



PSICOLOGIA, DISCURSOS E EDUCAÇÃO

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, RELAÇÕES
DE PODER E PRÁTICAS FORMATIVAS

ANDRÉ LUIZ GUSMÃO
JOÃO VITOR DA SILVA
(ORGANIZADORES)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO



ANDRÉ LUIZ GUSMÃO
JOÃO VITOR DA SILVA
(ORGANIZADORES)

PSICOLOGIA, DISCURSOS E EDUCAÇÃO

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, RELAÇÕES DE
PODER E PRÁTICAS FORMATIVAS

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-chefe: Fábio César Junges

Capa: Canva

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P974 Psicologia, discursos e educação [recurso eletrônico] :
processos de subjetivação, relações de poder e práticas
formativas / organizadores: André Luiz Gusmão, João
Vitor da Silva. – Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
157 p.

ISBN 978-65-6135-159-1

DOI 10.46550/978-65-6135-159-1

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Discursos. I. Gusmão,
André Luiz (org.). II. Silva, João Vitor da (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Whatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edeimar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Nota dos organizadores	11
André Luiz Gusmão	
João Vitor da Silva	
Capítulo 1 - Esvaziamento da função docente na contemporaneidade educacional do Estado de Mato Grosso	13
Neiva Terezinha de Cól	
Ademar de Lima Carvalho	
Simone Albuquerque da Rocha	
Capítulo 2 - Pensamentos, Emoções e Sociedade: trabalho crítico com a educação socioemocional prevista pela BNCC em escolas públicas de Rondonópolis.....	27
Ana Gabriela Garcia de Freitas	
Bruna Ritzmann da Silva	
Joici Fernandes de Jesus Silva	
Mateus Victor Coelho Daleffe	
Nivaldo Alexandre de Freitas	
Capítulo 3 - Infâncias, corpos e políticas de gêneros e sexualidades nos sistemas de proteção e educação no Brasil.....	43
Leonardo Lemos de Souza	
Raquel Pereira Gonçalves	
Hugo Higino Perez de Andrade	
Capítulo 4 - Os condenados do ECA: Cartografia do “efeito Damares”, a ministra terrivelmente cristã	67
Hugo Higino Perez de Andrade	
João Vitor da Silva	
André Luiz Gusmão	

Capítulo 5 - Cultura e Autoritarismo no Sistema Socioeducativo Brasileiro: Racismo, Precariedade e Possibilidades de Resistência	101
André Luiz Gusmão	
Capítulo 6 - Experiência em fortalecimento de vínculos e direitos: implementação das oficinas do Escritório Social na Cadeia Feminina de Rondonópolis.....	113
Jessika Dallyla Gonçalves Oliveira	
Joici Fernandes de Jesus Silva	
Capítulo 7 - Pajubá: análise do rompimento da hegemonia linguística e cultural a partir de um olhar decolonial.....	133
João Vitor da Silva	
Capítulo 8 - Entre a Subjetividade e a Coletividade: Cultura e Educação sob a Perspectiva Crítica	145
Ana Paula Werle	
Sobre os organizadores.....	157

Nota dos organizadores

Este livro é fruto de um trabalho coletivo que contou com a participação de pessoas que, ao longo dos anos, contribuíram de diferentes formas para aquilo que entendemos por fazer científico. A partir dessas contribuições, reunimos textos que dialogam com questões que atravessam nosso cotidiano e, simultaneamente, com as temáticas que defendemos e investigamos.

Para compor esta obra, organizamos capítulos escritos por professores, pesquisadores e estudantes que vêm desenvolvendo trabalhos relevantes para as áreas da psicologia e da linguagem, e que temos a satisfação de integrar ao nosso cotidiano acadêmico. Selecionamos textos que estabelecem um diálogo direto com as investigações que nos mobilizam, como o papel social da psicologia, os estudos do discurso e, sobretudo, a educação como eixo central das reflexões e práticas que nos ocupam.

Falar de educação, na contemporaneidade, é reconhecer os múltiplos atravessamentos que marcam tanto a sociedade quanto os sujeitos que a compõem. Por isso, a coletânea organiza-se a partir desse eixo e busca promover não apenas uma expansão teórica, mas também a partilha da escrita de autoras e autores que discutem a educação como elemento-chave para processos emancipatórios diante dos marcadores de opressão e das formas de subjetivação que precarizam a vida.

Mais do que um exercício teórico, este livro é um convite: olhar, por meio de diferentes lentes, para o trabalho de quem investiga as relações sociais de poder à luz da psicologia, da educação e da linguagem, e, a partir daí, pensar proposições coletivas e emancipatórias. Pretendemos, assim, contribuir com práticas que promovam equidade e justiça social e que rompam com projetos neoliberais sustentados por políticas de opressão e mantenedoras das injustiças estruturais.

André Luiz Gusmão
Psicólogo, mestre em Educação

João Vitor da Silva
Professor, mestre em Estudos de Linguagem

Capítulo 1

Esvaziamento da função docente na contemporaneidade educacional do Estado de Mato Grosso

Neiva Terezinha de Cól¹

Ademar de Lima Carvalho²

Simone Albuquerque da Rocha³

Com este artigo, temos o objetivo de refletir acerca do problema do esvaziamento da função docente na contemporaneidade educacional, utilizando referenciais teóricos que abordam as dinâmicas que permeiam a instituição escolar e o papel do professor. Analisaremos como as pressões políticas, econômicas e sociais, influenciadas por paradigmas neoliberais e pelo desmonte de políticas sociais, contribuem para a instrumentalização da educação, distorcendo sua finalidade humanizadora. A base desse estudo pauta-se nas contribuições de Severino (2021), Libâneo (2010), Young (2007), Freire (1987) e Arroyo (2025), que, embora não abordem especificamente o contexto do Estado de Mato Grosso, fornecem uma lente conceitual para compreender as causas e implicações desse esvaziamento, propondo a reafirmação da função docente como práxis transformadora e humanizadora.

Outro ponto motivador para a realizar leituras, reflexões e a escrita sobre o foco do artigo é a realidade encontrada nas escolas e, especialmente para uma das autoras, na EPT – Educação Profissional e Tecnológica, com recorte de um programa específico, que é a oferta do Ensino Médio Intercomplementar ou o chamado Novíssimo Ensino Médio, que proporciona ao aluno a partir do primeiro ano cursar componentes

-
- 1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.
 - 2 Professor Titular da Universidade Federal de Rondonópolis. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
 - 3 Professora Titular da Universidade Federal de Rondonópolis. Possui graduação em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

curriculares da EPT e ao final dos três anos, sair com a certificação da formação geral do ensino médio e diploma de formação técnica.

Essa é uma ação realizada no Estado de Mato Grosso conduzido pela SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso em parceria com diversas instituições públicas, privadas e paraestatais, tais como: SECITECI/MT – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso, UNIFACC – Universidade Católica do Estado de Mato Grosso, SENAI e SENAC. Com a previsão de ampliação considerável de ofertas para o ano letivo de 2026.

Para que servem as escolas?

A pergunta: “Para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007, p. 1287-1302), ecoa com crescente urgência no cenário educacional contemporâneo. Essa indagação é complexa diante das históricas fragilidades e dos recentes desmontes de estruturas estatais voltadas para a educação e os direitos humanos. Em meio às transformações, o papel do docente, ator fundamental do processo educativo, parece sofrer um progressivo esvaziamento de seu sentido e de sua capacidade de atuação plena. Com este artigo propõe-se a analisar o fenômeno do esvaziamento da função docente na contemporaneidade educacional, buscando uma perspectiva teórica para a compreensão de realidades locais, como a do Estado de Mato Grosso, baseando-se nos diálogos com educadores e na percepção da condução pedagógica dispensada. A análise, pretende traçar um arcabouço conceitual para interpretar as manifestações desse esvaziamento em contextos concretos.

O esvaziamento da função docente pode ser compreendido como a perda da intencionalidade, da autonomia e da capacidade de intervenção transformadora do professor, muitas vezes reduzido a um mero executor de currículos padronizados ou a um agente de entrega de resultados instrumentais. Tal processo é multifacetado, enraizando-se em pressões econômicas, concepções pedagógicas que minimizam a centralidade do conhecimento sistematizado e um contexto sociopolítico de desvalorização do humano.

Para discutir esse dilema, recorreremos a cinco pilares teóricos fundamentais. O primeiro pilar vem a partir de Antônio Joaquim Severino (2021) que nos oferece uma reflexão sobre a escola como espaço-tempo do projeto educacional, insistindo em sua finalidade de propiciar uma

formação integral. No segundo pilar, trazemos José Carlos Libâneo (2010) discute as teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo da educação, explorando as tensões entre o universal e o particular, o cognitivo e o experiencial, e alertando para os riscos de simplificação e instrumentalização da pedagogia. O terceiro pilar, apoiado em Michael Young (2007) interroga para que servem as escolas, criticando a instrumentalização neoliberal da educação e defendendo o papel da escola na aquisição de conhecimento. O quarto pilar é evidenciado em Paulo Freire (1987, p. 44-47), com a *Pedagogia do Oprimido*, ressalta o caráter humanizador e libertador da educação, bem como a necessidade de conscientização para a transformação social. Por fim, como quinto pilar, apresentamos Miguel G. Arroyo (2025, p. 10) que aprofunda a análise do “desmonte do Estado de Direitos Humanos” e o impacto na educação, sublinhando a desumanização e a necessidade de recuperar humanidades roubadas.

A estrutura do artigo foi pensada em sessões que interligam essas perspectivas, a fim de construir uma compreensão abrangente do esvaziamento da função docente. A reflexão passa pela contextualização da escola na contemporaneidade, pela discussão sobre o conhecimento e o currículo. Em seguida, aborda a função docente como práxis humanizadora e, por último, integraremos o contexto sociopolítico brasileiro para compreender as implicações desse fenômeno para a reinvenção do papel do professor.

A escola na contemporaneidade: entre questionamentos e instrumentalização

A escola, como a conhecemos, é uma invenção moderna que, apesar de sua importância histórica, tem sido bastante questionada, tanto teórica quanto praticamente. Hoje, essa instituição é objeto de uma crescente discussão, e sua própria razão de ser como entidade socialmente institucionalizada tem sido posta em xeque. Esse questionamento ganha corpo a partir do final do século XX, com críticas que vão desde a reivindicação do ensino domiciliar (*homeschooling*), que inviabiliza a vivência do espaço coletivo e social da escola, até iniciativas políticas como a escola sem partido, que nega a pertinência da formação política dos estudantes, ou as escolas cívico-militares, que confundem formação disciplinar. Essas são manifestações concretas do que o autor Severino

(2021, p. 02) denomina um “esvaziamento da relevância do papel da escola, diminuindo suas atribuições”.

O centro dessa crise paira na submissão da educação aos pressupostos ideológicos do neoliberalismo. Severino (2021, p. 02) afirma que as reformas impostas por organismos econômicos internacionais “mantêm os já excluídos na exclusão”. O Estado brasileiro, em vez de ser o gestor dos recursos comuns para garantir uma distribuição equitativa das riquezas, tem se comprometido com interesses de grupos particulares dominantes, configurando-se sob um modelo de estado mínimo. A administração capitalista, legitimada pelo arcabouço ideológico neoliberal, leva a políticas sociais precárias e insuficientes, empobrecendo as pessoas e privando-as de recursos essenciais como saúde, educação e habitação.

Michael Young (2007, p. 1290) reforça a crítica ao descrever como as ideias neoliberais passaram a dominar a economia, o governo e, indiretamente, a educação. A lógica de delegar ao mercado livre o papel na economia levou os governos a se concentrarem na reforma do sistema escolar ou no aprimoramento do capital humano. Isso resultou em duas consequências relevantes para a escola: a tentativa de adequar os resultados das escolas às necessidades da economia, resultando em um “vocacionalismo em massa”, e a transformação da educação em um mercado (ou semimercado), onde as escolas competem por alunos e fundos. Young (2007, p. 1291) chama isso de “não diferenciação da escolaridade”, onde as escolas são tratadas como “um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue”. Como consequência, “os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins”. Isso leva a alunos entediados e professores desgastados e apáticos.

Assim, o esvaziamento da função docente se manifesta claramente. O propósito fundamental da educação, segundo Severino (2021, p. 1), é a “formação integral para as novas gerações”, propiciando a “[...] autonomia, de vontade e de liberdade.” (SEVERINO, 2021, p. 7). No entanto, a instrumentalização imposta pela lógica neoliberal desvirtua essa finalidade, transformando o professor em um mero técnico, focado em cumprir metas e preparar para exames. José Carlos Libâneo categoriza uma das correntes pedagógicas contemporâneas como racional-tecnológica, que “[...] corresponde à concepção que tem sido designada de neotecnicismo e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema

produtivo.” (LIBÂNEO, 2010, p. 11). Essa corrente busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico. A centralidade do conhecimento passa a ser em função da sociedade tecnológica, transformando a educação em ciência e o aluno em um ser tecnológico. Tal abordagem privilegia o “[...] saber fazer do que no saber, o pensar eficientemente seria uma questão de aprender fazendo, aprender comunicando, aprender a usar.” (LIBÂNEO, 2010, p. 23).

