

Na “tranca”: relações de gênero, sexualidades e ensino de história na internação socioeducativa

“Tranca”: Gender Relations, Sexualities and History Teaching in Socio-Educational Detention

Allan Ribeiro*

RESUMO

Analisamos concepções de gênero e sexualidades nos relatos das práticas de professores de história em unidades de internação socioeducativa. Selecionamos dois professores efetivos e lotados em escolas públicas no interior de Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs), unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) voltadas à execução da medida no Estado de Pernambuco. Em diálogo com Monteiro (2010), Junqueira (2013) e Seffner (2013), discutimos saberes e fazeres desses profissionais na privação de liberdade. As entrevistas identificaram a rotina de violências sofrida por adolescentes e jovens. Práticas diversas de controle, vigilância e desclassificação configuraram “trancas” cisheteronormativas e homofóbicas na internação. Nessa rigorosa “gestão das fronteiras da normalidade” (JUNQUEIRA, 2013), os professores não “transportaram” conteúdos de gênero e sexualidades para as aulas de história – eles já ocupam esses espaços, constituem saberes docentes e discentes. Palavras-chave: Relações de gênero; Ensino de História; Socioeducação.

ABSTRACT

We analyzed conceptions of gender and sexualities in the reports of the practices of history teachers working in socio-educational detention units. We selected two effective teachers working in public schools within Socio-Educational Service Centers (CASEs), units of the Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) dedicated to implementing the measure in the State of Pernambuco. In dialogue with Monteiro (2010), Junqueira (2013) and Seffner (2013), we discuss the knowledge and actions of these professionals in deprivation of liberty. The interviews identified the routine of violence suffered by adolescents and young people. Different practices of control, surveillance and declassification configured cisheteronormative and homophobic “locks” during hospitalization. In this rigorous “management of the borders of normality” (JUNQUEIRA, 2013), teachers did not “transport” gender and sexuality content to history classes – they already occupy these spaces, constituting teaching and student knowledge. Keywords: Gender Relations; History Teaching; Socioeducation.

* Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil. allan_mata@hotmail.com <<http://orcid.org/0000-0003-2799-4941>>

O presente artigo analisou concepções de gênero e sexualidades nos relatos das práticas de professores de história lotados em unidades de internação socioeducativa.¹ O conceito, medida socioeducativa, foi introduzido na legislação brasileira através do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) e é utilizado para denominar o tratamento dispensado aos/às adolescentes a quem se atribua autoria de atos infracionais, condutas descritas como crime ou contravenção penal (BRASIL, 2019a).²

Em Pernambuco, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) é a instituição responsável pela execução de medidas de restrição e privação de liberdade no âmbito estadual. Instituída pela Lei n. 132, de 11 de dezembro de 2008, em substituição à Fundação da Criança e do Adolescente de Pernambuco (CÉSAR, 2014), a FUNASE conta com 23 unidades, atendendo a Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão do Estado. As unidades de internação, privativas de liberdade, são denominadas Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs).

A obrigatoriedade da educação escolar nos programas de internação é tema do artigo 94, inciso X, do Estatuto (BRASIL, 2019a). A Lei n. 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), reafirmou a necessidade de ações articuladas visando o direito à educação (ZANELLA, 2016; BRASIL, 2019b). Distante da constituição de um espaço escolar “alternativo” (VOLPI, 2015), desvinculado das redes de ensino, é necessário garantir a inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório, em afinidade ao artigo 57 do Estatuto.

Segundo as diretrizes pedagógicas do SINASE, anunciadas na Resolução n. 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), as relações de gênero, sexualidades e étnico-raciais devem constituir os fundamentos teórico-metodológicos da socioeducação, “[...] sendo necessário discutir, conceituar e desenvolver metodologias que promovam a inclusão desses temas” (BRASIL, 2006, p. 49). O CONANDA, criado pela Lei Federal n. 8.242, de 12 de outubro de 1991, atua nacionalmente na avaliação e fiscalização de planos de atendimento, deliberando sobre políticas de atenção às infâncias e adolescências (FERREIRA; MOTTA, 2018).

Ainda conforme as disposições gerais da Lei n. 12.594/2012, a execução das medidas deve ser regida pela não discriminação, “[...] em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual,

ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status” (BRASIL, 2019b, p. 156). As diretrizes para a educação escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, definidas pela Resolução 03/2016 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2016), reforçaram esse compromisso, adotando o reconhecimento das diferenças como princípio fundamental.

Segundo a Resolução, docentes lotados em unidades socioeducativas devem pertencer, prioritariamente, aos quadros permanentes dos sistemas de ensino. Em contato com os CASEs, constatamos que apenas quatro, entre as dez unidades privativas de liberdade da FUNASE, apresentaram docentes de história em seus quadros profissionais. Nesse texto, selecionamos dois professores efetivos e lotados em comunidades socioeducativas no interior pernambucano. Essa opção respondeu ao predomínio de pesquisas acadêmicas centradas na Região Metropolitana do Recife, capital do Estado (CÊSAR, 2014; MACHADO, 2014; SCHULER, 2015; FERREIRA, 2016; ANJOS, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2019; FREITAS, 2022).

Quadro 1 – Entrevista: professores de história da FUNASE? (2021)

Região	Unidade	Módulos e séries ofertadas na data da entrevista	Profissional	Data da entrevista	Quantitativo populacional interno na data da entrevista
Sertão	Unidade A	Módulo V, VI e VII EJA; 1º e 2º ano do Ensino Médio;	Professor de História A	20/07/2021	20
	Unidade B	Módulo I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII EJA; 1º ano Ensino Médio;	Professor de História B	06/07/2021	26

Fonte: O autor, 2023.

Situamos nossas observações em unidades designadas masculinas no sertão. Segundo o Estatuto (BRASIL, 2019a), é proibida a divulgação de eventos judiciais relacionados a adolescentes. Objetivando evitar qualquer possibilidade de exposição, não identificamos instituições escolares ou unidades socioeducativas. No âmbito dos programas de atendimento, as chamadas “escolas certificadoras” atuam na organização administrativo-pedagógica e oferta de materiais didáticos nos CASEs (SILVA, 2018). Designamos nossos participantes através das atividades laborais exercidas.

Nas entrevistas, ganharam centralidade temas relacionados à heteronormatividade, violências contra mulheres e LGBTfobia. Com base nos relatos, argumentamos que práticas escolares sensíveis às assimetrias de gênero são estratégicas para um atendimento escolar e socioeducativo efetivamente sustentado nos princípios dos direitos humanos. Dentro dos CASEs, em sala de aula e no ensino de história, salientamos a urgência em desestabilizar e fender processos de marginalização cisheteronormativa, homofóbica e machista nos espaços escolares e socioeducativos.

