e/ou pardas –, que viviam nas periferias das grandes cidades (BRASIL, 2019).

Outras pesquisas com informações específicas sobre raça/cor da pele, gênero e condições socioeconômicas das adolescentes em processo socioeducativo no Distrito Federal revelaram tratar-se de meninas entre 15 e 17 anos de idade, em sua maioria não brancas e sentenciadas a medidas privativas de liberdade em razão do cometimento de ato infracional sem emprego de violência. Ainda cursando o Ensino Fundamental, essas meninas tinham pouco ou nenhum acesso a políticas públicas emancipadoras – ligadas a áreas como saúde, escolarização, profissionalização, atividades de esporte, cultura e lazer (BRASIL, 2019; DINIZ, 2017; DISTRITO FEDERAL, 2020; YOKOY DE SOUZA; GRATÃO, 2020).

Essas informações estatísticas corroboram a hipótese de que, na sociedade brasileira, os significados construídos sobre a adolescente que pratica ato infracional estão enraizados em valores e ideologias racistas e heterossexistas. Dessa forma, as meninas que ingressam no sistema de justiça juvenil são vitimadas pelo forte potencial criminalizador da intersecção entre

³ Em seu artigo 2.º, o ECA dispõe que, para efeitos legais, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente o jovem entre 12 e 18 anos de idade.

raça/cor da pele e pobreza. Por esse motivo, não seria exagero afirmar que os sistemas de responsabilização da adolescente que comete ato infracional “[...] não são alheios aos sistemas políticos e morais” (BORGES, 2019, p. 44), mas têm em sua constituição princípios que evocam dominação e opressão sobre corpos racializados e gendrados. Logo, às jovens em processo socioeducativo restam múltiplos estigmas que se fazem incidir sobre o processo de responsabilização da infração às normas jurídicas (COSTA, 2015; VALENTE; SUXBERGER, 2019).

Posto isso, considerar tão somente o racismo ou o sexismo como forma de opressão é insuficiente para compreender como são tecidas as relações de poder que afetam essas jovens, visto que as experiências das adolescentes no sistema de justiça juvenil são perpassadas pelo cruzamento de diferentes estruturas de opressão – como heterossexismo, machismo, racismo e exploração de classe. Com efeito, entendemos que raça e gênero são fatores identitários inseparáveis, pois “[...] construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de raça e na experiência do ‘racismo’” (KILOMBA, 2019, p. 94).

À luz do feminismo crítico interseccional, o heteropatriarcado racista representa um sistema de opressões que pressupõe uma possibilidade de nomeação dos corpos e se vale de adjetivos que desqualificam e subjagam determinadas existências humanas. Dito de outra forma, o heteropatriarcado racista reúne um conjunto de dispositivos subjetivos e materiais que expressam diversas formas de violências heterossexistas, racistas, classistas, capacitistas, entre outras, para subjugar meninas, mulheres, pessoas não brancas, LGBTQIA+⁴, pessoas com deficiência etc. Nesse sentido, o conjunto de significados que se materializam sob a égide do heteropatriarcado racista naturaliza hierarquias coercitivas a partir de vieses binários social e culturalmente construídos, como, por exemplo, pessoa branca *versus* pessoa não branca; homem *versus* mulher; gênero masculino *versus* gênero feminino; pessoa heterossexual *versus* pessoa não heterossexual; pessoa cisgênero *versus* pessoa trans+⁵; e ricos *versus* pobres (LIONÇO; DINIZ, 2009; NASCIMENTO, 2021).

⁴ LGBTQIA+ é uma sigla utilizada para representar a população de lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais e as outras sexualidades e identificações de gênero.

⁵ Pessoa cisgênero é aquela que se identifica com o gênero que lhe foi designado em seu nascimento. Pessoa trans é aquela que não se identifica como cisgênero, ou seja, travestis, transexuais, transgêneras e pessoas não binárias (Nascimento, 2021).

Com efeito, as relações de poder que se estabelecem nessa estrutura operam de maneira que meninas não brancas e pobres ocupem posições diametralmente opostas às de homens brancos. Homens negros, embora também sejam vitimados pelo racismo, são favorecidos pelo sexismo heteropatriarcal, o que significa dizer que os efeitos combinados do sexismo e do racismo são distintos sobre os corpos gendrados e racializados (BENTO, 2022; DAVIS, 2022; HILL-COLLINS; BILGE, 2021; HOOKS, 2018).