Dessa forma, a função docente, que era tido como uma mediação privilegiada para a formação humana integral, é constrangido por pressões externas que o reduzem a uma função meramente técnica e instrumental. A escola, que deveria ser o lugar de um projeto educacional, que articule os projetos existenciais de educandos e educadores com o projeto civilizatório da nação, perde seu sentido mais profundo, e o professor, conseqüentemente, vê seu papel desprovido de seu potencial transformador e humanizador.

Conhecimento e currículo: desafios a função docente

A instrumentalização da educação e o desmonte das políticas sociais impactam diretamente a concepção de conhecimento e a organização curricular, gerando desafios cruciais para a função docente. Michael Young (2007, p. 1294) argumenta que as escolas servem para capacitar jovens a adquirir um conhecimento que “não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Para isso, ele distingue entre conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. O conhecimento dos poderosos refere-se àquele que é definido e acessado por quem detém o poder na sociedade, muitas vezes as classes mais abastadas. Já o conhecimento poderoso não se refere a quem tem acesso a ele, mas sim ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Ele é, cada vez mais, o conhecimento especializado, e é por isso que as escolas precisam de professores com esse conhecimento.

Young (2007, p. 1294) defende a diferenciação do conhecimento, ou seja, a distinção entre conhecimento escolar e não-escolar. Essa diferenciação é fundamental para a aquisição de “conhecimento poderoso”. Ele descreve dois tipos de conhecimento: o dependente do contexto, que se desenvolve na resolução de problemas cotidianos e é prático ou procedimental, lidando com detalhes e não explicando ou generalizando;

e o independente de contexto ou teórico, desenvolvido para fornecer generalizações e buscar a universalidade, geralmente ligado às ciências. É esse último que é o conhecimento poderoso e que se busca adquirir na escola.

A questão central para o currículo e a função docente, portanto, reside em como esse conhecimento especializado difere do conhecimento cotidiano dos alunos, como eles se relacionam, e como o conhecimento especializado é organizado e sequenciado pedagogicamente.

Nesse aspecto, Young é enfático, quando escreve:

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso pareça ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças e lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 207, p. 1297)

A pedagogia, nesse sentido, sempre envolverá um elemento denominado violência simbólica, pois o conhecimento escolar, muitas vezes, é contrário à experiência cotidiana dos alunos. A estrutura do conhecimento local é particular e não fornece princípios generalizáveis, que são a razão de ser das escolas.

José Carlos Libâneo (2010, p. 31) também aborda os dilemas curriculares na contemporaneidade, especialmente a tensão entre “universalismo e relativismo”. O primeiro dilema se refere à existência de uma cultura e de valores universais versus a consideração do pluralismo das culturas e das diferenças. Defender os conteúdos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico poderia ser interpretado como desconsiderar as culturas particulares. O segundo dilema, decorrente do primeiro, diz respeito às formas de organização curricular: de um lado, um currículo baseado na formação do pensamento científico; de outro, um currículo baseado na experiência sociocultural.

No caso do esvaziamento da função docente, essas tensões são acentuadas. A pressão por um currículo focado na experiência sociocultural

e nas manifestações culturais, sem a devida mediação cognitiva, pode levar à dissolução da disciplinaridade, o que, segundo Libâneo (2010, p. 33), corre o risco de “promover a exclusão social das crianças”. Isso porque, para que os alunos realmente aprendam, é crucial que os professores entendam como se dá a constituição do conhecimento escolar e “[...] prestem uma ajuda efetiva aos alunos no desenvolvimento de seus processos cognitivos internos. Para isso, a cultura é um nutriente dos processos cognitivos, para ajudar os alunos a atribuírem significados aos fenômenos, aos acontecimentos, à informação. (LIBÂNEO, 2010, p. 25).

O esvaziamento da função docente ocorre quando o professor perde a capacidade de navegar nessas complexidades, seja por imposição de currículos instrumentalizados que desvalorizam o a aquisição do conhecimento poderoso, seja por uma interpretação distorcida do multiculturalismo que relativiza a importância dos saberes sistematizados. A tarefa do professor, de acordo com Young (2007), é ajudar os alunos a adquirir conhecimento poderoso, o que implica que as relações professor aluno serão hierárquicas e não baseadas em escolhas do aluno, que ainda não possui o conhecimento prévio necessário. Essa autoridade pedagógica, entretanto, não significa ignorar o conhecimento que os alunos trazem, mas sim reconhecer que a relação de autoridade é intrínseca à pedagogia e às escolas.

A perda da prioridade do conhecimento poderoso e a confusão curricular contribuem para que a função docente se torne meramente superficial, incapaz de promover o desenvolvimento cognitivo e a emancipação que a escola, em sua finalidade intrínseca, deveria garantir.

A função docente como práxis humanizadora e libertadora

Contra o esvaziamento e a instrumentalização, surge a concepção da função docente como práxis humanizadora e libertadora, profundamente enraizada na filosofia da educação de Paulo Freire (1987) e na visão da escola como projeto educacional de Severino (2021).

Freire (1987, p. 42-43) afirma que o ser humano é um ser “inacabado”, em permanente busca por “ser mais”. Nessa perspectiva, a educação é um processo contínuo de humanização, realizado por meio da ação e da reflexão, que leva à conscientização entendida como uma “práxis transformadora da realidade”. A docência, portanto, não se restringe à “transferência de informações” ou a um “modelo mecânico, passivo e

unidirecional de aprendizagem”, mas exige uma “intervenção crítica no mundo”. O professor deixa de ser um mero depositário de saberes para assumir o papel de agente de problematização, que instiga os estudantes a se tornarem curiosos.

Freire (1987) se opõe radicalmente à educação bancária, na qual os estudantes são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdo. Para ele, o conhecimento é construído no movimento dialético do mundo, ou seja, na interação do sujeito com a realidade vivida. O tema gerador, por exemplo, é uma ferramenta metodológica que parte da realidade concreta dos educandos para desvendar e problematizar o mundo. Nesse sentido, a função docente libertadora não pode manipular as subjetividades dos alunos, pois sua tarefa é formar a consciência crítica.

Severino (2021, p. 7) reforça a visão ao afirmar que a educação escolar deve propiciar a formação integral para as novas gerações, e assim contribuir para que os indivíduos se tornem “pessoas culturais, ou seja, sujeitos efetivamente humanizados, dotados de autonomia, de vontade e de liberdade”. Essa formação deve se pautar no “valor central da dignidade humana” e na transformação das sociedades em “tecidos sociais democráticos, ou seja, onde todos, mesmo sendo diferentes, sejam assumidos como iguais”. Para tanto, a escola precisa ser o lugar de um projeto educacional que articule os projetos existenciais dos educandos e educadores com o projeto civilizatório da nação. Um projeto educacional, como metáfora de um campo de força magnética, possui uma intencionalidade que “[...] articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo.” (SEVERINO, 2021, p. 11). Essa intencionalidade deve ser plenamente compartilhada por toda a comunidade escolar.

Quando a função docente é esvaziada, perde-se essa intencionalidade e essa dimensão humanizadora. Se o professor é forçado a ser uma agente de entregas ou a focar em um saber fazer meramente instrumental, ele se afasta do compromisso com a formação integral e com a emancipação dos sujeitos. A relação pedagógica, que depende de um relacionamento humano direto e que, para ser educacional, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si, torna-se transacional e despersonalizada.

Libâneo enfatiza que

[...] práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que

explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico. Quem se dispuser ao agir pedagógico, estará ciente de que não se pode suprimir da pedagogia o fato de que ela lida com valores, com objetivos políticos, morais, ideológicos (LIBÂNEO, 2010, p. 3).

A tarefa da pedagogia é contribuir para que os indivíduos naturais da espécie se tornem cada vez mais pessoas culturais, ou seja, sujeitos efetivamente humanizados. Portanto, o esvaziamento da função docente é uma renúncia a essa responsabilidade social e ética, comprometendo o potencial transformador da educação. A recuperação da função docente implica, assim, a reafirmação de seu caráter intencional, valorativo e, sobretudo, seu compromisso radical com a humanização e a libertação dos sujeitos

O contexto sociopolítico brasileiro e o desmonte da humanidade

Seguindo, o esvaziamento da função docente na contemporaneidade educacional brasileira não pode ser dissociado do contexto sociopolítico mais amplo, caracterizado pelo que Miguel G. Arroyo (2025, p. 3) denomina tempos de desmonte do Estado de Direitos Humanos. Arroyo argumenta que a história brasileira é marcada por um “Estado seletivo, dual, abissal, sacrificial de Direitos Humanos”. Nesse modelo, há uma divisão radical entre “Nós nos poderes síntese do humano único hegemônico, e os Outros, as diferenças, síntese de inumano”.

Esse desmonte tem como uma de suas consequências mais cruéis a destruição das matrizes de afirmação-formação humana dos oprimidos. As políticas neoliberais, que já restringiam os recursos estatais para a educação pública aprofundam a desumanização como realidade histórica. Milhões de educandos, desde a infância até a vida adulta, chegam às escolas com suas humanidades roubadas pela negação de condições sociais e materiais dignas de vida.

Nesse cenário, o esvaziamento da função docente assume uma dimensão ainda mais grave e trágica. O professor, que segundo a perspectiva freireana deveria atuar como agente de conscientização e como protagonista na recuperação das humanidades roubadas, encontra-se limitado por um sistema que historicamente “[...] persiste em duvidar que os Outros não são inclusíveis na condição de humanos se não humanizados, educados, se

pela educação escolar não saírem da condição originária de irracionalidade, imoralidade, inumanidade.” (ARROYO, 2025, p. 11).

Para Arroyo,

Os termos tão persistentes na gestão da educação: educação inclusiva, igualitária, educar em valores, em saberes de que carecem... repõem a velha visão colonial dos Outros carentes de racionalidade, de moralidade, de humanidade, ainda em estado de natureza, não de cultura, não de valores, não de racionalidade, não de moralidade, não de humanidade. Uma visão persistente que não reconhece os Outros como humanos e reproduz desde a empreitada educativa colonial, imperial, até republicana: um Estado que reconhece o Nós autodecretados síntese do paradigma único de humano decretando os Outros, as diferenças, em estado de deficiências originárias de humanidade, inviáveis de ser reconhecidos humanos. (ARROYO, 2025, p. 11).

Arroyo (2025, p. 9) enfatiza que “a educação dos milhões de educandas, educandos vítimas de velhas-novas desumanizações terá de ser outra”. Ela precisa radicalizar-se, “priorizar o direito à formação humana, ao viver como humanos”. Isso significa que a educação não pode se limitar à “escolarização meritocrática, igualitária, inclusiva” se não for capaz de “recuperar humanidades roubadas”. O esvaziamento da função docente, portanto, representa a perda da capacidade do professor em atuar nessa frente radical, de reconhecer e lutar contra a “destruição da condição de humanos” imposta pelo Estado seletivo. A tarefa de reconstruir o Estado de Direitos Humanos e o direito à educação exige, antes de tudo, “desconstruir o persistente não reconhecimento dos Outros, das diferenças, como humanos”. Sem essa desconstrução, qualquer tentativa de fortalecer a função docente será superficial e ineficaz.

A reinvenção da função docente

Diante dos questionamentos à escola, de sua instrumentalização por políticas neoliberais, da fragmentação do conhecimento e da persistente desumanização promovida por um Estado seletivo, a função docente enfrenta desafios grandiosos. No entanto, é precisamente nesse contexto que se impõe a necessidade de sua reinvenção e reafirmação como práxis essencialmente humanizadora e transformadora.

José Carlos Libâneo (2010, p. 1) ressalta que, embora as “teorias pedagógicas modernas” mantenham seu “núcleo teórico forte” (LIBÂNEO, 2010, p. 6), as pesquisas recentes apontam para “outras nuances, outros

focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica”. (LIBÂNEO, 2010, p. 6). Ele alerta para o fato de que boa parte dessas teorias não desenvolveu suficiente base pedagógico-didática para ajudar os professores em suas decisões e ações cotidianas. Isso gera confusão entre os professores, que se sentem “perplexos em face da diversidade de discursos e posições dos que falam sobre a sua própria prática”.

A reinvenção da função docente exige que o professor não se sinta confuso, mas que possa “situar-se teórica e praticamente enquanto sujeitos envolvidos em marcos sociais, culturais, institucionais”. Isso implica a necessidade de conhecer as “teorias educacionais, as clássicas e as contemporâneas”. (LIBÂNEO, 2010, p. 10).

Libâneo (2010, p. 33) defende que o “trabalho pedagógico pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas dos alunos que passam pela escola”. A aposta deve ser na universalidade da cultura escolar, que transmita “saberes públicos a todos, que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função da formação geral”. No entanto, isso deve ser feito “permeando os conteúdos” e considerando a “diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas”.