Privados de liberdade, corpos, gênero e sexualidades foram objetos de regulação. O termo “tranca”, utilizado pelos adolescentes e jovens para se referir ao espaço de privação de liberdade (SILVA, 2020), na presente pesquisa, designou práticas diversas de controle, vigilância e desclassificação – “trancas” normativas de gênero e sexualidades que inviabilizaram a garantia de direitos individuais e sociais, prevista na Lei n. 12.594/2012 entre os objetivos das medidas socioeducativas (BRASIL, 2019b).

PROFESSORES DE HISTÓRIA: ENTREVISTAS E PERFIS PROFISSIONAIS (2021)

O enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus (SARS-CoV-2) marcou nossas aproximações no campo escolar socioeducativo. Iniciada na cidade de Wuhan, região central da China, a pandemia atingiu o Brasil em fevereiro de 2020. A transmissão comunitária do vírus em todo o território nacional, modalidade onde não é possível rastrear o início da cadeia de infecções, foi decretada em março pelo Ministério da Saúde.³ Um mês após as primeiras confirmações, Pernambuco notificou 960 casos. Foram divulgadas 85 mortes.⁴

Durante a pandemia da Covid-19, marcada por políticas de restrição do convívio social, desenvolvemos nossas entrevistas semiestruturadas de forma síncrona *online*, por videoconferência. Entendemos por entrevistas semiestruturadas aquelas que partem de “[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

Conforme abordado por Beatriz Schmidt et al. (2020), entrevistas em ambientes virtuais requerem cuidados – como estabilidade nas conexões e condições de acesso às plataformas designadas para a comunicação. Consideramos que essa mediação tecnológica influenciou a constituição das nossas interlocuções. Como salientado por Santhiago e Magalhães (2020, p. 12), ambientes virtuais expressam “[...] hábitos de comunicação particulares, que privilegiam a interação e a participação, por um lado, mas que criam a propensão à brevidade, por outro”. Considerando evitar a desatenção, ou comportamentos virtuais “multitarefa”, estabelecemos uma média de, aproximadamente, 60 minutos de duração por encontro.⁵

Nosso primeiro entrevistado é professor na rede pública estadual há 38 anos. Licenciado em História, possui experiência administrativa no campo educacional, embora não apresente especialização na área. Ao retomar as atividades docentes, no ano de 2014, foi lotado na Unidade B, localizada no sertão pernambucano – sendo essa a sua primeira experiência na internação. Desenvolve atividades docentes no Ensino Fundamental (EJAI) e Médio. A oferta conjunta da modalidade e do Ensino Médio é comum às unidades observadas.⁶

Como salientou Monteiro (2010), formações, vivências e experiências profissionais configuram uma trama de saberes docentes muito próprios, contextualizados. Em sua fala, o professor associou lembranças escolares, marcadas pela atuação de uma professora, ao ofício recente de ensinar história a adolescentes e jovens em privação de liberdade:

Quando eu fiz o meu curso, na época, vestibular, só existia licenciatura, não existia outros cursos aqui. A não ser licenciatura em História, Letras, Matemática e Biologia, e só tinha outra faculdade que era a faculdade de Administração. Mesmo assim, quando eu fiz, eu fiz porque era uma área que eu gostava. Desde quando eu era aluno, eu gostava muito de História. E isso foi o que me fez, quem

me fez gostar de história dessa forma foi uma professora – chamada professora Elisa! Foi minha professora no Ensino Fundamental, uma excelente professora de história. E, assim, eu acho que a história é o que você tá vivendo no dia a dia, né? Então, ela é parte importantíssima da vida de qualquer pessoa. A gente não, eu coloco sempre a história como, não só como uma disciplina, não só como aquela coisa que muita gente entende de estudar o passado para compreender o presente, não! A gente tá vivendo a história e a gente tá fazendo a história. Então, essa história é muito importante na vida da gente, na vida dos alunos no socioeducativo. O que é que a gente tenta fazer aqui: o que a gente tenta é exatamente fazer com que esse aluno se encontre, ele construa uma história diferente. E eles vêm contando as histórias deles. (PROFESSOR B, 2021)

A experiência junto ao CASE esteve muito presente neste relato. Ao avaliar a contribuição da formação inicial para a prática docente na unidade, o entrevistado defendeu a importância do ensino de história na compreensão das vivências de seus estudantes:

A nossa relação com os alunos, pelo menos nessa unidade aqui, eu não sei se ela é diferenciada em relação às outras, é de uma proximidade muito grande. Nossa com os alunos. Eles nos têm, eles têm ali uma confiança muito grande na gente. Então, eles conversam com a gente. Tanto no ambiente da sala de aula, como fora dele, ali mesmo dentro da unidade. E o que a gente tenta é exatamente compreender a história deles e fazer com que essa história, que eles construam uma história diferente da que os trouxe até lá, até o sistema socioeducativo. (PROFESSOR B, 2021)

Na perspectiva analítica das relações de gênero e sexualidade, como será apresentado, esse relato permitiu questionar a participação do ensino escolarizado de história nas dinâmicas de violência e violação constitutivas da privação de liberdade. Como defendido por Louro (2003, p. 88), os espaços institucionais (escolares e socioeducativos) “fabricam” e são também produzidos por representações étnicas, de gênero, sexualidades, classe, entre outras. Assim, indagamos as relações de poder que se configuram, também, a partir da posição de sujeitos docentes, atravessados por esses marcadores sociais e culturais na interação.

Nosso segundo entrevistado atua na Unidade A. Licenciado em História,

é especialista em Ensino de Sociologia e Educação de Jovens e Adultos no Campo. Trabalhou na FUNASE como agente socioeducativo durante seis meses, período em que prestou concurso para professor na rede pública estadual. Em 2013, foi lotado como docente num CASE do sertão pernambucano. Dos seus 18 anos de experiência profissional na Educação Básica, oito foram dedicados ao contexto de privação de liberdade. Apresentou experiências profissionais prévias no campo. Sobre a escolha pela licenciatura, relatou:

Desde a adolescência que eu venho militando em movimentos sociais. Fui presidente de grêmio, fui de entidades estudantis secundaristas e sempre me identifiquei com a leitura na área de humanas. Prestei vestibular para área de ciências sociais, não obtive êxito. E quando prestei o vestibular aqui na autarquia de ensino superior, como tinha essa vinculação, esse desejo de cursar ciências sociais, aí fui para a história. (PROFESSOR A, 2021)

Os saberes docentes são personalizados, “[...] subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência” (TARDIF, 2000, p. 15). Questionado sobre a contribuição dessa licenciatura para a atuação no CASE, é junto ao movimento estudantil e à identificação com as ciências humanas que atribuiu sentidos à docência:

Professor A: A minha formação ela se dá muito na época da minha construção dentro do movimento estudantil. Nesse período li muita coisa, absorvi muita coisa do Marxismo, a procura de ler textos, de estudar para atuar dentro do movimento estudantil, na época com uma forte efervescência do neoliberalismo econômico do governo Fernando Henrique. Então, isso tudo, essa formação do movimento estudantil, ela me acompanhou na minha formação e no curso de história. E toda essa formação ela foi essencial para minha atuação profissional hoje, porque a forma como venho intervindo dentro desse processo de contribuição para socioeducação ela é fruto de toda essa minha trajetória que vem do movimento estudantil, que passa pela universidade e que passa pelas especializações. Então, é essencial essa minha formação.