Ademais, o pensamento heteropatriarcal-racista é uma estratégia utilizada desde a colonização para dividir, classificar, hierarquizar e governar, como lembra Nascimento (2021, p. 63): “O homem colonizador cis, ocidental, branco, cristão e heterossexual se entendeu como universal, transformou suas singularidades em padrões universais e subjugou as demais identidades”.

As adolescentes cujas vozes ecoam neste estudo são meninas negras – pretas e/ou pardas – que vivem nas periferias do Distrito Federal e experimentam desde muito cedo os impactos do binômio racismo-heterossexismo na produção de exclusões, em uma sociedade regida pela ordem heteropatriarcal-racista. Ou seja, são jovens que, afetadas pelas desigualdades de sexo/gênero, raça/cor da pele e classe, vivenciam cotidianamente o desrespeito de uma expressiva parcela da população brasileira que incentiva a criminalização da pobreza, desdenha dos direitos humanos e exige do Estado uma ação repressivo-punitiva em detrimento da garantia da proteção integral (BENTO, 2022; BORGES, 2019; CARNEIRO, 2011; DINIZ, 2017).

Notadamente, os preconceitos influenciam a autopercepção e materializam-se nas relações de dominação das(os) opressoras(es) sobre as(os) oprimidas(os). Crianças e adolescentes tornam-se presas fáceis nessa caça ao poder. Meninas negras e pobres são cotidianamente expostas às violências simbólica, física e econômica presentes no sistema heteropatriarcal-racista. A precarização da vida e a violação de direitos fundamentais, como o acesso a saúde, educação e moradia, tomam lugar no dia a dia dessas jovens. Nesse sentido, os valores, as crenças e os costumes predominantes no espaço-tempo cultural, social e histórico implicam a construção de autoimagens *positivas ou negativas* – ou, em outras palavras, autoimagens que favoreçam ou dificultem a prevalência de sentimentos de pertencimento e inclusão social (BENTO, 2022; CARNEIRO, 2011; HOOKS, 2018, 2020). Sob essa ótica, é mister considerar os impactos subjetivos das violências inerentes aos sistemas heteropatriarcal-racistas

como uma “[...] prática de desumanização muito mais insidiosa do que qualquer ataque direto” (HOOKS, 2020, p. 192) – e cujos efeitos incidem sobre pessoas que podem ser vítimas e/ou perpetradoras dessas violências.

De acordo com Hooks (2018), nas culturas de dominação *patriarcal-capitalista de supremacia branca*, que neste estudo denominamos “heteropatriarcado racista”, crianças e adolescentes sofrem abusos físicos e psicológicos diariamente. Essas violências são comumente praticadas por adultos – homens e mulheres –, que exercem o poder por meio do controle autocrático. Isso se explica no fato de que nós, americanas(os), fomos socializadas(os) e educadas(os) para aderir ao pensamento patriarcal-racista europeu e à ética da dominação. Desse modo, muitas vezes tomamos como verdade a ideia de que “[...] os poderosos têm direito de comandar quem não tem poder e podem usar quaisquer meios para subordiná-los” (HOOKS, 2018, p. 111). Onde se lê “poderosos”, leia-se “padrão hegemônico do homem branco”, que, em sua grande maioria, compõe a elite dominante conservadora, ou seja, a *nata* do capitalismo neoliberal ocidental. Ainda de acordo com a autora, os movimentos feministas funcionam como catalizadores na conscientização e no combate às violências heteropatriarcal-racistas. Quando adultos que educam crianças e adolescentes internalizam o pensamento antissexista e antirracista, “[...] meninas e meninos têm oportunidade de ver o feminismo em ação” (p. 113).

À luz do que precede, inferimos que as(os) docentes que atuam na escolarização das adolescentes que cumprem medidas privativas de liberdade encontram-se imersas(os) no centro das discussões sobre relações de poder opressoras, que funcionam como demarcadores de (não) lugares e de (des)pertencimento social. Isso porque, desacreditadas, estigmatizadas e desrespeitadas, as adolescentes que participam de atos infracionais são impactadas cotidianamente por experiências de discriminação, preconceito e invisibilização (BORGES, 2019; COSTA, 2015; DINIZ, 2017).