A essência da reinvenção reside na capacidade do professor de aliar o “conhecimento teórico-científico” ao desenvolvimento da subjetividade dos alunos e à formação para a cidadania. Para Severino (2021, p. 10), a educação é uma “prática intencionalizada, fecundada pela significação simbólica dos sentidos e valores”, visando a “construção da cidadania” e a “integração dos homens nesse triplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica”. A função docente, portanto, é uma mediação fundamental para a “construção da história coletiva” e para o “projeto existencial de cada um”.

A reinvenção da função docente, à luz de Freire (1987) e Arroyo (2025), exige uma radicalização do compromisso com a humanização. Freire (1987) nos convoca a uma pedagogia da libertação que promova a autêntica humanização. O professor deve ser capaz de auxiliar o aluno a “apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal”. Além disso, segundo Arroyo (2025, p. 9), a função docente precisa ser comprometida com a “recuperação de humanidades roubadas”, desbancando a lógica do “Estado seletivo de Direitos Humanos” que persiste em desumanizar

os “Outros”. Isso implica “desconstruir o paradigma dual, sacrificial de humano” que legitima a exclusão e a desumanização.

Em suma, o esvaziamento da função docente é um sintoma de uma crise mais profunda na educação e na sociedade. A reinvenção desse ato passa por uma reafirmação de sua intencionalidade política, ética e pedagógica, focada na humanização integral, na democratização do acesso ao conhecimento poderoso e na luta contra as estruturas de desumanização. O professor, nesse cenário, é chamado a ser um protagonista na construção de um “Estado de Direitos Humanos” mais inclusivo, onde todos os “Outros” sejam reconhecidos como sujeitos plenos de direitos.

Considerações finais

O fenômeno do esvaziamento da função docente na contemporaneidade educacional, revela-se como um entrelaçado de fatores políticos, econômicos e epistemológicos que corroem a essência da prática pedagógica. Esta análise baseada nas contribuições de Severino (2021), Libâneo (2010), Young (2007), Freire (1987) e Arroyo (2025), nos permite iniciar um processo de compreensão que esse esvaziamento não é um mero acidente, mas uma consequência das tensões e disputas que moldam a finalidade da educação em nossa sociedade.

A instrumentalização da escola, impulsionada por lógicas neoliberais que a transformam em uma agência de entregas, desvia-a de sua vocação primordial de formação integral e humanizadora. Essa abordagem reduz o professor a um executor de currículos focados no saber fazer, negligenciando a profundidade do conhecimento poderoso e a mediação cognitiva necessária para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Como nos ensina Arroyo (2025, p. 3), o esvaziamento da função docente está intrinsecamente ligado ao “desmonte do Estado de Direitos Humanos” e à reprodução de um paradigma histórico que “desumaniza” os “Outros” (ARROYO, 2025, p. 8). Quando milhões de crianças e jovens têm suas “humanidades roubadas” (ARROYO, 2025, p. 7) por condições sociais e econômicas precárias, a função docente, se esvaziado de seu potencial libertador, falha em sua função ética de “recuperar” essas humanidades.

A reinvenção da função docente, portanto, emerge como uma tarefa urgente e radical. Ela exige que o professor reafirme a intencionalidade política e ética da educação, compreendendo-a como práxis voltada

para a humanização e a emancipação. Valorize e promova a aquisição do conhecimento poderoso, diferenciando-o do conhecimento cotidiano, mas estabelecendo pontes entre ambos para que o aprendizado seja significativo e transformador. Atue como agente de problematização e conscientização, desafiando o senso comum e as estruturas opressoras, em vez de reproduzir uma educação bancária. Reconheça e lute ativamente contra as formas de desumanização, compreendendo que a educação é um direito fundamental para que todos, especialmente os “Outros”(ARROYO, 2025, p. 10) historicamente marginalizados, sejam reconhecidos como sujeitos plenos de direitos e dignidade. E ainda busque a articulação entre o universalismo e o reconhecimento das diversidades culturais, sem cair em um relativismo que esvazie a escola de seu papel formador.

O contexto do Estado de Mato Grosso, como qualquer outra região brasileira, é atravessado por essas dinâmicas complexas. Os autores definidos como fontes para a produção desta reflexão, não apresentam dados específicos, no entanto oferecem subsídio teórico para que educadores, pesquisadores e gestores locais possam analisar as manifestações do esvaziamento da função docente em suas realidades, identificar as raízes desse processo e, mais importante, construir caminhos para a reinvenção de uma práxis pedagógica que seja verdadeiramente libertadora e humanizadora. A luta pela educação, neste sentido, é uma luta pela reafirmação da própria condição humana e pela construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Tempos de desmonte do Estado de direitos humanos. Tempos de desmonte do direito à educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, n. 41, 10 fev. 2025. DOI: 10.35699/edur.v41i41.52415.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.
- IMBERNÓN, Francisco. **A inovação educacional no ensino e futuro**. São Paulo: Cortez. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo da educação. In: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**/José Calos Libâneo, Akiko Santos/Orgs. 3.Ed. Campinas-SP: Alínea. 2010. P. 19-

62.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola como espaço/tempo do projeto educacional: perspectiva para o futuro desafiador. **Revista Educativa – Revista de Educação**, v. 24, n. 1, 2021.

YOUNG, Michael. Para servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. /dez.2007.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e uma nova Filosofia da educação**. Porto Alegre. Cirkula. 2022.

Capítulo 2

Pensamentos, Emoções e Sociedade: trabalho crítico com a educação socioemocional prevista pela BNCC em escolas públicas de Rondonópolis

Ana Gabriela Garcia de Freitas¹

Bruna Ritzmann da Silva²

Joici Fernandes de Jesus Silva³

Mateus Victor Coelho Daleffe⁴

Nivaldo Alexandre de Freitas⁵

Introdução

A vida durante e após a escola requer um conjunto diversificado de habilidades sociais e emocionais. A falta desses saberes pode deixar estudantes sem preparo para enfrentar os desafios de suas vivências, uma vez que podem sair da escola sem desenvolturas que lhes ajudariam na vida cotidiana, como possuir uma boa comunicação, pensamento crítico, autorreflexão e autoconhecimento, consciência social e de si, resolução de conflitos, entre outros conhecimentos sociais, afetivos e emocionais.

Assim sendo, uma educação puramente técnica, centrada em conteúdos pragmáticos, resultados mensuráveis e na mera transmissão de conhecimentos instrumentalizados, negligência a emancipação dos sujeitos. Ao considerar o cenário brasileiro, nota-se que

justamente esse tipo de educação, que tem se preocupado apenas, historicamente, com o desenvolvimento intelectual das/os estudantes, quando deveria se preocupar principalmente com o sucesso e o bem-

1 Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis.

2 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis.

3 Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis.

4 Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis.

5 Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis. Graduado em Psicologia (2002) e Filosofia (2009) pela Universidade de São Paulo; Mestre (2006) e Doutor (2013) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

estar de cada indivíduo num contexto de transformações sociais cada vez mais aceleradas, ou com o desenvolvimento humano integral. [...] Desse modo, a educação escolar é reduzida a um processo de adestramento que deve produzir reações individuais em conformidade com as expectativas sociais, portanto reações estereotipadas, tanto no que se refere ao desempenho intelectual quanto no âmbito das reações emocionais e relações interpessoais. (Silva, 2022, p. 5-6).

É preciso considerar que, no passado, Kant (1783/1990) destacou a importância da emancipação intelectual, um processo que vai além da acumulação de dados, enfatizando a capacidade de pensar criticamente e de forma independente, caso haja liberdade para tal feito. Hannah Arendt (1961), por sua vez, já no século XX, alertou para a crise na educação ao perceber a superficialidade que resulta da falta de foco nos conteúdos sociais, ao dar ênfase apenas aos conhecimentos prescritos no currículo escolar, na formação de cidadãos e cidadãos reflexivos.

Ademais, de acordo com a perspectiva de Theodor Adorno (2000) em sua crítica à cultura de massa, uma verdadeira emancipação exige uma resistência ativa contra a conformidade cultural, dado que tal conformismo também é ensinado pelas escolas e que reflete nos quesitos sociais e emocionais das crianças.

Nesse sentido, o foco para além das matérias pragmáticas se mostra imprescindível, destacando a presença de conteúdos voltados para questões sociais, afetivas, emocionais e interpessoais que trabalhem as emoções, sentimentos, cultura, ética, moral e valores. Atualmente, a disciplina conhecida como “educação socioemocional” é inserida em algumas escolas e supostamente trabalha esses aspectos. Porém,

uma análise histórica nos mostra que a educação emocional e moral não é novidade, ocorre nas escolas, mas tem em geral caráter político reacionário, preparam a subordinação de classe e a adaptação à ordem vigente, ou seja, são subordinadas aos interesses da classe dominante. [...] Em uma sociedade marcada pela dominação entre classes, é mais conveniente ensinar a obedecer que ensinar a escolher de forma politizada e socialmente consequente. Essa é a armadilha de defender sem cuidados a educação emocional ou a formação moral. (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p. 21).

Antes de mais nada, apesar de o conceito de educação socioemocional ter ganhado força em 2011, após o Instituto Ayrton Senna introduzir a temática no Seminário “Educação para o século XXI” e, desde então, ter fomentado a inserção de objetivos de formação de competências

socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras (Silva, 2022), é importante salientar que

tentativas de reformas educacionais semelhantes aconteceram na década de 1990, quando o jornalista Daniel Goleman popularizou o conceito de inteligência emocional. Analisando esse conceito e as propostas educacionais que o incorporavam, Patto (2000) denunciou, com base em Adorno, o retorno de um projeto de semiformação com nova aparência ou, como ela designou, uma mutação do cativo imposto às/aos trabalhadoras/es. (Silva, 2022, p. 16).

Adicionalmente, em 2017, a educação socioemocional passou a fazer parte dos objetivos da educação básica no Brasil por meio da reforma do ensino médio, prevista na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Paralelamente, apesar de reconhecer que a atenção à educação social, afetiva e emocional deve ser considerada um avanço, por trazer destaque à temática que, historicamente, tem sido ignorada, como abordado inicialmente, é de suma importância atentar-se ao modo como esse tema é abordado, por considerar as menções anteriores sobre como a inserção desses conteúdos tem sido desde 2011, tendo em vista que buscaram “cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado.” (Silva, 2022, p. 10).

Em suma, esse cuidado é essencial ao inserir a educação socioemocional nas escolas, para que ela não tenha uma didática de adestramento, como a que se tem propagado no Brasil nos últimos anos, onde

as propostas de formação de competências socioemocionais se revelam como propostas de educação moral impositiva que visam preservar a ordem social vigente, a despeito de suas contradições e do sofrimento que essa ordem causa à grande maioria das pessoas submetidas à lógica do capital. [...] Portanto, ao contrário do que afirmam, ao invés de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos buscam promover tão somente a desumanização completa de cada um pela submissão não só do seu pensamento, mas também das suas emoções ao controle externo, pois somente assim é possível garantir a manutenção do sistema capitalista. (Silva, 2022, p. 16-17).

Assim, conjuntamente à necessidade de uma educação que vá além do caráter meramente pragmático - incorporando dimensões sociais, afetivas e emocionais para favorecer o desenvolvimento humano integral - é

preciso cautela, a fim de evitar que essa proposta se reduza a uma formação moral subordinada.

Todavia, ao criticar esse modelo de educação socioemocional, é crucial também questionar como poderiam ser feitas mudanças nele, isto é, como criar condições para a educação emocionalmente crítica? As respostas a esses questionamentos, mesmo não sendo unânimes, devem contemplar a análise do papel da escola na formação dos valores sociais, bem como no desenvolvimento das emoções e sentimentos suscitados na relação de cada pessoa com a sociedade (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p. 22). Posto isso, pode-se pensar sobre

as relações intersubjetivas na escola, no sentido de romper com formas de sociabilidade competitivas e individualistas, alterando pedagogicamente as relações e formando coletivos em torno de interesses políticos emancipatórios. Se os valores sociais internalizados carregam tanto a história sentimental de uma pessoa quanto sua compreensão intelectual da realidade, a educação crítica deve se ater à dialética das funções afetivas e cognitivas como um dos caminhos para gerar processos reflexivos e produzir novas práticas dentro do espaço escolar e, como consequência, práticas transformadoras da sociedade (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p. 23).

Por esses motivos, realizamos uma intervenção por meio de um projeto de extensão universitária que teve como objetivo geral efetivar ações extensionistas em duas escolas públicas do município de Rondonópolis (MT), promovendo um diálogo intercambiável entre o conhecimento acadêmico produzido no Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e os saberes construídos socialmente por estudantes do ensino fundamental. Buscou-se, sobretudo, criar espaços de reflexão e expressão nos quais os educandos do Ensino Fundamental II pudessem explorar suas emoções, sentimentos, atitudes e valores, sempre contextualizados pelas estruturas sociais que os influenciam.