Entrevistador: Por que escolheu a atuação no campo socioeducativo?

Professor A: Antes de passar no concurso para professor da rede estadual de ensino, eu fiz um concurso para ser agente socioeducativo. Trabalhei na FUNASE como agente socioeducativo por seis meses. Foi quando passei no concurso e

assumi no concurso de professor. Então, já conhecia um pouco da realidade da FUNASE tendo a experiência de agente socioeducativo e sempre vi que era um ambiente que necessitava também de outro tipo de intervenção, uma intervenção pedagógica. Não somente uma intervenção na perspectiva de segurança, mas uma intervenção que pudesse provocar um tipo de compreensão dos meninos sobre a realidade deles. (PROFESSOR A, 2021)

Nesse relato, destacamos os compromissos políticos do ensino de história na educação pública e socioeducativa. Em espaços que legitimam masculinidades heteronormativas e LGBTfóbicas – nos padrões da instituição (e da sociedade) da qual a escola faz parte –, discutimos as condições para a garantia do direito humano à educação. Como defendeu Onofre (2011), práticas educacionais que não respeitam e valorizam os múltiplos saberes e experiências discentes terminam por reproduzir lógicas opressoras.

Em linhas gerais, compreendemos que as falas ofereceram perspectivas sensíveis às situações de ensino e aprendizagem junto às classes escolares em unidades de internação. Partindo dessa breve apresentação, abordamos práticas de ensino de história em programas de atendimento socioeducativo. Nesse sentido, não objetivamos avaliar ou “corrigir” atuações profissionais. Nas salas de aula, inseridas em espaços repressores (ONOFRE, 2011), trajetórias formativas e profissionais se (re)fazem. Entre um refazer-se e o fazer docente, pensamos a história escolar e as relações de gênero nos CASEs.

RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS DOCENTES NAS SALAS DE AULA DA INTERNAÇÃO

Quais os papéis do ensino de história nos debates voltados às relações de gênero e sexualidades na internação? Como a história ensinada é atravessada por esses marcadores sociais? Em casos de silenciamento e/ou invisibilidade, quais os motivos (e possíveis efeitos) dessas escolhas?⁷ Nessa seção, discutimos relatos de estratégias e práticas no ensino de história. Não delimitamos módulos para as situações narradas no Ensino Fundamental da EJAI. Diferentes “ensalamentos”, tempos e espaços da socioeducação ganharam centralidade.

1. PROFESSOR A: GÊNERO E SEXUALIDADES NA/A PARTIR DA ESCOLA

No contexto dessa entrevista, a instituição escolar no interior da unidade socioeducativa ofertou turmas nos módulos V, VI, VII na EJAI – direcionadas aos estudantes que concluíram os 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, respectivamente. Turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio também foram ofertadas. Além do ensino de história, o profissional é responsável pelas disciplinas de geografia, sociologia e filosofia. Vale salientar que a disponibilidade de turmas é variável, acompanhando as particularidades do público atendido durante o ano letivo.

A privação de liberdade, situação de convívio restritivo e obrigatório em tempo integral, exige atenção às práticas sociais violentas, intimidações, ameaças e ataques contra a integridade de adolescentes e jovens (NASCI-MENTO, 2010). Seleccionamos alguns fragmentos das falas:

A gente encontra uma dificuldade muito grande tendo em vista a questão do machismo e da homofobia em relação a muitos adolescentes, quando envolve essa temática das questões de gênero. E como diz Djamilia Ribeiro, é impossível você não ser racista em uma sociedade racista. E quando você transfere isso pra questão do machismo e de gênero, numa sociedade homofóbica e numa sociedade machista, esses adolescentes também carregam muito essa coisa do machismo e da homofobia. Agora, tem um detalhe muito interessante. **Quando há um adolescente de orientação homoafetiva, de orientação gay, que ele é gay, há muitos relacionamentos, envolvimento, desses adolescentes com esse menino. Porém é uma situação que envolve tanto a homofobia como envolve também essa relação.** É uma coisa que a gente, muitas vezes, a gente não entende! (PROFESSOR A, 2021 grifo nosso)

Como apresentado pelo sociólogo Richard Miskolci (2012, p. 39), a sexualidade vai muito além das relações sexuais, envolvendo “[...] desejo, afeto, auto-compreensão e até a imagem que os outros têm de nós”. Vista como própria da intimidade, parte reservada (às vezes secreta) do nosso eu, a sexualidade configura terreno de disputa. Na fala, o termo homofobia foi relacionado a situações de violência, num “[...] arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a impor padrões” (JUNQUEIRA, 2007,

p. 09). Nessas situações, a escola foi desafiada a pensar nos processos de normalização – “[...] muitas vezes, a gente não entende!”.

O fragmento também possibilitou questionar as sexualidades enquanto espaços de afeto. Para as pesquisadoras Aline Garcia e Hebe Gonçalves (2019), nesse sentido, a legislação brasileira é “tímida” e tensionada entre a autonomia e a tutela.⁸ Partindo da revisão bibliográfica no campo, as autoras defenderam uma “[...] reinvenção/problematização dos critérios que embasam as práticas instituídas em relação à sexualidade” (GARCIA; GONÇALVES, 2019, p. 14) – que operam, especialmente entre as classes menos favorecidas, de formas restritivas e moralizantes.

O entrevistado não vivenciou formações específicas nos estudos de gênero e sexualidades. Entretanto, a formação inicial em história foi avaliada como estratégica para a compreensão das temáticas no cotidiano escolar e socioeducativo. Sobre a intencionalidade no planejamento docente:

O planejamento ele nunca pode ser engessado. Quando a gente começa a desenvolver a aula, e alguns questionamentos aparecem, sempre que se é tocado nessas questões, nessa temática de gênero, ela é importante ser discutidas e de ser batida e vinculada ao conteúdo. **Acho que não tem como desassociar os conteúdos de história à realidade, a essas questões que estão na ordem do dia. Porque, se a gente faz isso, a gente deixa de lado a importância da história que é de fazer essas compreensões da história com os dias atuais.** (PROFESSOR A, 2021, grifo nosso)

Concordamos com o profissional. Um ensino de história atento às normativas de gênero – referências recorrentes na significação das relações de poder (SCOTT, 1995) – possibilita novas perspectivas em sala de aula. Ao investigar como discursos generificados são mobilizados e reinscritos, os saberes históricos escolares permitem questionar “verdades” naturalizadas, contribuindo para uma experiência social menos excludente. Ao apresentar situações específicas em que o debate veio à tona, o tema das violências contra mulheres foi identificado:

Teve algumas questões que a gente tava trabalhando sobre a Revolução Francesa e tratou de Maria Antonieta, que foi enforcada. **E a gente começou a discutir sobre a violência contra a mulher. E isso, em alguns adolescentes, foi**

marcante porque muitos deles viram a mãe sendo agredida pelo pai ou por um outro companheiro, um padrasto. Então, assim, nessa discussão, de Maria Antonieta ser enforcada, a gente foi discutindo essa coisa da violência contra mulher e muitos relataram algumas situações. Até uns ficaram meio receosos, entristecidos por conta disso, porque tem um adolescente que a mãe foi morta por um companheiro. Então, assim, foi uma discussão que provocou o certo choque mas provocou também uma reflexão. (PROFESSOR A, 2021, grifo nosso)

Compreendemos que a atividade não buscou atribuir à situação do passado os mesmos sentidos das situações presentes – desconsiderando diferentes significados e temporalidades na construção histórica. A partir da interação com os discentes, os conteúdos históricos acionaram reflexões sensíveis às situações de violências presentes nas unidades de internação e instituições escolares.

Segundo o “Anuário Brasileiro de Segurança Pública” (FBSP, 2022), o início da pandemia da Covid-19 significou um aumento nas denúncias de lesão corporal dolosa, chamadas de emergência para o 190 e notificações de ameaças contra meninas e mulheres.⁹ O contexto de intensificação da crise econômica, atrelado a diminuição da renda familiar e perda de emprego, afetou mais intensamente as mulheres que sofreram violência, dificultando a ruptura de relações abusivas (MARTINS; LAGRECA, 2022). Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na série histórica entre 2016 e 2021, o país vivenciou um crescimento de aproximadamente 45% nos casos de violência doméstica ou familiar.¹⁰

Destacamos a urgência de um ensino de história para o combate às violências contra mulheres. Como discutido pela a historiadora Susane Rodrigues de Oliveira (2019, p. 11), a história escolar inscrita nos materiais didáticos avaliados e distribuídos nas redes públicas é constituída “[...] em uma tradição epistêmica sexista e racista, comum aos discursos e práticas estruturantes da sociedade brasileira”. Tais “marcas” nas epistemologias dominantes (SILVA, 2005) exigem posicionamentos teóricos e políticos quanto aos saberes históricos.

Durante a entrevista, foi reafirmada a relevância dos estudos em gênero e sexualidades para um questionamento da historicidade das dinâmicas sociais:

A gente só pode perceber a sociedade que a gente tem hoje fazendo análise histórica de tudo aquilo que nós vivemos da nossa formação como povo, como

construção social, como a gente tem uma sociedade machista a partir do patriarcado. A gente tem uma sociedade homofóbica a partir de construções heteronormativas que sempre colocaram a questão da homossexualidade como algo caricato, cômico e como se discutir a questão da homossexualidade, ao longo desse processo histórico, é sempre visto como uma ameaça, como se fosse discutir a homossexualidade como alguém que está ali para criar um negativo. Então, assim, a gente tem uma construção histórica que levou a tudo isso. **Então, a gente só consegue entender muitos fatos hoje que envolve a nossa sociedade a partir da análise histórica e isso favorece esse debate, a história favorece esse debate.** A gente só discute as relações étnico-raciais e a exclusão do povo negro a partir de uma escravidão que durou 400 anos e que impediu o povo negro de estudar, que fez com que a gente não tivesse acesso à educação e que gerou toda essa situação de pobreza do povo negro. Como eu disse, a questão do machismo ela tem uma forte vinculação com a sociedade patriarcal construída nesse país. Então são todas essas questões aí que a história favorece e ela é importante para provocar o debate. (PROFESSOR A, 2021, grifo nosso)

As especificidades pedagógicas, administrativas e escolares do atendimento socioeducativo atravessam a constituição desses conteúdos históricos. Na sequência, o entrevistado destacou:

A gente precisa vencer algumas ideias que persistem dentro do próprio sistema. Não só do sistema socioeducativo, na perspectiva da Justiça, mas da instituição FUNASE e da própria educação. **A gente, numa realidade onde um adolescente de orientação sexual que tente se envolver com outro adolescente e na perspectiva de saúde onde é necessário o uso do preservativo, a FUNASE não permite que se dê o preservativo para que os adolescentes possam ter relações sexuais e esse debate a gente tenta fazer dentro da escola. Mas, a gente trava nessa discussão, que é tanto de saúde como de educação, porque a FUNASE não permite e o próprio judiciário também não. E a gente buscar esse tipo de orientação porque é um papel da educação tratar da prevenção, de modo geral. A gente precisa vencer essa mentalidade conservadora dentro do Judiciário, dentro da FUNASE e dentro da própria escola. Porque apesar da escola ser um espaço de debates, de construção de conhecimento, é um espaço ainda que enfrenta barreiras por que muitos educadores ainda não conseguem perceber essa importância dessas temáticas da sexualidade e do gênero no espaço escolar.** E é muitas vezes tratado como tabu ou como esses

neoconservadores tentam dizer, como doutrinação, como quem quer acabar com a família e não é como se essas questões de sexualidade e gênero não tivessem presente dentro da sociedade, dentro da escola. E que é importante fazer essa discussão. Querem tapar o sol com a peneira e nós não podemos ficar distante disso. (PROFESSOR A, 2021, grifo nosso)

Ao examinar relações entre educação, gênero e sexualidades em duas instituições do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE-RJ), Sandra Faustino (2019) discutiu as fragilidades das equipes técnicas no tratamento dessas temáticas. Questionados pela autora sobre a distribuição de preservativos em unidades de internação, por exemplo, 52% dos participantes avaliaram “[...] não haver necessidade de distribuição de preservativos pelo motivo das unidades acolherem apenas adolescentes do sexo masculino” (FAUSTINO, 2019, p. 22) – mesmo cientes dos relacionamentos entre os internos.

No âmbito legal, a Portaria n. 1.082/14 do Ministério da Saúde reafirmou a saúde sexual e saúde reprodutiva como eixos na organização da atenção integral (BRASIL, 2014). A normativa constituiu a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI). Segundo nosso entrevistado, o acesso aos cuidados em saúde, sem quaisquer tipos de constrangimentos, estabelecido na Portaria e responsabilidade do Estado, esbarrou nos preconceitos e práticas instituídas. Os debates enfrentam obstáculos nas instâncias judiciais e socioeducativas.

Também é preciso vencer resistências na escolarização. Como afirmado por Louro (2003, p. 85), é necessário admitir que o espaço escolar está comprometido com os jogos de poder e produz, através de relações de desigualdade, identidades de gênero, ético-raciais e sexualidades. As dinâmicas sociais atravessam o espaço escolar e socioeducativo. E se a escola não é uma ilha, como salientou Bento (2011, p. 558), cumpre examinar e desestabilizar sua atuação na (re)produção de visões excludentes e naturalizadas das relações sociais.