Diante dessas considerações, surgiram questões contumazes na prática docente nas unidades femininas privativas de liberdade: (a) a partir de uma perspectiva feminista interseccional, como transformar essa prática em dispositivos de produção de significado da intersecção gênero-sexo-corpo-raça-classe?; (b) como desenvolver práticas pedagógicas crítico-dialógico-feministas que colaborem para a construção de autoimagens mais positivas para as

adolescentes privadas de liberdade?; e (c) como incentivar as alunas a se engajarem no feminismo interseccional? Em suma, como as docentes e os docentes que atuam na escolarização das adolescentes privadas de liberdade podem criar possibilidades didático-pedagógicas para que essas jovens vejam o feminismo em ação?

Rodas de conversa: uma metodologia para a educação crítica e feminista interseccional em contexto feminino de privação de liberdade

As rodas de conversa constituem-se em estratégias pedagógicas crítico-constructivas desenvolvidas por docentes e pesquisadoras(es) – ou docentes-pesquisadoras(es) – com o objetivo de propor diálogos em torno de uma temática específica. Têm como característica fundamental a construção compartilhada e democrática de conhecimento, em que, por meio da escuta e do diálogo bem como do respeito aos diversos saberes presentes no grupo, permitem a manifestação de opiniões e vivências que produzem, (re)criam e (trans)formam experiências em teorias (AFONSO; ABADE, 2008; CASTRO; BESSET, 2008; FREIRE, 1996, 2021a; HOOKS, 2020).

A prática da conversação em sala de aula, como ferramenta de ensino, “[...] é incrivelmente democrática” (HOOKS, 2020, p. 82), pois a abertura para que escutemos as diferentes vozes presentes nesse contexto nos convida à

[...] aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem (HOOKS, 2020, p. 81).

No contexto situado deste estudo, as Rodas de Conversa Feminista foram realizadas em sala de aula, ao longo de cinco encontros, durante as aulas de língua portuguesa no Núcleo de Ensino (NuEn) de uma unidade socioeducativa feminina no Distrito Federal. Cada encontro teve a duração de 1 hora e 40 minutos.

Participaram das Rodas de Conversa Feminista a docente-pesquisadora e seis alunas com idades entre 13 e 17 anos. A docente-pesquisadora era uma mulher que se autodeclarou branca

e cisgênera. As alunas, por sua vez, se autodeclararam pessoas negras e cisgêneras.

Todos os encontros da Roda de Conversa Feminista foram iniciados com uma roda de prosa livre como atividade de aquecimento. Essa atividade inicial visou construir um sentimento de comunidade no grupo, ou seja, de união, interação e confiança entre as alunas e a docente-pesquisadora. Entendendo que a liberdade de expressão e o direito de discordar são valores democráticos fundamentais nas práticas docentes crítico-dialógicas, foram estabelecidos pelo grupo alguns princípios norteadores, para que as trocas dialéticas se pautassem na gentileza, na confiança e no cuidado. Dessa forma, ficou acordado que todas teriam o seu momento de fala respeitado, para que prevalecesse o esforço colaborativo de cordialidade e o acolhimento coletivo.

Para orientar os diálogos desenvolvidos nas Rodas de Conversa Feminista, as atividades foram planejadas de modo que os temas escolhidos para cada encontro: (a) fossem definidos conjuntamente entre as alunas e a docente-pesquisadora; (b) favorecessem a reflexão crítica acerca das significações do feminismo interseccional; (c) oferecessem um conhecimento sobre o feminismo interseccional de maneira contextualizada ao cotidiano e às experiências de vida das adolescentes; e (d) possibilitassem levantar indicadores de possíveis ações docentes socioeducativas engajadas no feminismo interseccional e na educação democrática.

Para facilitar a comunicação e a interação entre as participantes das rodas de conversa, foram utilizados diferentes recursos lúdicos e simbólicos, como a música “Rosas” (ROSAS, 2006), do grupo feminino de Rap Atitude Feminina; o filme curta-metragem *Acorda, Raimundo... Acorda!!!* (ACORDA..., 1990); a animação *Era uma vez outra Maria* (ERA UMA..., 2006); o poema “Ainda assim me levanto”, de Maya Angelou (ANGELOU, 2020); e o vídeo da palestra “O perigo de uma história única”, de Chimamanda N. Adichie (ADICHIE, 2009).