Para tanto, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: refletir criticamente sobre situações cotidianas complexas emergidas durante as oficinas, considerando não apenas dimensões emocionais, mas também éticas, morais e sociais; discutir as limitações e possibilidades da educação socioemocional hegemônica no enfrentamento de preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias, fomentando o respeito à diversidade e o direito à autodeterminação identitária; mediar reflexões acerca da influência da cultura nas emoções e atitudes individuais e coletivas, incentivando a turma a relacionarem suas experiências pessoais com os desafios sociopolíticos

mais amplos; elaborar coletivamente questões relacionadas à violência social e suas manifestações no ambiente escolar, propondo formas de resistência e enfatizando a convivência solidária em lugar da competição; e, por fim, explorar temas como desigualdade social, equidade e acesso a oportunidades sempre que estes surgissem espontaneamente no decorrer das atividades, aproveitando os momentos oportunos para aprofundar o debate crítico e contextualizado.

Dessa forma, os objetivos do projeto orientaram-se não apenas pela promoção de habilidades socioemocionais, mas por uma perspectiva crítica e transformadora, visando à formação de sujeitos conscientes, autônomos e capazes de intervir criativa e coletivamente em sua realidade. Também tivemos em mente que

é necessário que as práticas pedagógicas não descuidem das emoções e dos sentimentos que os conteúdos escolares geram, porque embora não caiba à escola definir o que as pessoas podem ou não sentir, ao expressar o que sentem diante da realidade, considerando-se a autenticidade das emoções, as/os estudantes podem revelar o que de fato pensam sobre ela, mais do que ao reproduzir verbalmente os conteúdos estudados. (Silva, 2022, p. 17).

Método

O presente projeto de extensão foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa e intervencionista, fundamentada nos princípios da Psicologia Social Comunitária (Campos, 1996; Lane, 1996; Montero, 2004) e alinhada a uma perspectiva crítica da Educação Socioemocional (Patto, 2000; Silva, 2018; 2019; 2022). As ações extensionistas consistiram em encontros presenciais quinzenais, realizados durante o período letivo de abril a dezembro de 2024, com estudantes do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas da cidade de Rondonópolis (MT), uma sendo estadual e outra, municipal.

Inicialmente, foram planejados encontros com três turmas do 9º ano da primeira instituição (estadual) e uma turma de 6º ano da segunda instituição (municipal), totalizando aproximadamente 120 estudantes. A metodologia adotada privilegiou a construção dialógica e a participação ativa dos educandos, por meio de oficinas, dinâmicas de grupo e rodas de conversa, sempre buscando articular as vivências da turma com reflexões críticas sobre as estruturas sociais que permeiam suas experiências emocionais e relacionais.

O trabalho foi organizado em três metas principais: estabelecimento de contato e mapeamento institucional; desenvolvimento das oficinas e diálogo com a comunidade escolar; e elaboração teórica a partir das experiências vivenciadas, com devolutivas à escola. Para tanto, foram realizadas atividades como estudo teórico contínuo, supervisões quinzenais com o coordenador do projeto, reuniões de apresentação e planejamento com as escolas, levantamento de demandas locais, elaboração de planos de ação detalhados e realização de oficinas com formatos variados - incluindo dinâmicas de grupo, exibição de filmes, debates e atividades artísticas.

A coleta e a sistematização dos dados deram-se por meio de diários de campo, que registraram não apenas as observações, mas também as reflexões da equipe sobre a prática, conforme recomendado por Kroeff et al. (2020).

Resultados

Intervenções com as turmas de 9º ano

O início das atividades com duas turmas de 9º ano foi marcado pelo intuito de gerar aproximação e criação de vínculos. No início do primeiro encontro, realizamos dinâmicas de quebra-gelo e apresentação para conhecer melhor os jovens e, ao mesmo tempo, diminuir a distância entre extensionistas e turma. A dinâmica consistiu em cada um presente na sala falar o nome, idade e um animal que gostaria de ser, justificando sua escolha. Nas duas turmas, a dinâmica ocorreu sem muitas intercorrências e com a participação de todos os presentes, o que criou um ambiente descontraído para seguirmos com as próximas atividades.

Na sequência, apresentamos os objetivos do projeto e realizamos a dinâmica da “caixinha”, em que cada um, de forma anônima, puderam registrar dificuldades, desafios e situações que afetam sua vida pessoal e escolar. Oferecemos exemplos e, enquanto os estudantes escreviam, foi reforçado o sigilo dos encontros. Além disso, reforçamos que aquele era um espaço seguro e eles eram livres para colocar quaisquer “desabafos” que sentissem vontade, dada a proposta da dinâmica.

Enquanto parte dos extensionistas analisava e sistematizava o conteúdo que emergiu na caixinha, a outra parte seguiu na construção de combinados para boa convivência. Os combinados sugeridos por

nós, como manter a sala limpa e organizada e respeitar o colega e o seu espaço, foram discutidos e debatidos coletivamente, enquanto as turmas também trouxeram suas próprias propostas, como respeitar as meninas e evitar o uso excessivo de celular. O processo de votação e validação coletiva fortaleceu o senso de corresponsabilidade, e resultou em acordos importantes para o andamento das intervenções, mesmo que, em muitos momentos, precisássemos pausar o que estava sendo proposto para retomar os combinados.

Entre os temas mais recorrentes, apareceram o barulho em sala de aula, dificuldades acadêmicas, *bullying*, preconceito, racismo, machismo, assédio, desrespeito e questões de saúde mental. A leitura e categorização desses relatos abriram caminho para que, em grupos menores e com a presença de um extensionista, os estudantes pudessem refletir sobre os temas para todos realizarem uma discussão no final. E, para o encontro seguinte, orientamos que cada um dos grupos levasse um material (uma música, trecho de filme/série, livro, entre outros) acerca do tema para o próximo encontro.

No segundo encontro que, devido à rotina escolar, foi possível ser realizado apenas com uma turma, retomamos as propostas, mas nos deparamos com imprevistos. A atividade de pesquisa prévia não foi realizada pela maioria, o que nos levou a reorganizar o tempo de aula. Ainda assim, as apresentações em grupo aconteceram, embora com pouca escuta entre colegas, o que nos fez repensar a necessidade de estratégias mais dinâmicas. Já em outra turma, a frustração de perder a aula de educação física comprometeu o engajamento inicial, evidenciando a importância de considerar os desejos e expectativas dos estudantes e de mediar as relações com a coordenação escolar, uma vez que não sabíamos que aquele horário era de uma das aulas mais queridas pela turma por falta de informação prévia da coordenação.

No terceiro encontro, realizado com a outra turma, decidimos experimentar outro caminho. Abrimos mão dos slides e de uma postura muito acadêmica, priorizando conversas mais horizontais e grupos menores de discussão. Essa mudança favoreceu a participação e aprofundou os vínculos. A caixinha voltou a aparecer como recurso potente, desta vez articulada com uma ferramenta digital de nuvem de palavras (Mentimeter), que permitiu visualizar coletivamente os temas em destaque. Os jovens trouxeram à tona questões ligadas à escola (como *bullying*, brigas, falta de acessibilidade e críticas à merenda), à saúde mental (ansiedade, insegurança,

depressão), às relações afetivas e familiares. Houve momentos de grande sensibilidade, como quando duas alunas se emocionaram ao compartilhar experiências dolorosas no ambiente familiar, refletimos, então, com elas sobre a possibilidade de “escolher” novas formas de família e afeto mais saudáveis.

Nos encontros seguintes, aprofundamos o debate a partir da exibição do filme *O Ódio que Você Semeia* (Tillman Jr., 2018). A narrativa cinematográfica dialogou com a realidade dos estudantes e provocou indignação frente às cenas de racismo, gerando discussões críticas sobre desigualdade e preconceito. A atividade de júri simulado, que dividiu a turma em três grupos (defesa do policial, acusação e júri), estimulou a argumentação, embora também tenha revelado a presença de falas problemáticas, como a noção equivocada de “racismo reverso”. No geral, os grupos demonstraram um bom nível de engajamento e argumentação baseando suas justificativas em elementos presentes no filme. O episódio nos desafiou a intervir pedagogicamente, esclarecendo conceitos e fortalecendo a reflexão crítica.

Intervenções com a turma do 6º ano

As intervenções com o 6º ano assumiram um tom ainda mais lúdico. A primeira ação realizada foi uma breve apresentação do projeto e seus objetivos, para logo após, dar prosseguimento a dinâmica realizada em formato de brincadeira chamada “Cumprimento Criativo”, no qual os participantes formaram duas rodas, uma dentro da outra, que giravam enquanto uma música era tocada pela extensionista condutora da atividade, enquanto o outro extensionista participou da brincadeira junto com o outro grupo. Ao parar a música, os participantes da roda de dentro se viravam e ficavam de frente com outro participante da roda de fora, cumprimentando o colega da forma como a condutora pedia, como por exemplo “cumprimente-se com os cotovelos”, “agora utilizem os pés”. Esse quebra-gelo teve a função de descontrair e criar vínculo entre os extensionistas e os estudantes.

Desde o primeiro encontro, as dinâmicas ajudaram a romper com a estrutura tradicional da sala e a criar um ambiente acolhedor. Logo após os extensionistas organizarem a sala em círculo, foi iniciada a dinâmica de apresentação para que conhecêssemos o grupo. A proposta de desenhar a si mesmo para responder à pergunta “quem sou eu?” permitiu que se

expressassem de forma artística e singular, revelando talentos, interesses e até inseguranças. Nós também participamos dessa dinâmica, a fim de criar vínculo e construir coletivamente os aprendizados, além de ser uma forma de incentivá-los a cooperação. Quase todos participaram ativamente e responderam com entusiasmo à atividade e, aqueles que por algum motivo demonstraram vergonha ou se recusaram a mostrar os desenhos ou participar da atividade, tiveram seu espaço respeitado, com os extensionistas dialogando individualmente com cada jovem para verificar como seria possível incluí-los.

Embora a turma se mostrasse agitada e marcada por relações atravessadas por ofensas e conflitos, também evidenciou disposição para refletir coletivamente. Na hora de tomar decisões coletivas sobre o rumo das atividades e a elaboração de combinados, sempre foram feitas votações com a turma, tendo como outros exemplos, a votação sobre não ridicularizar o desenho dos colegas. O respeito coletivo, a importância da cooperação e a valorização da criatividade apareceram como aprendizados destacados pelos próprios estudantes ao final da atividade.

No segundo encontro, foi escolhido o curta-metragem brasileiro intitulado *O Menino das Estrelas* (Christofoli; Christofoli, 2019), que aborda a temática do *bullying* e da violência em sala de aula. Durante a exibição, a maior parte da turma se manteve atenta, acompanhando a narrativa. Após o filme, fizemos uma proposta para que se reunissem em grupos para refletir sobre os aspectos que mais lhes chamaram a atenção. Enquanto conversavam entre si, um dos extensionistas circulava entre os grupos, fazendo perguntas para estimular o pensamento crítico sobre a violência escolar e o *bullying*.

Na sequência, foram convidados a expressar suas percepções no papel, da forma que preferirem. Para isso, providenciamos lápis de cor com a escola e levamos cartolinas, canetões e tinta guache cedidos pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFR. Alguns optaram por escrever palavras, mas a maioria escolheu se expressar por meio de desenhos. Durante a atividade, dois estudantes se mostraram mais resistentes em participar, ambos demonstravam sinais de baixa autoestima e autoconfiança. Integramos esses estudantes em um novo grupo e, através de perguntas norteadoras, conseguimos engajá-los e criar um espaço possível para que eles também expressassem e elaborassem seus desenhos na cartolina. Porém, o tempo reduzido não permitiu uma reflexão coletiva com a turma inteira, mas, ainda assim, conseguimos promover diálogos

mais próximos dentro dos grupos, conversando sobre como o *bullying* se manifesta, de que maneira eles o percebiam e como esse fenômeno impactava suas vidas.

Discussão

As atividades realizadas com as turmas de 9º e 6º anos buscaram promover espaços de expressão e escuta, aproximação aos extensionistas e fortalecimento de vínculos de confiança. Desde o primeiro encontro com os 9º anos, pequenas dinâmicas de apresentação, como a escolha de um animal que gostariam de ser, contribuíram para um ambiente descontraído e incentivaram a participação coletiva. Mais do que simples atividades lúdicas, esses momentos iniciais permitiram que os estudantes reconhecessem o espaço como seguro para compartilhar experiências e sentimentos.

A dinâmica da “caixinha” revelou-se particularmente significativa. Por meio dela, conseguiram relatar anonimamente desafios e dificuldades enfrentados no cotidiano escolar e pessoal, incluindo *bullying*, preconceito, assédio, racismo, violência, questões de saúde mental e conflitos familiares. A sistematização desses relatos possibilitou intervenções mais direcionadas, com grupos menores discutindo os temas levantados e, posteriormente, compartilhando reflexões com toda a turma. Essa abordagem promoveu escuta ativa, estimulou o pensamento crítico e favoreceu o diálogo sobre questões sensíveis e problemas sociais complexos.