É responsabilidade desse atendimento (escolar e socioeducativo) oportunizar ações voltadas aos campos da saúde e sexualidades – informando sobre métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis, por exemplo (BARROS; JULIÃO, 2019). Entretanto, as temáticas presentes no relato – ho-

mofobia; violência contra mulheres; direito à informação, educação sexual e educação reprodutiva; e direito ao sexo seguro – redimensionam a reflexão. O silenciamento é, portanto, elemento violador.

Para além da saúde e prevenção, indispensáveis ao atendimento interdisciplinar estabelecido pelo SINASE, o desafio consiste em considerar as sexualidades como experiências amplas, plurais e de afirmação de direitos. Assim, é imprescindível diferenciar relações consensuais daquelas no campo das violências. Na internação, como evidenciado por Luisa D'Angelo e Jimena de Garay Hernandez (2017), onde violências de gênero aprofundam vulnerabilidades físicas e sociais, é necessário um debate junto às/aos adolescentes: “[...] é no diálogo com os/as jovens sobre suas vivências, desejos e medos, que acreditamos que a instituição possa abordar a temática sem naturalizar, estatizar e/ou classificar essas experiências” (D'ANGELO; GARAY HERNANDEZ, 2017, p. 95).

As falas nos convidaram a pensar as potencialidades do ensino de história. Não se trata de responsabilizar isoladamente as agências escolares na privação de liberdade – historicamente seletiva e violadora de direitos.¹¹ Mas, de assumir (assumirmos) o potencial político da educação básica na promoção dos direitos humanos e na desnaturalização de assimetrias de poder dentro e a partir das salas de aula.

2. PROFESSOR B: HOMOFOBIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

O Professor B também leciona no sertão pernambucano. No contexto dessa entrevista, foram ofertados módulos correspondentes a todo Ensino Fundamental, modalidade EJAI. No Ensino Médio, apenas o 1º ano estava disponível. As situações relatadas foram vivenciadas em turmas da educação de jovens e adultos. Ao longo do depoimento, o profissional destacou as violências constitutivas da internação:

Os alunos aqui eles são muito resistentes a essas questões. Inclusive, a gente trabalha, para a gente não chegar já abordando, a gente trabalha essas questões de uma maneira como é, como que eu posso dizer, não tô encontrando, assim, o termo para lhe dizer. Meio subjetiva, entendeu? Por exemplo, a gente primeiro busca trabalhar a questão do respeito. **Do respeito à diversidade, do respeito a**

peessoa, do respeito ao outro. Até porque lá você tá num mundo muito menor. Se o menino já foi pra lá, ele já está lá exatamente porque não soube conviver nesse mundão, como eles chamam aqui, você imagine lá, no espaço reduzido como é uma unidade dessa, né? Então, a gente procura justamente, através desse projeto, por exemplo “Construindo a cidadania” os “Valores em ação”, tentar colocar essas questões. **Mas, assim, se você começar logo colocando a coisa neles, eles já não querem ouvir. Porque eles são assim, realmente, eles têm um preconceito muito grande.** Apesar de serem vítimas da sociedade, eles são muito preconceituosos. Principalmente com essa questão de gênero e de sexualidade. Principalmente de sexualidade. **A gente teve lá um aluno, por exemplo, que era gay, e que ele sofreu, ele sofria muito bullying lá. E a gente, dentro da sala de aula, a gente conseguiu que ele fosse respeitado, não tanto, mas, assim, de alguma forma pelo menos fosse aceito, trabalhando dessa forma.** (PROFESSOR B, 2021, grifo nosso)¹²

As resistências discentes exigiram abordagens “indiretas” – foi empregado o termo “subjetivo”. Entretanto, a estratégia de respeito à diversidade pareceu restrita à tolerância e convivência. Como discutido por Seffner (2013), nessas circunstâncias, a heterossexualidade não foi vista como “diversa”: é estabelecida enquanto norma não explicitada, “[...] silenciando sobre os mecanismos que nos fazem tomar algumas identidades (a identidade de gênero heterossexual, por exemplo) como comportamentos que não precisam dizer de si” (SEFFNER, 2013, p. 157). Ao não desnaturalizar as desigualdades, restou conviver com elas – “[...] a gente conseguiu que ele fosse respeitado, não tanto”.

Foram atribuídas práticas de preconceito e discriminação ao público discente. Segundo a Lei 13.185, de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o termo *bullying* designa todo ato sistemático de violência, física ou psicológica, de caráter intencional “[...] praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes” (BRASIL, 2015).¹³ A normativa objetivou promover ações de conscientização, prevenção e combate às violências nas escolas e comunidades escolares.

No cenário internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passou a mobilizar a compreensão de *bullying* homofóbico para nomear hostilidades direcionadas às sexualidades

ou identidades de gênero*. Salientamos a pertinência dessa abordagem. Publicado em 2013, o documento “Respostas do Setor de Educação ao *Bullying* Homofóbico” foi constituído durante consulta pública das Nações Unidas em instituições de ensino, convocada pela UNESCO no Brasil, ainda em 2011, e reunindo representantes de 25 países. Segundo o texto:

Embora todos os alunos possam ser afetados pelo *bullying*, os alvos mais prováveis são aqueles percebidos como diferentes da maioria [...]. Aqueles cuja sexualidade é vista como diferente, ou cuja identidade de gênero ou comportamento difere do seu sexo biológico, são particularmente vulneráveis. O *bullying* com base em orientação sexual e identidade de gênero percebidas é um tipo específico de *bullying* definido como *bullying* homofóbico. Escolas possivelmente estão entre os espaços sociais mais homofóbicos que existem. Estudos feitos em uma série de países mostram que os jovens têm maior probabilidade de sofrer *bullying* homofóbico na escola que em casa ou na comunidade (UNESCO, 2013, p. 16).