Como instrumento de registro das informações da Roda de Conversa Feminista, a docente-pesquisadora utilizou um diário de campo, no qual fez anotações durante e após os encontros. Os registros escritos favoreceram uma análise pormenorizada da roda de conversa como estratégia metodológica para o diálogo com as adolescentes sobre temas do feminismo crítico interseccional.

Como aporte teórico-epistemológico que nos ajudasse a pensar e analisar o contexto escolar socioeducativo, propusemos um diálogo entre os estudos de Freire (1996, 2021a, 2021b)

e os estudos feministas de perspectiva interseccional (BENTO, 2022; BORGES, 2019; CRENSHAW, 2004; DAVIS, 2022; DINIZ; GEBARA, 2022; HILL-COLLINS; BILGE, 2021; HOOKS, 2017, 2018, 2020). A pedagogia freiriana inspirou-nos a construir ações docentes socioeducativas que privilegiassem as práticas dialógicas crítico-educativas e a educação como prática da liberdade. Os estudos feministas de perspectiva interseccional, por sua vez, ajudaram a compreender a origem e o funcionamento dos sistemas interligados de opressão que perpassam a construção simbólica e cultural da infração juvenil feminina no Brasil e influenciam o desenvolvimento subjetivo das adolescentes que respondem pelo cometimento de atos infracionais.

No que se refere aos cuidados éticos, a Roda de Conversa Feminista, como parte do processo de escolarização das adolescentes acauteladas na unidade socioeducativa, foi realizada durante as aulas de língua portuguesa, sob orientação da equipe pedagógica do NuEn e com anuência da direção da unidade socioeducativa. Por esse motivo, não foram necessárias autorizações da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal e da Secretaria de Estado de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Distrito Federal (órgão distrital ao qual é vinculada a referida unidade socioeducativa).

Em relação à autorização do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para a elaboração deste artigo, pautamo-nos no artigo 1.º, parágrafo único, item VII, da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS – (BRASIL, 2016, p. 2), que orienta as normas aplicáveis a pesquisas com seres humanos:

Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

As rodas de conversa feminista: o feminismo em ação na sala de aula

Hooks (2018, p. 25) afirma que “feministas são formadas, não nascem feministas”. Com

essa afirmação potente, a autora nos encorajou a desenvolver práticas docentes cujo foco foi dialogar com adolescentes acauteladas em unidades privativas de liberdade sobre temas como a dominação masculina, o heterossexismo, o racismo, o elitismo e as demais formas interligadas de opressão e hierarquização de determinadas pessoas sobre outras.

Abordar temas como o racismo e o sexismo com adolescentes que vivenciam cotidianamente essas violências não é uma tarefa simples, pois nomear uma dor e teorizar, a partir desse lugar, exige coragem. E é nesse sentido que reafirmamos a importância de uma escuta atenciosa, acolhedora e amorosa nas propostas pedagógicas feministas, pois escutar “[..] não pede só ouvidos, mas muitos afetos” (DINIZ, 2022, p. 18). Ademais, os feminismos nos convocam não somente a escutar, mas também a verbalizar em alto e bom som nossas opressões para que possamos delas nos livrar (GEBARA, 2022).

O engajamento das alunas e da docente-pesquisadora na proposta de criar um espaço de circulação de palavras e afetos foi fundamental para o êxito das Rodas de Conversa Feminista. Outrossim, uma proposta de prática docente engajada é “[...] criar uma sala de aula onde estar inteiro [inteira] é bem-vindo, e os[as] estudantes podem ser honestos[as], até mesmo radicalmente abertos[as]” (HOOKS, 2020, p. 49). Desse modo, dialogar sobre os temas em questão aprofundou ainda mais os vínculos de confiança e respeito que já vinham se estabelecendo ao longo das aulas de língua portuguesa, ministradas às adolescentes pela própria docente-pesquisadora.

Descobrir histórias de vida marcadas por diversas formas de violência assentadas em preconceitos de gênero, sexo, raça, sexualidade, trajetória infracional, entre outros, foi impactante para todas nós que participamos das Rodas de Conversa Feminista. E, embora essas narrativas nos deixassem notadamente consternadas, ao mesmo tempo nos impulsionavam a buscar meios para a construção de uma socioeducação mais inclusiva para as adolescentes.