Ao longo das atividades, foi evidente que o engajamento variava conforme a turma e o contexto. Alguns encontros exigiram adaptações devido a imprevistos, como alterações na rotina escolar ou resistência de alguns estudantes. Ainda assim, estratégias como a divisão em grupos menores, o uso de ferramentas digitais para visualização coletiva de temas e a flexibilização de dinâmicas acadêmicas favoreceram a participação e fortaleceram os vínculos afetivos entre estudantes e extensionistas. Momentos de grande sensibilidade, como relatos sobre experiências familiares, evidenciaram a necessidade de espaços seguros e acolhedores dentro da escola, nos quais pudessem refletir sobre relações afetivas e sociais.

O uso de recursos audiovisuais, como os filmes *O Menino das Estrelas* (Christofoli; Christofoli, 2019) e *O Ódio que Você Semeia* (Tillman Jr., 2018), contribuiu para conectar os temas discutidos com situações

concretas, estimulando debates sobre *bullying*, violência, racismo e desigualdade social. A análise das cenas pela turma, seguida de atividades como o “júri simulado”, permitiu trabalhar conceitos de justiça, ética e direitos humanos, ao mesmo tempo em que evidenciava preconceitos e ideias equivocadas, como a noção de racismo reverso. Nessas atividades, os extensionistas atuaram mediando discussões e esclarecendo conceitos, fortalecendo a reflexão crítica dos estudantes.

Nas intervenções com a turma do 6º ano, o foco recaiu sobre a ludicidade e a expressão individual. Dinâmicas como o “Cumprimento Criativo” e “Quem sou eu?” ajudaram a construir um ambiente acolhedor, rompendo com a rigidez da sala de aula tradicional. A turma teve a oportunidade de se expressar por meio de desenhos, palavras e pequenas encenações, revelando interesses, habilidades, inseguranças e experiências de vida. A naturalização da violência no cotidiano escolar tornou-se visível, mas, ao mesmo tempo, surgiram oportunidades de reflexão coletiva e promoção de valores como respeito, cooperação e empatia.

A integração entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e vivências escolares, mostrou-se fundamental para o êxito do projeto. A violência foi um dos assuntos que, ao longo dos encontros, demonstrou ser o de maior impacto dentro do ambiente escolar. Pode-se caracterizar a violência “como sendo qualquer ação que desrespeite, menospreze e violenta a existência de um indivíduo no ambiente escolar, sendo realizada por diferentes meios como, agressão física, verbal, pressão psicológica e por redes sociais” (Ramos, 2019, p. 2). Ela, de acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), é um ato intencional usando força ou algum tipo de poder contra outras pessoas ou contra si, gerando consequências sociais, emocionais, físicas, cognitivas, entre outras, à vítima. Sendo que, no Brasil, de acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), no ano de 2018, cerca de 50% das denúncias de violações ocorriam em vítimas com a faixa etária situada entre 0 e 17 anos (Ribeiro; Silva; Figueiredo; Teixeira de Paula, 2021).

Levando em consideração esses dados e o que foi sistematicamente percebido durante as intervenções e levadas em consideração durante o seu planejamento, tornou-se imprescindível trabalhar a violência e os aspectos socioemocionais para prevenir e reduzir a sua perpetuação, possibilitando um espaço seguro para aprendizagem, identificação e comunicação de casos de violência. Ainda assim, é importante frisar que

não são só os alunos os agentes de violência; pois gestores e professores também podem configurar este cenário quando ignoram os alunos com problemas, recorrem a agressões verbais para solucionar atritos em sala, ou os sujeitam ao constrangimento quando ocorre de eles não absorverem direito o assunto de alguma disciplina (Ramos, 2019, p. 4)

Isto é, o problema da violência é complexo e envolve a comunidade escolar como um todo, porque além das violências mais fáceis de detectar, existem também casos que podem passar despercebidos, principalmente naqueles que envolvem autoridades. Ignacio Martín-Baró (1996) nos traz que a realidade América Latina no geral é fortemente marcada pela violência e pela sistemática negação dos direitos sociais fundamentais. As escolas, em geral, priorizam conteúdos tradicionais, sem considerar os aspectos socioemocionais discentes, nem as estruturas sociais que os influenciam - elementos fundamentais para compreender e enfrentar a violência e outras questões sociais complexas. Deste modo, a atuação do profissional em psicologia deve se pautar no direcionamento crítico de suas ações e do seu referencial teórico-metodológico, alinhando-os às particularidades da realidade latino-americana, uma vez que

Na medida em que a psicologia tome como seu objetivo específico os processos da consciência humana, deverá atender ao saber das pessoas sobre si mesmas, enquanto indivíduos e enquanto membros de uma coletividade. O saber mais importante do ponto de vista psicológico não é o conhecimento explícito e formalizado, mas esse saber inserido na práxis cotidiana, na maioria das vezes implícito, estruturalmente inconsciente, e ideologicamente naturalizado, enquanto adequado ou não às realidades objetivas, enquanto humaniza ou não às pessoas, e enquanto permite ou impede os grupos e povos de manter o controle de sua própria existência. (Martín Baró, 1996, p. 14-15)

Nesse processo, é essencial que toda a comunidade escolar reconheça que todos, desde o porteiro até o gestor escolar, carregam emoções e estabelecem vínculos afetivos entre si (Ramos, 2019). Sendo assim, deve-se criar um espaço de diálogo aberto que incentive a expressão dos próprios sentimentos e a equidade dentro das relações escolares, uma vez que muitos discentes não se sentem ouvidos e também não sentem que podem expressar seus problemas.

É através da afetividade que se pode desenvolver as capacidades socioemocionais de forma mais saudável, já que, “a criança - na etapa da Educação Infantil, afeta e é afetada pelo meio e, portanto, é produto do mesmo” (Macedo, 2024, p. 3). Assim, cabe aos agentes escolares envolverem seus estudantes em práticas de elaboração e compreensão

de pensamentos e sentimentos, promovendo empatia e autocuidado. A família também desempenha papel crucial na validação das vivências dos adolescentes, sendo o espaço onde se constrói a autoimagem, os primeiros relacionamentos, o senso de limites, respeito e crenças (Macedo, 2024, p. 16).

Considerações finais

As intervenções realizadas evidenciaram a importância de espaços de escuta, expressão e aproximação entre estudantes e extensionistas, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo a reflexão sobre questões socioemocionais e sociais presentes no cotidiano escolar. As dinâmicas lúdicas, atividades de expressão artística e debates orientados possibilitaram que estudantes possam compartilhar experiências, identificar desafios, compreender a complexidade das relações interpessoais e refletir criticamente sobre temas como *bullying*, violência, preconceito, racismo e desigualdade.

O uso de recursos audiovisuais e atividades mediadas, como o júri simulado, mostrou-se eficaz para conectar conteúdos teóricos a situações concretas vivenciadas pelos estudantes, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Ao mesmo tempo, evidenciou a necessidade de estratégias adaptativas frente a contextos diversos e às particularidades de cada turma, considerando aspectos como engajamento, resistência e dinâmica escolar.

O projeto proporcionou diversas lições valiosas para os extensionistas. Uma delas foi a importância de adaptar as atividades ao público-alvo, como demonstrado pela necessidade de criar dinâmicas mais envolventes para manter a atenção da turma. A experiência também evidenciou a relevância de abordar temas sensíveis, como violência doméstica e racismo, oferecendo um espaço seguro para o diálogo e a reflexão. Além disso, destacou a necessidade de construir um relacionamento respeitoso e horizontal com turma, reconhecendo opiniões e experiências.

A participação ativa das turmas nas dinâmicas e discussões demonstrou a importância de valorizar seus saberes e experiências, incentivando-os a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem. Os estudantes tiveram a oportunidade de refletir criticamente sobre suas emoções, sentimentos, atitudes e valores, e como estes são influenciados

pelas estruturas sociais, o que contribuiu para o desenvolvimento da autoconsciência, empatia e habilidades de comunicação.

O projeto pode ter despertado nos discentes um maior interesse por questões sociais e emocionais, incentivando-os a buscar informações e a se engajar em ações voltadas à transformação social. A discussão de temas como racismo, machismo, assédio, *bullying* e preconceito contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e capazes de lutar por um ambiente escolar e social mais justo e inclusivo.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Introdução: A psicologia Social Comunitária. In R. H. F. CAMPOS (Org.), **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**, p. 09-15 (Cap. 1). 3a ed. Petrópolis (RJ): Editora vozes, 1996.
- CHRISTOFOLI, Eduardo; CHRISTOFOLI, Daniel. **O Menino das Estrelas**. Colateral Filmes, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8CpxlreCqQ>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.
- KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: ‘O Que é Esclarecimento?’** (Tradução: Luiz Paulo Rouanet). Coleção Os Pensadores. SP: Abril Cultural, 1990. (Texto escrito originalmente em 1783)
- KROEFF, Renata; Gavillon, Póti; Ramm, Laís. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020.

LANE, Silvia. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In CAMPOS, R. H. F. (Org.) **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 1996. p. 17-33.

MACEDO, Lucas dos Santos; MEDEIROS, Janiara de Lima. A relação professor-aluno e a inteligência socioemocional. **Revista de Comunicação Científica – RCC**, jan./abr., vol. I, n. 14, p. 75-96, 2024.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2(1), p. 7 27, 1996.

MESQUITA, A. M. de .; BATISTA, J. B. .; SILVA, M. M. da . O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–25, 2019.

MONTERO, M. **Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.

O ÓDIO QUE VOCÊ SEMEIA. Direção: George Tillman Jr. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2018. 1 filme (133 min), son., color.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Edusp, 2000.

RAMOS, Amanda Gessica Mesquita et al.. Educação emocional: as contribuições das competências socioemocionais para o combate e prevenção a violência escolar. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60104>. Acesso em: 16 de jul. 2024

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2018.

Infâncias, corpos e políticas de gêneros e sexualidades nos sistemas de proteção e educação no Brasil

Leonardo Lemos de Souza¹

Raquel Pereira Gonçalves²

Hugo Higino Perez de Andrade³

Introdução

Este texto apresenta reflexões oriundas de um campo de pesquisas e investigações realizadas pelos autores sobre contextos educativos de formação e atuação de profissionais que trabalham com a educação e proteção de crianças. Neles, a infância foi compreendida como um dispositivo que regula corpos, sexualidades e as relações de gênero, sobretudo quando o contexto político no qual estes opera, se faz oportuna, uma vez que é em torno do corpo da criança que vão se articular um conjunto de formas de organização sociotécnica na manutenção do regime capitalista colonial, agora globalizado. O cenário discutido se caracteriza pela circulação de discursos públicos centrados no ideal de conservação da família (nuclear, cristã burguesa, urbana) e da infância como pilar de sustentação da humanidade, em franca ascensão no Brasil da segunda década do século XXI.

Ao longo do texto, buscamos tecer aproximações entre o contexto do movimento ultraconservador no Brasil atual e as práticas de educação e

-
- 1 Professor Titular da UNESP-São José do Rio Preto. Psicólogo e Mestre em Psicologia pela UNESP-Assis, Doutor em Educação pela UNICAMP e Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela UNESP-Assis.
 - 2 Professora Titular da Universidade Federal de Rondonópolis. Graduada e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Psicologia pela PUC-Rio. Pós-doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense.
 - 3 Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso / Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR). Doutorando em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita” / Assis (UNESP).

proteção de crianças. Para isso buscamos nas ferramentas teórico conceituais sobre gêneros e sexualidades nas infâncias, que recuperam o contexto da colonialidade, normatização e regulação de modos específicos de vivenciar a infância, tomada como dispositivo de poder que regula formas de estar e agir no mundo. Fazemos isso também, em alguns momentos, com o apoio de trechos e recortes de pesquisas por nós desenvolvidas.

Assim, o texto se inicia com o aparecimento da infância como dispositivo de poder que regula modos de ser criança e suas articulações com projetos mais amplos, demonstrando a colonialidade da infância e o fio que articula infância, família e sexualidade na construção de uma ideia de humano e humanidade construída no projeto colonial europeu. Em seguida, articulamos como o familismo e a sexopolítica agenciam e produzem determinadas vivências da infância no contexto da sistemas de proteção e educação com intuito de manutenção do sistema capitalisticisheteropatriarcalcolonial.

Este trabalho se inscreve no campo dos estudos teórico-analíticos com inspiração na análise do discurso de matriz foucaultiana, tomando o discurso como prática que produz efeitos de verdade e subjetivação (Foucault, 2005; 2006). Trabalhamos com material empírico oriundo de pesquisas anteriores desenvolvidas pelos autores⁴, mas o foco principal recai sobre a problematização conceitual e a análise dos enunciados dominantes sobre infância, gênero e sexualidade em políticas públicas de proteção e educação no Brasil contemporâneo.