Durante a entrevista, o *bullying* (homofóbico) foi relacionado a restrições no acesso, permanência e rendimento escolar, aspectos inseparáveis das dinâmicas de convivência na instituição. De formas distintas, as violações de direitos perpassaram esse cotidiano escolar: seja nas interdições ao debate – “[...] se você começar logo colocando a coisa neles, eles já não querem ouvir” –, ou em agressões homofóbicas sistemáticas. Nessa perspectiva, o profissional atribuiu responsabilidades à instituição escolar:

A gente sabe que esses meninos eles não vão mudar de ideia de uma hora para outra, só porque eu tô dizendo. **Mas, tem que pelo menos usar aquele espaço como um espaço de debate para que eles não sintam isso como uma coisa tão estranha, tão absurda, entendeu?** Eu acho que para isso a educação é importantíssima. Porque esses temas são temas que você tem que trazer porque fazem

* Quando aos limites desse conceito, o documento apresentou: “Por uma questão de simplicidade, o termo *bullying* homofóbico será usado ao longo deste documento para representar o *bullying* motivado por orientação sexual ou identidade de gênero. Embora o *bullying* homofóbico e o transfóbico tenham várias características em comum, os jovens transgêneros enfrentam desafios específicos nas instituições de ensino que exigem estratégias específicas” (UNESCO, 2013, p. 11). No presente texto, considerações sobre transfobia na escolarização socioeducativa ocuparam a próxima seção.

parte da nossa vida. É o que a gente tenta colocar para eles: **“Por que que vocês acham que essa pessoa é pior do que vocês? Por quê? Em que sentido ele é pior do que vocês? Só por que ele é diferente de você ele não merece viver?”**. Tem uns [estudantes]: **“Ah, esse devia era morrer”**. **Por que devia morrer? Tem muita gente que acha que você também, porque cometeu esse crime deveria morrer. Você acha que deveria morrer?** Então a gente que tenta colocar as coisas, se colocar no lugar dele, você tem empatia pelos outros, para tentar ver se pelo menos desmistifica isso, entendeu? (PROFESSOR B, 2021, grifo nosso).

Em 2021, segundo relatório publicado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), foram registrados 300 casos de mortes violentas de LGBTQIAP+ no Brasil – 8% a mais que no ano anterior (OLIVEIRA; MOTT, 2022).¹⁴ A região Nordeste apresentou maiores índices de mortes violentas, aproximadamente 35% dos casos, seguida pelo Sudeste (33%) e Centro-Oeste (11%). Lideraram as estatísticas de violência letal os Estados de São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Ceará, Pará, Pernambuco, Mato Grosso e Alagoas (OLIVEIRA; MOTT, 2022, p. 28). Salvador foi a capital mais violenta para a população LGBTQIAP+ no país.

O relatório também chamou atenção para a carência de estudos direcionados ao Sistema Prisional. Identificamos limitações semelhantes. De acordo com o último Levantamento do SINASE (BRASIL, 2019c, p. 58), em 2017, foram a óbito 46 adolescentes e jovens em atendimento nas unidades brasileiras de privação e restrição de liberdade – 40% dos registros identificados como homicídio. O Nordeste liderou em número de óbitos, com 48% do total. Esse levantamento, entretanto, não detalhou motivações ou particularidades nos diferentes registros, inviabilizando um reconhecimento das violências LGBTQIófobas nos dados publicados.

No relato, coube à equipe escolar confrontar situações de violência – “Você acha que deveria morrer?” –, considerando intervir em práticas discriminatórias. O professor, contudo, não desenvolveu o tema explicitamente em suas aulas de história, desassociando suas atividades pedagógicas das referidas ações escolares. Para o profissional, a ausência de capacitações articuladas ao cotidiano socioeducativo figurou como obstáculo no tratamento das questões em gênero e sexualidades:

Já começa das próprias, da própria gestão escolar aceitar esse tipo de abordagem. Acreditar naquilo ali, como educador. Que às vezes você pode até não gostar, você pode até não achar que deve. **Mas, você sabe que não pode fugir da realidade.** Isso aí são coisas reais, são coisas do nosso dia a dia. Você não pode achar que vive no mundo que não se pode falar nisso, como se fosse uma coisa proibida. **Já começa daí. Já começa das gestões, de ter uma política realmente local.** Não é uma política de governo. Uma coisa é você, a secretaria, lançar não sei o que, aquela coisa assim. Mas, a questão da aplicabilidade daquilo dentro do local. Como é que vai ser? **Falta também suporte da própria secretaria: como é que a gente vai fazer isso? A gente tem que ter treinamento também, para saber, se apropriar das situações e saber também, colocar de uma forma, principalmente nessa questão do socioeducativo, de uma forma que não venha tirar do menino a atenção sobre o ensino dele e ele não querer mais ir para escola. Porque a questão do socioeducando é assim, se ele achar que aquilo ali tá indo demais contra os princípios que ele tem da família, de repente: “Não, não vou mais estudar, não quero. Professor só fica falando só esse negócio aí”. Isso é uma coisa difícil, sabia?** Então você até para abordar isso você tem que ter muito cuidado e, queira ou não, a gente não foi preparado para isso. (PROFESSOR B, 2021, grifo nosso)

Cláudia Vianna e Liane Rizzato (2017) investigaram formações continuadas no contexto do programa Brasil sem Homofobia. A partir dos depoimentos de professoras e professores, as autoras questionaram descontinuidades nos processos formativos, circunscritos a editais de financiamento. Embora representem avanços, o caráter pontual e opcional das atividades foi objeto de crítica: “[...] quando o/a professor/a conclui sua participação no curso, vê-se sozinho/a na escola: sem parcerias e sem força política para sustentar um trabalho que é mal visto pela maior parte da equipe docente e, por vezes, pela equipe gestora” (VIANNA; RIZZATO, 2017, p. 58).

Frente ao isolamento profissional, as pesquisadoras defenderam intervenções situadas nos contextos escolares. Concordamos com essa compreensão. Iniciar uma reflexão sobre gênero e sexualidades e não possibilitar condições de mudança nas práticas educativas cotidianas “[...] é o mesmo que repetir intenções incapazes de gerar ações concretas” (VIANNA; RIZZATO, 2017, p. 59). O fazer pedagógico está ligado às condições locais e políticas públicas educacionais.

Não é diferente para o entrevistado. Como discutido por Selma Pimenta (1999, p. 16), para “traduzir novos saberes em novas práticas”, é preciso perceber as ações docentes em seus contextos. No campo escolar socioeducativo se entrecruzam experiências e percepções de adolescentes e jovens, agentes, analistas em gestão socioeducativa (AGSE), corpo docente e coordenações pedagógicas ligadas à Secretaria de Educação. Assim, as atividades formativas devem mobilizar toda a comunidade, de forma continuada e atenta às suas especificidades.

Considerando a defesa dos direitos humanos e enfrentamento de violências, entretanto, questionamos as responsabilidades próprias ao conhecimento histórico. A partir do combate à homofobia, fundamental em contextos de violências e falta de cuidado (D’ANGELO; GARAY HERNÁNDEZ, 2017), de que formas a história escolar contribuiu (ou não) para a garantia dos direitos humanos LGBTQIAP+? Pode o ensino de história tensionar modelos de gênero e sexualidades constitutivos da privação de liberdade? Compreendemos que o silenciamento docente (por impedimento e/ou desinteresse) é parte do problema no combate à homofobia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos concepções de gênero e sexualidades nos relatos das práticas de professores de história lotados em unidades de internação socioeducativa. Selecionamos dois professores efetivos e lotados em escolas públicas no interior de Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs), instalações voltadas à medida privativa de liberdade em Pernambuco. Os relatos dialogaram com levantamentos nacionais nos campos da segurança pública, defesa dos direitos humanos e promoção da cidadania.