As interações cotidianas no contexto socioeducativo são marcadas por microrresistências ao pensamento descolonizador. Em outras palavras, a socioeducação, em sua práxis, ainda está estruturada de maneira a reforçar sistemas de dominação como o machismo e o racismo. Dessa forma, não seria exagero afirmar que o cruzamento de expressões de misoginia e racismo fundamentam o caráter heteropatriarcal-racista que, historicamente, silencia e invisibiliza as adolescentes que vivenciam o processo socioeducativo. Isso, no seio de uma instituição que

deveria zelar pela integridade moral, física e psicológica das (e dos) jovens de quem o Estado, mesmo que temporariamente, assumiu a tutela.

As histórias compartilhadas nas Rodas de Conversa Feminista revelaram que a permanência do machismo institucionalizado no sistema socioeducativo impacta subjetivamente as adolescentes, que muitas vezes sentem o “peso” de ocupar um lugar de oposição em relação aos meninos, ou seja, uma alteridade profundamente indesejada no contexto socioeducativo.

Por esses motivos, concluímos, juntas, que expressões de preconceito produzidas nas teias do binarismo estereotipante mobilizam afetos, conflitos e emoções que dificultam a tomada, pelas adolescentes, de posições identitárias e de enfrentamento das opressões e do silenciamento de questões relativas a gênero, sexualidade, raça-etnia, e outras forças de opressão presentes no contexto em questão.

Nesse sentido, a realização de Rodas de Conversa Feminista nos pareceu constituir um espaço-tempo oportuno para a conscientização – não somente por parte das adolescentes acauteladas como também da docente-pesquisadora – do nosso potencial de atuação político-pedagógica feminista em relação aos contextos socioeducativos e à própria realidade social, histórica e cultural em que vivemos. Tal proposta de ação pedagógica demandou que adotássemos uma perspectiva que considerasse, além da contribuição ao conhecimento docente e científico, nosso engajamento nos processos intersubjetivos que emergiram da experiência de *desocultação* da verdade (FREIRE, 2021a). Isso porque o compromisso com uma educação feminista, engajada e democrática significou que nos reconhecêssemos, também, como sujeitas políticas atuantes na (trans)formação social (FREIRE, 1996, 2021a; HOOKS, 2017, 2020).

Ademais, fazer-se feminista é oferecer-se em escuta “[..] para apreender a vida de outras mulheres para, junto a elas, reclamar o reconhecimento de suas vivências, suas necessidades e seus direitos” (DINIZ, 2022, p. 20).

Nesse sentido, buscamos, por meio dessas rodas, criar um espaço de diálogo e reflexão onde pudéssemos articular o tema do feminismo crítico interseccional com o cotidiano, as preocupações, as dúvidas e os interesses das adolescentes, mas sempre respeitando o desejo de cada participante de expressar ou não sua opinião acerca dos temas em diálogo. Sendo assim, estivemos sempre ancoradas em uma proposta pedagógica democrática e de educação como prática da liberdade, cuja essência está nas trocas e na construção compartilhada de

conhecimento (FREIRE, 1996, 2021a, 2021b; HOOKS, 2017) – ou seja, na possibilidade de (re)aprender a todo momento. Nas palavras de Freire (2021b, p. 25), “[...] o fato de que o[a] professor[a] supostamente sabe e que o[a] estudante supostamente não sabe não impede o[a] professor[a] de aprender durante o processo de ensinar e o[a] estudante de ensinar no processo de aprender”.

À luz do que precede, analisamos que a arte de compartilhar vivências e experiências de vida constitui uma forma potente e muito rica de (re)construção e produção de teorias feministas. Diferentemente de alguns pontos de vista academicistas que insistem que teorias cientificamente válidas são produzidas somente a partir de conceituações formuladas dentro da própria Academia, defendemos aqui, em consonância com pensadoras e teóricas feministas como bell hooks⁶, Patrícia Hill-Collins e Débora Diniz – entre muitas outras –, que as teorias feministas são produzidas, principalmente, por meio de *conversações*, ou seja, de narrativas sobre as vivências diárias. Segundo Hooks (2017, p. 97), “[...] isso, para nós, é o que torna possível a (trans)formação feminista”.