O dispositivo infância: surgimento da “infância” eurocêntrica e a produção de humanidades

O século XVIII é apontado pelos estudiosos clássicos da “infância”, como marco de seu surgimento enquanto uma categoria geracional. Essa tese se baseia na obra de um historiador francês, na qual o autor

4 Parte das discussões aqui desenvolvida tem origem nas pesquisas: “Espítemes feministas e a psicologia do desenvolvimento: o gênero na problematização dos processos de mudança”, com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (Proc. 17/14706-3); da pesquisa “Entre o sagrado e o profano: o corpo da criança nos discursos cotidianos de uma instituição de Educação Infantil”, com o auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica); e, da pesquisa “Memórias de infâncias em narrativas dissidentes do sistema sexo/gênero: cartografando modos de existências na cidade de Jauru - Mato Grosso” com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (Proc. 2022/01020-4.)

defende a ideia da inexistência de um “sentimento de infância” anterior à Modernidade Europeia. Philippe Ariès (1981), a partir de um estudo baseado em fontes da sociedade francesa burguesa emergente, propõe que durante a Idade Média as crianças eram tratadas como “pequenos adultos”, participando da vida social na medida que se mostrasse apta para exercer uma função social dentro da comunidade.

Para Ariès (1981), é somente no século XVIII que surge o entendimento da “infância” enquanto uma categoria geracional cindida do mundo adulto, surgindo a partir do que o autor denomina de “sentimento de infância”, um tipo de afetividade e vínculo com a criança como dependente de cuidados e atenção para que possa sobreviver, ou seja, o reconhecimento de que existem particularidades que distinguiriam a criança (dependente/incapaz) do adulto (independente/capaz).

No entanto, críticos dos estudos da infância, sejam da Sociologia, Pedagogia ou História, demonstram que a tese de Ariès não se confirma como universal, e que não representaria de maneira linear o início da história da infância. Sosenski e Albarrán (2012) apontam a impossibilidade de pensar a universalidade de algumas teses que se originam desde o postulado do historiador francês: 1- pensar a infância enquanto uma categoria única e universal; 2- a representação da evolução homogênea e linear, no mundo dos sentimentos e emoções, ou seja na história das mentalidades das sociedades; 3- principalmente, e fundamentalmente, como uma construção própria da modernidade.

Neste sentido, tem-se adotado a compreensão de que embora as crianças tenham suas particularidades em relação aos adultos, seja por razões econômicas ou de desenvolvimento, o conceito “infância” sempre está subordinado às relações e variáveis sociais, geográficas e culturais da sociedade em que está sendo definida. Sosenski e Albarrán (2012) adotam a definição de infância como uma categoria social, interrelacionada de maneira constante com as categorias geração, raça, classe e gênero, enfatizando que a infância tem suas particularidades. Enquanto categoria social, a infância está em constante negociação.

Na perspectiva foucaultiana, múltiplos dispositivos disciplinares são produzidos como regimes de verdade para regulamentar e normalizar os corpos na sociedade moderna (Foucault, 2006). O regime de disciplina do corpo individual assume a dimensão do governo dos corpos, não mais individualizados, mas, como espécie humana. Essas condições possibilitam

a emergência do que Foucault denomina de biopolítica, como estratégia de governabilidade da população (Foucault, 2005).

Foucault (2006) conceitua o dispositivo da sexualidade, por exemplo, como um conjunto de elementos que funcionara como a rede de saber-poder sobre o sexo, a sexualidade, regulando a vida sexual das pessoas no ambiente privado com fins reprodutivos e de disciplina moral. O dispositivo sexualidade regula não só a vida dos adultos, mas também a vida das crianças, de maneira a disciplinar a feitura do corpo adulto desejável.

Partindo do pensamento foucaultiano sobre o dispositivo, que é pensar o conjunto heterogêneo de elementos – materiais e simbólicos – o “dito e o não dito”, “a rede que se pode tecer entre tais elementos”, tudo aquilo que compõe e “faz ver” a infância. Como dispositivo que surge junto ao dispositivo da sexualidade na modernidade, a infância, nos permite compreender os elementos que são agenciados como norma na feitura dos corpos das crianças a partir do modelo idealizado como natural e normal.

A infância é delimitada pela sua falta seja na teologia de Santo Agostinho seja na filosofia de Descartes. Na primeira, se representa a criança como sem valor e corrompida, passível de disciplina rígida para sua redenção. Na segunda, entende-se a infância enquanto fraqueza, pela sua irracionalidade sempre fadada ao erro ela afasta o homem da verdade (Badinter, 2009). Pelo erro – ausência de razão – ou pelo pecado – mácula da alma – o terreno das representações sobre a infância é o “mal”.

Os dispositivos infância, sexualidade e família, vão se articular mediante um mesmo fio condutor em sua lógica de funcionamento que lhes confere inteligibilidade. Considerando que infância, família e sexualidade são dispositivos, no sentido foucaultiano, que se entrecruzam, para os fins deste texto, iremos visibilizar a partir a infância como um dispositivo e seus agenciamentos a partir das sexualidades e família, já que o texto foca no objeto infância no contexto da educação e das políticas de gênero e sexualidade.

Todos os elementos que articulam o dispositivo infância, acionam também outros dispositivos para controle, administração e disciplina dos corpos das crianças. Para compreender os efeitos dessa produção é preciso entender a rede de dispositivos que são articulados no agenciamento dos corpos. Andrea Moruzzi (2017), ao definir a infância também como um dispositivo, demonstra a inseparabilidade entre os dispositivos da sexualidade e da infância na organização da sociedade capitalista.

No final do século XVIII, por interesses econômicos e políticos, na Europa promove-se o casamento como uma forma de organizar as sociedades urbanas, consolidando seu reconhecimento como ‘sagrado’ pela Igreja e como base da família cristã. Paralelamente, destacam-se o reconhecimento da fragilidade e dependência da criança em relação à mãe, a necessidade de uma pedagogia que separa e prepara as crianças para o mundo adulto, além da romantização da inocência infantil e de sua condição particular assexualizada (Donzelot, 1986; Badinter, 2009). Nesse contexto, a infância passa a ser “privatizada”, (Gélis, 1991), retirando-a do convívio social e comunitário, em nome da sua condição de vulnerabilidade e inocência. Tal privatização é empreendida sob o argumento da proteção, mas as crianças deverão ser disciplinadas, controladas e vigiadas.

Colonialidade e biopolítica: infâncias e crianças em disputa

Ademais, creditamos também que na Modernidade a infância surja como dispositivo de poder disciplinador do regime colonial capitalista. Ao emergir enquanto dispositivo, a infância opera diversos elementos heterogêneos para agenciar a produção da infância idealizada de maneira compulsória, ao mesmo tempo que reprime as “infâncias” que se desviam da norma.

O uso articulado das ideias de Michel Foucault (2005; 2006), sobre dispositivo e poder, com as contribuições de Walter Mignolo (2017) sobre a colonialidade do saber permite tensionar a infância como um dispositivo de produção de subjetividades normalizadas e, simultaneamente, como engrenagem de um projeto colonial-moderno de poder-saber. A partir de Foucault, compreende-se a infância como efeito de práticas discursivas e institucionais que a constituem como categoria de controle, tutela e intervenção. Já Mignolo amplia esse enquadramento ao evidenciar como a própria noção de infância — enquanto fase do desenvolvimento e símbolo da “falta” — é forjada nos marcos da colonialidade do saber, operando como ferramenta de hierarquização entre sujeitos humanos e sub-humanos. Assim, a infância torna-se não apenas um alvo da biopolítica, mas também um campo estratégico do capitalismo global e do racismo epistêmico.

A colonialidade, lógica que inaugura um novo regime de administração e controle, no âmbito material e simbólico, pautada na descartabilidade da vida humana (Mignolo, 2017). Apesar das diferenças entre as propostas de Mignolo e Foucault sobre poder, a Modernidade

e a crítica conhecimento, existem também aproximações que podem ser tensionadas.

Michel Foucault e Walter Mignolo se aproximam ao questionar as pretensões de neutralidade do saber e ao analisar o poder como produtor de verdades e subjetividades. Ambos desconstruem a Modernidade como um projeto político e epistemológico, embora por caminhos distintos. Foucault foca nas microdinâmicas do poder e nas tecnologias disciplinares no Ocidente, enquanto Mignolo denuncia a Modernidade como inseparável da colonialidade, apontando sua face global e violenta. Epistemologicamente, Foucault (2005; 2006) opera dentro dos marcos europeus, ainda que criticamente; Mignolo (2017) propõe uma ruptura radical, defendendo saberes localizados e fronteiriços.

A nossa opção por agregar Mignolo (2017) nessa proposta é introduzir a perspectiva da colonialidade sobre a relação entre infância e Modernidade. Assim, neste tópico, enfatizamos a estratégia colonial de produção de humanidades distintas, antagônicas e hierárquicas, que se constituem desde o interesse social, político e econômico na “Infância”, perpetuando assim as relações de opressão e violência. Iniciado no século XVI, o projeto colonial eurocêntrico, articula ciência moderna, moral cristã e um ideal de desenvolvimento e progresso, para produzir uma cisão no mundo.

Nesse projeto, o ocidente europeu é visto como o centro civilizatório e o restante do “mundo” como a margem selvagem. Essa relação complexa pode ser avistada na retomada dos pressupostos filosóficos seculares, como a filosofia racionalista europeia. Em determinado momento da história, apesar de ser produzida como uma antagonista ao pensamento cristão monoteísta, foram os agentes cristãos que produziram o pensamento filosófico, dado que o poder simbólico e material que esteve nas mãos da Igreja Católica por muito tempo (Mignolo, 2017).

Para Mignolo (2017), embora a modernidade celebre o nascimento de uma egopolítica (centrada na racionalidade humana) em contraponto à teopolítica (centrada na salvação da alma), ambas têm sua gênese histórica teológica, uma vez que “proponentes de ambos eram cristãos, brancos e homens, e presumiam relações heterossexuais como a norma. Consequentemente, classificavam, também, as distinções de gênero e a normatividade sexual” (Mignolo, 2017, p. 6).

A colonialidade, a lógica fundamentada nos pilares do racismo e o cisheteropatriarcado, foi o que permitiu a descartabilidade da vida

humana, esta lógica se funda na classificação genérica de humanos e não humanos, iniciada pelo argumento teológico e posteriormente pelo argumento científico. Existe, então, uma retórica da Modernidade, que oculta a lógica da colonialidade. Essa lógica é a fundamentada na crença da dispensabilidade da vida humana, tanto para o regime econômico quanto para o regime do conhecimento (Mignolo, 2017). Essas noções conectadas pela colonialidade emergem nas sociedades modernas e são acionados concomitantemente para justificar o regime capitalista e, por conseguinte, a colonização. No curso histórico do capitalismo global, institui-se como interesse central a disciplina e o controle dos corpos, sobretudo é preciso determinar a “infância” eurocêntrica, para que as utopias de futuro, progresso e desenvolvimento, justifiquem a colonização.

Maria Lugones (2008; 2014) demonstra que o processo de colonização não aconteceu de forma pacífica e que dividir os agentes do processo enquanto colonizadores/colonizados, apaga a relação de opressão e resistência ativa dos sujeitos expostos à colonização, diminuindo o sujeito à condição de colonizado, passivo, sem agência. Esse apagamento retira da retórica da modernidade sua outra face que foi a colonialidade, e os seus desdobramentos, como a resistência de alguns povos ao eurocentrismo colonial, bem como suas estratégias de enfrentamento a tal processo.

Nesse ponto, se faz necessário pensar a colonialidade da infância, uma vez que, tal como argumenta Mignolo (2017), o domínio, autoridade de administrar tanto os corpos quanto as epistemes, esteve fundamentadas sob a lógica cisheteropatriarcal e racista, na qual a infância ocupa um lugar de escrutínio, de passagem, de espera. Esse sentido de quase-humanidade atribuído às crianças sustenta-se nas teorias modernas criadas para compreender o funcionamento humano adulto a partir do processo de desenvolvimento idealizado das crianças. Essa lógica permite ao mesmo tempo a criação de um “sentimento de infância”, que deve ser protegida a qualquer custo enquanto torna descartável vidas de crianças que não representem esse ideal.

Todo esse processo articulado de controle sobre os corpos das crianças, sob aparência de cuidado, desde o surgimento do dispositivo infância-sexualidade, garante que o corpo das crianças seja um artefato biopolítico (Preciado, 2020). A partir dessa conjunção, a família – nuclear homem/mulher/criança – é posta como guardiã da ordem dos gêneros para a garantia do telos cisheterossexual, sendo responsável, autorizada e legitimada pela sociedade, por acompanhar esse “desenvolvimento

naturalizado” da infância até a vida adulta, protegendo-a das degenerações, preservando sua inocência e pureza, para, no futuro, tornar-se um adulto apto a atender às demandas do sistema capitalista. Na lógica da colonialidade os corpos considerados desviantes são descartáveis.

Entretanto, conforme mostra Natalie Guerra Araya (2012), não seria factível pensar em termos de individuação da infância moderna nas colônias, uma vez que as crianças estando inseridas em suas comunidades, seriam valoradas por sua posição social de acordo com critérios como classe, raça, gênero, qualidade/legitimidade em relação à sua comunidade. O que nos permite compreender que nos países latino-americanos embora o dispositivo infância tenha sido fundamental na construção social e história do país, o dispositivo assume particularidades que vão organizar e definir não só a infância ideal, como a família nuclear burguesa-coloniais como gestora dos corpos de acordo com as particularidades culturais de cada país/colônia e sua relação com colonialidade.