Partimos de uma apresentação dos profissionais. Como nos ensinaram Tardif (2000) e Monteiro (2010), os saberes docentes são personalizados, atravessados pelas suas experiências e situações de trabalho. Na socioeducação, os entrevistados afirmaram a importância da educação escolar e do ensino de história na promoção de direitos e enfrentamento de desigualdades. Como campo disciplinar específico, a história foi relacionada à constituição de identidades, compreensão do cotidiano e reconstrução de projetos de vida.

Quando evidenciadas (de forma explícita), questões de gênero e sexuali-

dades resultaram majoritariamente da intervenção discente, conforme as oportunidades durante as aulas. Concordamos com Junqueira (2013, p. 488) quanto à relevância de uma educação escolar problematizadora de práticas, saberes e valores fundamentados em “[...] segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na reprodução de hierarquias”.

As entrevistas identificaram a rotina de violências físicas e psicológicas sofrida por adolescentes e jovens. Práticas diversas de controle e vigilância configuraram as “trancas” cisheteronormativas e homofóbicas na internação. Mobilizamos o termo para identificar a rigorosa gestão das “fronteiras da normalidade” (JUNQUEIRA, 2013) nos estreitos caminhos para as salas. Os professores não “transportam” conteúdos de gênero e sexualidades para as aulas de história – eles já ocupam esses espaços, constituem os saberes escolares, além dos saberes docentes e discentes.

Os entrevistados expressaram intervir nas reflexões de gênero e sexualidades visando diminuir discriminações e capacitar estudantes para posicionamentos críticos diante de violações de direitos. As salas de aula representaram significativos espaços de convivência e sociabilidades – possibilitando compartilhar sentimentos e problemas vivenciados. Tal aspecto reforçou a centralidade da escolarização, indispensável à promoção da igualdade de gênero e sexualidades. Essas ações, entretanto, pouco ocuparam intencionalmente as atividades disciplinares – resultando em intervenções pontuais.

Não se trata de “incluir” pontualmente determinadas temáticas. Ou confinar em *boxes* nos materiais didáticos, às margens de conteúdos consagrados (RIBEIRO, 2018). Os marcadores sociais de diferenças – em suas múltiplas dimensões afetivas, discursivas, simbólicas, biológicas, políticas e culturais – constituem os saberes escolares e socioeducativos. A aproximação entre currículos históricos e vivências no interior dos CASEs é atravessada por concepções de gênero e sexualidades histórica e socialmente situadas. A abordagem escolar dessas temáticas é direito e condição para a garantia do direito humano à educação e ao conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Milena Trajano dos. *Entre a tranca e o mundão: A representação da socioeducação pelas adolescentes em medida de internação em Recife/ PE*. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Direito. Recife, 2018.
- BARROS, Aline; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Diversidade Sexual e de Gênero no Sistema Socioeducativo. In: Márcio Evaristo Beltrão; Solange Maria de Barros. (Org.). *Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os Estudos Queer e a Socioeducação*. Cuiabá: EdUFMT, 2019, v. 1, p. 187-214.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BORGES, Juliana. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. E-book Kindle.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília-DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- BRASIL. Lei do Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo Lei n. 12.594, 18 de janeiro 2012. In: BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 2 set. 2021.

- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). *Levantamento Anual SINASE 2017*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 1.082, de 23 de maio de 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. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. *Resolução n. 3, de 13 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/33/Documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2003_2016.pdf. Acesso: 26 jan. 2022.
- CAMPOS H.; JORGE S. Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 107-128, mar. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2460>. Acesso em: 02 set. 2021.
- CÉSAR, Isaura de Albuquerque. *A Funase e a formação cidadã*. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Recife, 2014.
- D'ANGELO, Luisa Bertrami; GARAY HERNÁNDEZ, Jimena de. Sexualidade, um direito (secundário)? Atravessamentos entre sexualidade, socioeducação e punição. *Plural* (São Paulo. Online), v. 24, p. 78-104, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/125958>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- FAUSTINO, Sandra Regina Oliveira. Navegar nas águas da socioeducação: um aprofundamento sobre gênero, sexualidades e masculinidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2019, p. 8-29. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/39657>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022*. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 27 set. 2022.

- FERREIRA, Fernando Nabão Lopes; MOTTA, Ivan Dias da. *Os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. Curitiba: CRV, 2018.
- FERREIRA, Roberta Gracyelle de Lima. “Cada um escolhe porque tem um motivo, uma razão, uma circunstância”: A produção de sentidos de jovens em conflito com a lei sobre a criminalidade. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Psicologia. Recife, 2016.
- FREITAS, Renan Moura de. *Entre muros, só nos resta o céu: ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade*. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.
- GARCIA, Aline Monteiro; GONÇALVES, Hebe Signorini. Sexualidade na Medida Socioeducativa de Internação: traçando Pistas por uma Revisão da Literatura. *Psicologia: Ciência e profissão* (Online), v. 39, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/tRSSYdNgzVdTbtXhQJ5Tspv/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, v. 1, p. 1-22, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, v. 3, p. 171-189, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. *Retratos da Escola*, v. 7, p. 481-498, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MACHADO, Érica Babini Lapa do Amaral. *Medida socioeducativa de internação: Do discurso (eufemista) à prática judicial (perversa) e à execução (mortificadora): Um estudo do continuum punitivo sobre adolescentes do sexo feminino em conflito*

- com a lei na cidade do Recife, PE. 2014. 422 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Jurídicas. Recife, 2014.
- MARTINS, Juliana; LAGRECA, Amanda. Feminicídios caem, mas outras formas de violência contra meninas e mulheres crescem em 2021. In: FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022*. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 27 set. 2022.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 1.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Mauad X, 2010.
- NASCIMENTO, Márcio Alessandro Neman do. “Ladrão sim, bicha nunca!”: práticas homofóbicas entre adolescentes masculinos em uma instituição socioeducativa brasileira. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 31, p. 67-81, 2010. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC31/ESC31_MarcioNemanN_067-082.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.
- OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz (org). *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2021*. 1. ed. - Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Revista Estudos Feministas*, v. 27, p. e58426, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p7Gfdb7Nb3FdW74ZGzfYtTw/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. *Childhood & Philosophy*, v. 7, p. 219-238, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051604008.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- RIBEIRO, Allan Alves da Mata. *O livro didático de história sob a perspectiva das relações de gênero: uma análise entre os anos de 2007 a 2015*. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2018.
- SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, Valéria B. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18,

2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/102266>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- SANTOS, Milena de Oliveira. *A agenda da (des)proteção integral: O plano individual de atendimento e a redução de dor na execução infracional*. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas. Recife, 2018.
- SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas Online: Potencialidades e Desafios para Coleta de Dados no Contexto da Pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos De Vida E Saúde No Contexto Social*, v. 8, p. 960-966, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877/0>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 3 ago. 2019.
- SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa* (USP. Imprensa), v. 39, p. 145-159, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- SILVA, Jevivam Maria da Conceição. *Quando uma luz se apaga e outra se acende: O menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco*. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2020.
- SILVA, Jamires Pereira da. *Tempo da tranca, tempo da sala: A educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco*. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2018.
- SILVA, Karla Cristian da. *A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. 2019. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2019.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de*

Educação, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000, p.5-24. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jun. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Resposta do setor de educação ao bullying homofóbico*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira; RIZZATO, Liane. Formação docente e diversidade sexual: manutenção e enfrentamento da homofobia na escola. In: LUZ, Nanci; CASA-GRANDE, Lindamir (Orgs.). *Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2017.