Nesse sentido, as Rodas de Conversas Feminista afirmaram-se como uma importante fonte de produção de teoria feminista ao fazerem emergir os afetos, os sabores e dissabores do contexto específico da infração juvenil feminina e da experiência de privação da liberdade. Ademais, para essas adolescentes, reconhecerem-se como teóricas feministas funcionou como um alento, um conforto e um incentivo à reconstrução de autoestimas que estavam profundamente feridas em virtude das violências resultantes de preconceitos e estigmatizações.

Transgredir o pensamento eurocêntrico e colonialista – para desenvolver estratégias educacionais de luta e resistência à colonização heteropatriarcal-racista que estigmatiza, invisibiliza e silencia as adolescentes que cometeram atos infracionais – foi essencial para que pudéssemos nos distanciar um pouco mais dos resíduos de uma doutrinação racista e sexista que subjuga todos os corpos que ousam desafiar as normas heteropatriarcal-racistas. Descolonizar nossas mentes permitiu-nos florescer como uma comunidade onde a escuta sensível e o amor às histórias compartilhadas possibilitaram que todas nós construíssemos um espaço de educação

⁶ 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 suas ideias.

como prática de liberdade, via pedagogia da esperança, da solidariedade e da autonomia.

À guisa de conclusão, dizemos que

é assim a pedagogia feminista: uma mistura criativa de possibilidades, um eterno assombrar-se, uma permanente alegria pelo encontro com outras[os] feministas, um futuro pleno de esperança de que o tempo ainda a ser vivido será mais livre e seguro para todas[os] (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 11).

Em suma, a ideia que defendemos com este estudo é a de que, por meio de práticas pedagógicas críticas, feministas e libertadoras – as quais sustentamos serem imprescindíveis nos contextos escolares e socioeducativos –, haveremos de ver o feminismo em ação.

Considerações finais

Estudos que têm como foco a prática pedagógica escolar com adolescentes acuteladas em unidades socioeducativas privativas de liberdade ainda representam uma lacuna na produção científica sobre a docência na socioeducação, o que revela a urgência em investigações nessa área.

Nesse sentido, entendemos ser de suma importância compartilhar experiências para produzir conhecimento sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelas docentes e pelos docentes que atuam na escolarização das adolescentes em cumprimento de medida de internação em unidades socioeducativas. Todavia, os valores e as crenças que perpassam o nosso contexto social e cultural influenciam a forma como nós, docentes, planejamos nossas aulas, desenvolvemos atividades pedagógicas e interagimos com as alunas e os alunos. Por esse motivo, não é incomum que as concepções que construímos sobre a infração juvenil feminina algumas vezes se transformem em expressões de preconceito e discriminação contra as adolescentes que vivenciam o processo socioeducativo.

É nesse sentido que as reflexões que propusemos neste artigo tornam-se relevantes para a prática docente com as adolescentes que cometeram atos infracionais, pois tais reflexões nascem da necessidade de pensar estratégias e metodologias pedagógicas de acolhimento e de compreensão das experiências de vida dessas meninas.

Ademais, acreditamos que desenvolver, coletivamente, uma consciência crítica antissexista e antirracista é basilar para a formação de uma juventude que vivencia, cotidianamente, violências patriarcais e racistas, cujos efeitos são devastadores para a vida de milhões de brasileiras e brasileiros.

Entretanto, abordar esses temas de forma superficial não produzirá as mudanças necessárias para a promoção da equidade de gênero-sexo e raça na educação escolar brasileira, de modo geral, e no contexto socioeducativo, de modo específico. Para desenvolver uma educação antirracista e antissexista que seja efetiva e transformadora, é preciso inserir, no cotidiano escolar, diálogos sobre sexismo e racismo estrutural a partir de uma perspectiva que não a do homem branco europeu. Ou seja, uma educação crítica, feminista, interseccional e descolonizadora precisa ir muito além da mera aplicação da lei. Significa transpor barreiras, transgredir, subverter o *status quo* que, assentado em valores e crenças heteropatriarcal-racistas, segue naturalizando desigualdades. Em outras palavras, significa propor metodologias docentes que abordem temas relativos às pautas do feminismo crítico contemporâneo.