O familismo e a sexopolítica no contexto brasileiro

Ao analisar estudos sobre a infância na década de 1990, Rita de Cássia Marchi (2011) coloca em perspectiva as relações tradicionais entre gerações, nas quais, de maneira violenta, se impõem identidades e relações de poder desiguais entre adultos e crianças.

O que se percebe é o predomínio de estudos que reproduzem a ordem hegemônica, binária e hierárquica de poder – adultocentrista. Quando problematizam a vinculação do familismo ao processo de estatização do cuidado e proteção social das infâncias e adolescências, Patrícia Moraes et al. (2020) demonstram a persistência histórica do protagonismo da família nuclear burguesa, tanto na configuração social brasileira quanto na formulação e implementação de políticas públicas de proteção social vinculadas ao modelo normativo de família tradicional – cisheteropatriarcal, branca de classes econômicas mais elevadas.

Tal modelo torna-se central na formulação de políticas públicas como estratégia de proteção social durante a década de 1990, período de redemocratização do país, pós golpe militar de 1964 (Moraes et al. 2020). A década de 1990 traz às vistas como a reestruturação pós ditadura produziu efeitos diversos na vida das crianças, a partir do familismo e das políticas de infância, que ao operarem por meio da lógica da colonialidade,

partem desde a classificação dos corpos das crianças como sendo quase-humana ou nada-humanas.

A ideologia capitalista imputa à sexualidade a dimensão reprodutora desde a maturação e a genitalização da sexualidade, borrando os limites entre proteção e autonomia. Nesse sentido, fica evidente que a sexualidade só ganha relevância e visibilidade quando associada à manutenção do sistema cisheteropatriarcal, ou quando o coloca em risco mediante os desvios e dissidências do sistema sexo/gênero hegemônico, nesse sentido ora apaga-se, ora hiper visualiza-se (Carvalho, et. al 2012). Compreendemos o cisheteropatriarcado como um regime normativo que organiza as relações sociais a partir da suposição de uma complementaridade natural entre os sexos, hierarquizando corpos e subjetividades conforme sua aderência à matriz binária de gênero e sexualidade (Lugones, 2008; Viveros Vigoya, 2013).

Os sistemas de proteção e educação no Brasil são um desses espaços de garantia e continuidade da infância ideal em que o dispositivo gênero-sexualidade-familismo é acionado na produção dos corpos das crianças como artefato biopolítico. Ele é atualizado para a proteção das crianças “quase-humanas” diante da ameaça ao modelo cisheteropatriarcal corporificado nos desvios. Ainda que potencialmente humanas, as crianças estão em processo de se desenvolverem em direção ao mundo adulto. À escola cabe preparar a infância para essa transição.

No Brasil, a produção sobre o tema gênero e sexualidade na sistemas de proteção e educação, tem se agrupado em pesquisas nos campos da Sociologia, Antropologia e Psicologia que buscam conhecer: 1) o brincar e os processos de socialização de gênero e a sexualidade no cotidiano da sistemas de proteção e educação formal (Leite; Maio 2016; Wenzel; Stigger; Meyer, 2013; Salgado; Souza, 2018); 2) representações de gênero e sexualidade de docentes da sistemas de proteção e educação (Ciribelli; Rasera, 2019; Schindhelm Evangelista, 2013; Schindhelm, 2013); 3) os efeitos e questões relacionadas à presença de educadores homens no contexto da sistemas de proteção e educação (Gonçalves; Faria 2015; Gonçalves; Antunes, 2015); 4) os movimentos neoconservadores na sistemas de proteção e educação na gestão dos gêneros e sexualidades – a ofensiva antigênero (Mattos; Cavalheiro, 2020; Leite, 2019; Lowerkon, 2016). Este último é um eixo transversal nos temas anteriores, dada mobilização acadêmica na compreensão dos processos da ofensiva antigênero.

Gêneros e sexualidades têm sido objeto de investidas de grupos neoconservadores religiosos e moralistas no contexto educacional mundial, produzindo uma guerra dos costumes. São acionados diversos elementos, às vezes postos até como antagônicos (como argumentos teológicos de uma inocência infantil, e argumentos “científicos” de maturação e desenvolvimento psicosssexual natural), para, classificar, organizar e administrar os corpos das crianças em nome da proteção de uma determinada “infância”.

Especialmente na América Latina (Corrêa; Parker, 2021), o movimento antigênero, como tem sido nomeado por especialistas, tem produzido ações de cerceamento à liberdade de expressão de professores em diferentes níveis de ensino, como o banimento dos temas gênero e sexualidades de políticas educacionais, notadamente nos planos curriculares. Nesse cenário, o discurso dominante é o da proteção da família e da criança diante da despatologização das sexualidades não heterossexuais e visibilidade de expressões de gênero que escapam da lógica determinante do sexo biológico como desdobramento de um comportamento de gênero binário.

Sob o termo “ideologia de gênero”, cunhado na década de 1990 por grupos religiosos conservadores em debates sobre as políticas de gênero, Sônia Corrêa e Richard Parker (2021) localizam em 1995, na IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Pequim, a oposição de delegações latino-americanas e do próprio Vaticano ao termo gênero, nos documentos e proposições, como uma reação ao debate de gênero (como política relacional e crítica da realidade das mulheres no mundo), em documentos oficiais anteriores a essa Conferência.

Corrêa e Parker (2021) situam a América Latina como importante locus desse movimento. Tais grupos constroem documentos não clericais em que enunciam discursividades sobre a periculosidade da igualdade de gênero e da cidadania sexual. Apontam a mulher como a desviante dos papéis de reprodução e cuidado com a família, as homossexualidades, as travestilidades e as transgeneridades como violentadores da infância, ou de uma determinada infância que não se realizará e ameaçará o lugar hegemônico historicamente conquistado pelas perspectivas eurocristãs.

As políticas de defesa do familismo que emergem desse contexto buscam garantir o modelo cisheteropatriarcal e nuclear da organização familiar, como modo de garantir uma infância normal e natural para as crianças desse núcleo. Ao delimitar o modelo de infância natural, o

dispositivo-infância opera também na produção dos cuidados específicos para as crianças. Tais cuidados são delimitados pelo ideal ontológico de infância operado pelo dispositivo-infância, o qual produz tanto as crianças que serão concebidas como natural, quanto as crianças que serão produzidas como desvios (Andrade, 2020). No último caso, há dois destinos: o território da abjeção ou o território patologia. Ambos acionados pelos discursos da proteção, contudo manifestando a violência disciplinar do dispositivo-infância.

Em razão disso, a infância tem sido objeto de políticas de controle sobre suas trajetórias. Gêneros e sexualidades são conteúdos que ameaçam a linearidade dessas trajetórias ao dar visibilidade e positivar modelos de afetos e relações sexuais, bem como expressões de gênero deslocadas do modelo cisheterocispatriarcal. São banidos dos currículos, dos planos de educação locais, regionais e nacionais, além de serem palanque de promoção de líderes religiosos e políticos vinculados a esses movimentos neoconservadores, a partir do escárnio e ataque público na grande mídia, provocando pânico moral (Junqueira, 2018; Corrêa; Khalil, 2021).

A família nuclear burguesa, enquanto guardiã dos gêneros das crianças, torna-se base elementar das representações a serem construído sob a categoria infância em que a sociopolítica vai se organizar. Sendo tal família nuclear, cisheteropatriarcal, a pedagogia sexual da criança vai seguir e reiterar o modelo normativo, tido como natural e inevitável, dentro lógica que está operando. A família, reconfigura o cuidado, agora delegado às instituições educacionais, contudo mantém sua autoridade moral.

Nos ideais hegemônicos de representação da infância nessa conjunção é a pureza, o distanciamento da sexualidade do mundo adulto, a condição de inacabados, ou seja, imaturos para a reprodução sexual. Os elementos articulados na emergência do dispositivo. Contraditoriamente, a disciplina e o controle operam, então, de duas formas distintas, porém sob o mesmo argumento: uma é garantindo a manutenção da lógica cisheteronormativa e a outra reprimindo os desvios como forma de delimitar os limites da normalidade ideal. A primeira funciona no apagamento da sexualidade das crianças, enquanto a segunda hiper visualiza como forma de garantir os limites da sexualidade normal.

O que tem acontecido é que a “ideologia de gênero” tem se propagado na América Latina, em especial no Brasil como uma espécie de “cesta vazia”; ou com um significado tão abrangente que sua linguagem se tornou tão popular, versátil e senso comum, que se espalha por uma espécie

de contágio. Essa maneira de apresentação ampla e difusa da linguagem antigênero adotou uma estratégia semântica nova, para tentar se afastar do campo fundamentalista religioso, e agora assume uma “linguagem científica”, se apropriando de argumentos biológicos, demográficos ou da esfera dos direitos (Corrêa; Parker, 2021; Junqueira, 2018).

No atual momento histórico, com as polarizações políticas, as políticas antigênero operam não mais somente sobre a agenda moral e fundamentalista cristã, mas também pelo argumento central de que a teoria de gênero é uma versão mascarada da teoria marxista, e, portanto, aceitar a “ideologia de gênero” é aceitar o comunismo (Corrêa; Parker, 2021). O léxico antigênero migra da agenda fundamentalista moral cristã, e agora opera numa mistura de discursos biologicistas agenciados pela ideologia neoliberal, que reveste o discurso com uma camada de “liberdade de expressão e proteção da família e bons costumes”.

Arriscamos dizer que a ofensiva antigênero é uma forma de rearticulação da colonialidade na atualidade, posto que vai aglutinar elementos teológicos e científicos, tomando o corpo da criança como objeto de controle e administração. Conforme diz Mignolo (2017), a ciência moderna e a teologia são “parentes de uma mesma família”. É pois, pela colonialidade que tais políticas se ancoram, todavia, o argumento das investidas fixa-se em proteger uma “infância inocente”, incapaz e dependente dos cuidados dos adultos.

Sobre os dilemas entre as normas de gênero, a preservação da inocência e a proteção das crianças em algumas práticas de sistemas de proteção e educação no Brasil

Instaura-se uma sexopolítica que produz as infâncias, suas experiências e seus corpos dentro de esquemas de inteligibilidade que, além de demarcarem com rigor a fronteira entre normalidade e anormalidade, produzem as subjetividades infantis dentro do patamar da coerência entre corpo, sexo e gênero normativo (Ferreira, 2019).

Nas práticas de cuidado, os corpos das crianças desde muito cedo vão sendo estilizados desde os modelos hegemônicos binários de sexo/gênero (Foucault, 2006; Gonçalves; Souza, 2018). Ao destinar às instituições educativas da infância a função do cuidado, o corpo da criança é o ponto de contato entre família e escola nas práticas da sexopolítica. Esse cuidado, especialmente na sistemas de proteção e educação, deve estar sob o regime

moral estabelecido pela família, e, reiterado pela escola, na medida que ao primeiro sinal de desvios no território escolar, a família é acionada para legitimar o desvio e as práticas disciplinares de correção necessárias.

Estas afirmações vão se materializando a partir de dados que podemos destacar no cotidiano das práticas educativas e nas políticas públicas de proteção à criança e à infância no contexto brasileiro. Vamos passar a situar alguns desses argumentos a partir de alguns excertos de pesquisas desenvolvidas por nós (Salgado; Garcia, 2018; Souza, Andrade, Gonçalves, no prelo)

A partir de uma busca ativa em sites governamentais e de instituições não-governamentais, agrupamos um conjunto de documentos que se referem ao último período do governo nacional (2018-2022). São portarias, decretos, leis, projetos, cursos, protocolos e pactos nacionais e internacionais. Localizamos estes materiais nos antigos ministérios deste governo (Ministério da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Cidadania). Alguns deles são: o “Programa Criança Feliz”, as “Escolas Nacionais” (cursos para o fortalecimento da Família e de Proteção de Crianças e Adolescentes), o “Programa de Equilíbrio Trabalho-Família”, o “Programa Famílias Fortes” e o “Programa Criança Protegida”.

Neste período de governo brasileiro ganhou força o movimento contra “ideologia de gênero”, como já mencionamos anteriormente, o que resultou em uma série de ações programadas para o apagamento do debate sobre as diversidades sexuais e de gênero. As propostas contidas nesses materiais abordam a descrição e proposição de ações que se dizem voltar contra o abuso e exploração sexual de crianças, a garantia dos direitos e proteção em relação às violências, a família é a grande protagonista dessa garantia de direitos e proteção. Apresentamos aqui um excerto de parte da análise desenvolvida de documentos oficiais que compõem o corpus dessa pesquisa (Souza, Andrade e Gonçalves, no prelo), consideramos apenas dois desses documentos: O “Plano Nacional de Prevenção Primária do Risco Sexual Precoce e Gravidez na Adolescência” (Ministério da Saúde) e o “Guia da Escola – Programa Educação e Família” (Ministério da Educação). No Plano Nacional de Prevenção Primária do Risco Sexual Precoce e Gravidez na Adolescência, podemos destacar os seguintes trechos:

A iniciação sexual precoce tem sido associada a diversos fatores de risco à saúde dos adolescentes, como infecções sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, evasão escolar e baixa autoestima. (Brasil, p. 10, 2019).