VOLPI, Mario (Org.). *O Adolescente e o ato infracional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ZANELLA, Maria Nilvane. O papel do pedagogo na socioeducação: a educação escolar como possibilidade de emancipação política de adolescentes em conflito com a lei. In: CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti (Org.). *Atendimento socioeducativo: atores e atrizes de um cenário em movimento*, Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016, p. 167-183.

NOTAS

¹ Este artigo resulta da tese de doutorado em História, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Estão previstas na Lei n. 8.069/1990 as medidas socioeducativas de advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; regime de semiliberdade; e internação (BRASIL, 2019a, p. 69). Durante esse texto, nos referimos ao Estatuto da Criança e do Adolescente, somente como Estatuto, grafado com a primeira letra maiúscula.

³ BRASIL. Portaria n. 454, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em: 12 dez. 2020.

⁴ Sobre os primeiros casos: <https://g1.globo.com/pe/paranaiba/noticia/2020/03/12/primeiros-casos-de-coronavirus-sao-confirmados-pela-secretaria-de-saude-de-paranaiba.ghtml>. Acesso em: 12 dez. 2020. Sobre um histórico do primeiro mês da pandemia no Estado: <https://g1.globo.com/pe/paranaiba/noticia/2020/04/12/um-mes-apos-primeira-confirmacao-paranaiba-chega-a-85-mortes-e-960-casos-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 12 dez. 2020.

⁵ Para uma reflexão sobre as possibilidades das entrevistas *online*, conduzidas de acordo com os princípios da história oral, ver: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, Valéria B. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, Porto alegre, v. 27, p. 1-18, 2020. Para um exame das implicações técnicas nas interações mediadas tecnologicamente, ver: SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas Online: Potencialidades e Desafios para Coleta de Dados no Contexto da Pandemia de Covid-19. *Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social*, v. 8, p. 960-966, 2020. Desenvolvidas no contexto pandêmico, essas reflexões inspiraram nossos percursos teórico-metodológicos.

⁶ No Estado de Pernambuco, a partir de 2011, a Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) é responsável pelo desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à ampliação e à consolidação dessa modalidade de ensino. Assim, adotamos a nomenclatura EJAI nessa pesquisa. Ver: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5171>. Acesso em: 12 dez. 2022.

⁷ Como problematizou Gomes (2012, p. 105) ao abordar currículo e discriminação racial: “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala?”. No âmbito dos estudos de gênero, questionamos os sentidos de silenciamentos e invisibilidades na privação de liberdade.

⁸ Segundo as pesquisadoras: “[...] a legislação brasileira é tímida quando comparada a documentos internacionais como a Plataforma de Ação de Pequim (Declaração..., 1995), que autonomiza os direitos sexuais em relação aos direitos reprodutivos, e a revisão do Programa de Cairo (Relatório..., 1994), que aborda os direitos sexuais dos adolescentes de modo direto, específico e detalhado” (GARCIA; GONÇALVES, 2019, p. 06). A investigação objetivou mapear a produção bibliográfica voltada, especificamente, aos modos como profissionais do sistema socioeducativo lidam com expressões das sexualidades de adolescentes em cumprimento de medida de internação. Ver: GARCIA, Aline Monteiro; GONÇALVES, Hebe Signorini. Sexualidade na Medida Socioeducativa de Internação: traçando Pistas por uma Revisão da Literatura. *Psicologia: ciência e profissão* (online), v. 39, p. 1-16, 2019. Para uma crítica às reticências (e hostilidades) por parte de gestores e agentes públicos adeptos à “cultura dos direitos” diante da promoção do reconhecimento da diversidade sexual e enfrentamento da homofobia nos espaços escolares, ver: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, v. 3, p. 171-189, 2009.

⁹ O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) é uma organização não-governamental que promove debates no campo da segurança pública. Nessa pesquisa, mobilizamos a publicação “Anuário Brasileiro de Segurança Pública”, que desenvolve um levantamento de

informações das secretarias de segurança estaduais, polícias civis, militares e federal. Ver: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2022.

¹⁰ De 404, em 2016, para 587 registros, em 2021. As informações produzidas pelo CNJ constituíram o painel “Monitoramento da Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres”: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/estatistica/>. Acesso em: 21 set. 2022.

¹¹ Divulgado apenas em 2019, o Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2019c), com dados relativos a 2017, informou que 24.803 adolescentes se encontravam em privação ou restrição de liberdade naquele ano. Aproximadamente 18 mil, cerca de 71%, em internação. O documento nos ofereceu indícios da seletividade nas respostas dadas pelo sistema de justiça: 57% dos atendidos tinham entre 16 e 17 anos, 96% identificados ao sexo masculino e 56% negros ou pardos (BRASIL, 2019c, p. 29). No âmbito prisional, nos alertou a pesquisadora Juliana Borges (2019, n.p.): “64% da população prisional é negra, enquanto que esse grupo compõe 53% da população brasileira. Em outras palavras, dois em cada três presos no Brasil são negros. Se cruzarmos o dado geracional, essa distorção é ainda maior: 55% da população prisional é composta por jovens, ao passo que esta categoria representa 21,5% da população brasileira. Caso mantenhemos esse ritmo, em 2075, uma em cada 10 pessoas estará em privação de liberdade no Brasil”.

¹² “Construindo a cidadania” e “Valores em ação” são projetos interdisciplinares desenvolvidos na unidade por equipes socioeducativas, no contraturno escolar. Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, direcionamos nossas observações à história ensinada pelo entrevistado.

¹³ Do vocábulo em inglês *to bully*, o termo significa intimidar, agredir (CAMPOS; JORGE, 2010). Para acessar a normativa citada, ver: BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 2 set. 2021.

¹⁴ Atuando há mais de 40 anos, a associação desenvolve ações voltadas à defesa dos direitos humanos e promoção da cidadania. Entre as atividades do GGB, destacamos o relatório “Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil”, publicado em 2021. Com uma morte violenta registrada a cada 29 horas, o Brasil seguiu liderando o *ranking* de países que mais matam LGBTQIAP+ no mundo (OLIVEIRA; MOTT, 2022, p. 02).

Artigo submetido em 12 de março de 2023.
Aprovado em 11 de julho de 2023.