A escola, como instituição social responsável pela formação ética das novas gerações, é um espaço de formação humana fundamental para a construção de novos conceitos e de novas produções materiais e simbólicas. Nela, deve-se buscar desenvolver uma base ética, cultural e científica que incentive o pensamento crítico-constructivo acerca dos contextos sociais em que vivemos.

E, como um espaço de construção e exercício da cidadania em que se produzem novas subjetividades por meio da construção compartilhada de saberes, da reorganização das ideias e da ressignificação de valores, crenças e costumes, é fulcral que a comunidade escolar, representada por todas as personagens que a constituem – estudantes, professoras(es), coordenadoras(es), orientadoras(es) educacionais, funcionárias(os) e famílias –, construa, coletivamente, práticas pedagógicas para uma educação feminista (antissexista, antirracista, anticlassista e anticapacitista). Somente assim as escolas assumirão, verdadeiramente, o seu papel na construção de uma sociedade mais solidária, justa e equânime.

Esperamos que os diálogos aqui propostos possam contribuir para uma discussão mais aprofundada sobre o feminismo no contexto das instituições socioeducativas.

Ademais, acreditamos que, para superar as discriminações sexistas, machistas e racistas

que, no sistema de justiça juvenil brasileiro, ecoam com força avassaladora sobre as meninas envolvidas em atos infracionais, é necessário que não nos cansemos de contar e recontar suas histórias de luta por visibilidade, dignidade, humanidade e respeito.

Sim, é preciso esperar!

Referências

- ACORDA, Raimundo ... Acorda! Curta-metragem. Direção de Alfredo Alves. [S. l.: s. n.], 1990. 1 vídeo (16 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- ADICHIE, C. N. *O perigo da história única*. Palestra. TED Global 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt Acesso em: 10 ago. 2023.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos*. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ANGELOU, M. *Poesia completa*. Tradução de Lubi Prates. Bauru: Astral Cultural, 2020.
- BENTO, B. Na escola se aprende que se faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.
- BENTO, M. A. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BORGES, J. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura

Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016*. Brasília: Ministério da Saúde/CNS, 2016.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Levantamento Anual SINASE 2017*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação Social*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (ed.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

COSTA, D. L. P. C. de O. *As adolescentes e a medida socioeducativa de internação: rompendo o silêncio*. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAVIS, A. *O sentido da liberdade: e outros diálogos difíceis*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2022.

DINIZ, D. *Meninas fora da lei: a medida de internação no Distrito Federal*. Brasília: Letras Livres, 2017.

DINIZ, D. Ouvir. In: DINIZ, D.; GEBARA, I. *Esperança feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022. p. 17-24.

DINIZ, D.; GEBARA, I. *Esperança feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. *Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado – NAI/UAI-DF*. Brasília: Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal, 2020.

ERA UMA vez outra Maria. Animação. Direção de Gary Barker. Brasil: Promundo, 2006. 1 Vídeo (20 minutos). Disponível em: <https://promundo.org.br/recursos/era-uma-vez-outra-maria/>
Acesso em: 7 ago. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. *Pedagogia da solidariedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GEBARA, I. Ouvir. In: DINIZ, D.; GEBARA, I. *Esperança feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022. p. 25-36.

HILL-COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. *O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, B. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvan Libanio. São Paulo: Elefante, 2021.

JUNQUEIRA, R. D. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Editora UnB, 2009. p. 161-194.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade

sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Editora UnB, 2009. p. 47-72.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MANGUINHO, J. V. F. *Práticas feministas em contextos educacionais*. 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

NASCIMENTO, L. C. P. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ROSAS. Intérprete: Atitude Feminina. In: ROSAS. Intérprete: Atitude Feminina. [S. l.]: GRV, 2006. 1 CD, faixa 5 (6 min 4 s).

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE). *Marcos Normativos Nacionais e Internacionais*. Brasília: Universidade de Brasília/CEAG, 2016.

VALENTE, A. C. S.; SUXBERGER, A. H. G. 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*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 20-36, 2019.

YOKOY DE SOUZA, T.; GRATÃO, P. G. Vulnerabilidades sociais e trajetórias institucionais das adolescentes em uma unidade de semiliberdade feminina. *Revista do Ceam*, Brasília, v. 6, p. 60-83, 2020.

Recebido em março 2023.

Aprovado em julho 2023.