Este trecho ancora a sexualidade adolescente a um campo patológico e preventivo, ativando o binômio “sexualidade = risco”. A infância/adolescência é entendida como um período a ser tutelado, vulnerável e passível de dano moral e sanitário. Isso reforça a lógica de infância como risco e o discurso de sexualidade como problema público.

Já no trecho a seguir a família aparece como eixo normatizador, com a missão de “fortalecer valores” e promover a abstinência. Isso não apenas moraliza a sexualidade, como também deslegitima abordagens de educação sexual crítica e constrói a sexualidade infantil como algo perigoso, desviando-se de marcos de autonomia ou direitos sexuais

A atuação conjunta da família, escola e profissionais da saúde é essencial para fortalecer valores e comportamentos saudáveis que promovam a abstinência sexual como melhor forma de prevenção. (Brasil, p. 18, 2019).

No primeiro documento, encontramos um discurso fortemente marcado pela noção de risco, especialmente em relação à “sexualização precoce”. A infância é tratada como um período de vulnerabilidade a ser protegido, com foco na prevenção da iniciação sexual e no fortalecimento de uma cultura de “preservação sexual”. Isso implica em uma moralização da infância e da sexualidade, frequentemente desconectada de perspectivas interseccionais mais amplas sobre gênero e sexualidade.

Já no “*Guia da Escola – Programa Educação e Família*”, a infância é abordada como um campo de investimento moral e pedagógico, em que a família deve se responsabilizar pelo desenvolvimento integral da criança. Apesar de usar uma linguagem aparentemente inclusiva, o guia carrega implícitos normativos que naturalizam arranjos familiares tradicionais e evitam enfrentamentos diretos com questões de gênero e sexualidade.

Encontramos nos trechos seguintes essas formas de compreensão da infância:

A educação começa em casa, no seio da família, que deve ensinar os valores éticos e morais fundamentais para a formação do cidadão. (Brasil, 2020, p. 7).

Aqui temos uma perspectiva familista normativa, centrada na família tradicional como guardiã dos valores. Não há qualquer problematização da pluralidade familiar, das famílias homoafetivas ou das famílias dissidentes. Trata-se de um claro exemplo de reforço da família como instância moral reguladora.

A escola deve apoiar as famílias na formação integral da criança e do adolescente, respeitando suas crenças, valores e modos de educar. (Brasil, p. 10, 2020).

Já aqui, a noção de respeito às “crenças” familiares funciona como veto implícito à discussão sobre gênero e sexualidade. A escola é convocada a atuar como extensão da moral familiar e não como espaço de ampliação de direitos. Esse tipo de formulação silencia experiências dissidentes e limita o papel emancipatório da educação sexual.

Os documentos apontam uma clara tensão entre discursos de proteção e discursos de cidadania. Enquanto alguns programas se aproximam da noção de direitos humanos e desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos, outros, como o Plano de Prevenção à Sexualização Precoce, alinham-se a agendas conservadoras e moralizantes, muitas vezes alinhadas ao discurso da “ideologia de gênero” como ameaça.

Esses discursos moldam diretamente a forma como políticas são elaboradas, promovendo uma lógica binária e disciplinar da sexualidade na infância, que se afasta da educação sexual crítica e emancipatória prevista por organismos internacionais e movimentos sociais.

Há uma reconfiguração do papel do Estado na mediação entre infância, família e sexualidade. O fortalecimento do papel da família, com pouco debate sobre suas diversidades, tende a reproduzir normatividades que podem gerar exclusão ou silenciamento de crianças LGBTQIA+ ou que não se encaixam nos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade.

As práticas de proteção, nesses documentos, são articuladas mais como contenção e prevenção do risco do que como promoção de autonomia e cidadania. Isso aparece nos esforços voltados para “capacitação de profissionais” com foco em “detecção de sinais de violência” e “combate à sexualização precoce” em vez de práticas que promovam escuta ativa, direitos sexuais e reprodutivos ou reconhecimento da diversidade.

Esse conjunto de discursos sobre a família, a infância e a sexualidade inscreve elementos de uma sexopolítica. Preciado (2014), define sexo política como um regime que opera por meio da medicalização dos corpos, da administração dos hormônios, da indústria pornográfica e da normatização dos gêneros e desejos, instituindo um modelo de governo dos corpos profundamente imbricado com as lógicas neoliberais e de consumo. Assim, a sexopolítica não apenas regula a sexualidade, mas a produz como performance biopolítica e econômica.

No cotidiano das instituições educativas e das políticas de proteção, os mecanismos de vigilância e disciplina das relações entre as crianças tomam conta dos espaços e da rotina. Respaldados por discursos de proteção da infância e de sua inocência, essas estratégias da sexopolítica mantêm as crianças à espreita, sob o mote de retirar de suas experiências qualquer indício que remeta à sexualidade e, mais ainda, quando suas manifestações escapam das expectativas e dos enquadres inteligíveis da “infância normal e saudável”. Quando os sinais anunciam outras experiências infantis que destoam da imagem da criança ideal-típica (Burman, 2008), o sistema de alerta precisa ser acionado, como se pode notar no excerto abaixo, extraído do diário de campo fruto de uma intervenção de estágio profissionalizante em psicologia com educadoras de escolas de educação infantil no Brasil, supervisionada por uma das autoras deste texto (Salgado; Garcia, 2018).

Finalmente, ela (a professora da turma de crianças de 5 anos do turno parcial) me contou que tem percebido há algum tempo que os gêmeos da turma costumam se abraçar e beijar e que ela se preocupou muito com isso, levando tal questão para a Direção. Segundo ela, a Diretora disse que não poderia fazer nada, mas que ela deveria avisar à mãe sobre o que estava acontecendo. Antes disso, ela procurou a professora da tarde para ver se isto acontecia também no período vespertino, porém a professora negou. Após alguns dias, ela descobriu por parte das auxiliares do turno da tarde que tal fato ocorria nesse turno também. Diante disso, ela chamou a mãe dos meninos para uma conversa. Para ela, tal situação é extremamente complicada por dois motivos: primeiro, o fato de serem crianças e, depois, por serem dois meninos se beijando. Além disso, ela também percebe que eles têm preferências por brincadeiras de menina, como bonecas e bolsinhas. Sobre a conversa com a mãe, ela contou que esta pediu para que ela mantivesse os dois meninos separados, evitando que a situação voltasse a ocorrer, dizendo que ela não permitirá coisas deste tipo em sua casa. (Excerto extraído do diário de campo).

Escola e família convergem seus esforços para uma didática sobre os corpos dos meninos, que ensina como se comportar e se relacionar dentro da sexopolítica. Além de sacralizar os corpos das crianças com o impedimento do contato, essa didática aciona o funcionamento das normas de gênero ao ensinar performances de masculinidade que determinam, desde a mais tenra infância, como um corpo de menino deve ser, com que objetos e pessoas deve interagir.

São aprendizagens do corpo que, desde cedo, compõem o roteiro da infância prototípica e têm caráter mandatário para as crianças. Aquelas que não exercitam com habilidade o gênero alinhado à cisheteronormatividade

são alvos imediatos da disciplina e do esquadramento que balizam a necessidade de conserto desses “corpos infantis inábeis”. As normas de gênero produzem modos de corporificação ao terem o próprio corpo como ponto de apoio importante para o seu funcionamento (Butler, 2019).

A escola, enquanto instituição de cuidado, deve dar continuidade à sexopolítica agenciada pela família quando a dispositivo infância é atravessado pelo dispositivo sexualidade e “faz ver” as perturbações da linearidade imputada pela cisheteronormatividade entre sexo-desejo-gênero (Andrade, Peres, Souza, 2023). Ou seja, a cisheteronormatividade é agenciada de maneira a delimitar enquanto desvio perturbador o que foge de seus padrões de inelegibilidade, hiper visualizando os desvios como maneira de delimitar o limite da normalidade.

Operacionalizada pelo dispositivo infância, tendo o familismo centralizado na vinculação das ideias de “instinto materno”, e de responsabilidade do cuidado da criança na figura da mulher, a Escola vai convocar a mãe, figura de autoridade moral estabelecida nos modelos modernos, responsável pelos cuidados e policiamento dos corpos das crianças, ou seja, amorosa, dedicada e implicada, mas também guardiã responsável pelo policiamento dos gêneros e sexualidades infantis normais.

A formação da fila para o lanche foi outro episódio em que se pôde notar práticas educativas de normatização das relações de gênero, visivelmente binárias, as quais, aliás, não ocorriam apenas para a organização da refeição, mas em grande parte das atividades de rotina das crianças na instituição.

A organização da fila para o lanche é realizada na maioria das turmas, de modo que a fronteira que separa o lugar de meninas do lugar de meninos é fortemente delimitada. Há grande afínco por parte das professoras e das auxiliares em ensinar para as crianças a necessidade da distinção dos espaços, marcada por um binarismo de gênero. As crianças, por sua vez, acabam aprendendo, ao longo do tempo, a se organizarem dessa maneira, o que pode ser percebido ao compararmos as turmas dos bebês, na qual a distinção de gênero quase não ocorre, com a turma de 5 anos, na qual a distinção é ressaltada de forma recorrente tanto pelos adultos quanto pelas próprias crianças. (Excerto extraído do diário de campo).

Judith Butler (2016) entende que os gêneros se fazem e se subjetivam por meio de processos de estilização do corpo, que abarcam gestos, movimentos, comportamentos e discursos, articulados com os objetos, os espaços, os artefatos culturais em geral. Na instituição de

sistemas de proteção e educação, a demarcação de espaços que separam as meninas dos meninos é um tipo de aprendizagem da estilização do corpo em seus efeitos normativos.

Não é incomum observarmos, no cotidiano dessas instituições, a recorrência de práticas de cuidado das crianças ancoradas em processos de masculinização e feminilização, que as introduzem como meninas e meninos no mundo, bem como capturam os seus gestos, movimentos, comportamentos, linguagens, brinquedos e relações, seguindo o alinhamento de seus corpos aos gêneros normativos (Buss-Simão et al, 2010; Vianna; Finco, 2009).

Ao discutir o corpo e o gênero na primeira infância, Erica Souza aponta a existência de um “currículo oculto” que captura os corpos das crianças mediante à similaridade dos movimentos, transformando de maneira binária os corpos de crianças em “garotos” e “garotas” pelas práticas corporais que diferem. Para a autora, é o currículo oculto que atua na escola a criar as diferenças entre gêneros ao mesmo tempo que “faz com que tais diferenças apareçam e sejam sentidas como “naturais” (Souza, p. 176, 2013). O currículo oculto se apresenta, assim, marcado pelo gênero, e corrobora para a “aparência” natural da cisheteronormatividade mediante à corporificação de gênero na infância.

No entendimento das divisões binárias entre meninas e meninos, bem como os seus efeitos, desde cedo, nos processos educativos das crianças, é recorrente nas pesquisas como essa demarcação opera como uma aprendizagem do corpo, ou seja, uma forma como os gêneros se corporificam no contexto das filas divididas entre meninos e meninas, bem como sobre explicações sobre o que, de fato, demarcam as diferenças de gênero desses corpos: cabelos compridos para meninas, curtos para meninos; comportamentos dóceis e delicados atribuídos às meninas, agressivos e indisciplinados atribuídos aos meninos.

A menção a como corpos de meninas e meninos devem aparecer socialmente é feita para que, prontamente, sejam identificados e nomeados. De modo muito direto, essa menção refere-se a um regime de inteligibilidade que se multiplica em práticas educativas com o propósito central de manter a sobrevivência das normas de gênero, seja pela via da sua reiteração, nas filas ordenadas pela separação de meninas e meninos, seja por meio da identificação e expiação das crianças cujos corpos e expressões escapam dos trilhos dessas normativas.

A Educação Infantil, sob a ótica das abordagens desenvolvimentistas, é concebida como o espaço destinado à primeira infância. Nesse contexto, gênero e sexualidade não aparecem apenas de forma implícita ou como currículo oculto, mas são estruturantes das práticas pedagógicas. A idealização da infância como fase “inocente” e “desprovida de sexualidade” convive com a expectativa de que a criança já manifeste um gênero inteligível — entendido como natural ou normal. O corpo infantil, nesse cenário, torna-se o centro da ação pedagógica, sendo, como propõe Souza (2013), inscrito em um sistema de inteligibilidade que é ao mesmo tempo generificado, racializado e sexualizado.

Considerações finais

O atual cenário político brasileiro, acentuadamente desde o ano de 2018 (Corrêa, Parker, 2021; Corrêa, Khalil, 2021) tem sido palco de movimentos neoconservadores que retiraram o Brasil da rota da democracia. A teia discursiva criada em torno de uma suposta “ideologia de gênero” a ser combatida, sobretudo na educação, reforça quem deve existir e produz o desaparecimento de quem, na lógica dessa empreitada, não tem direito à vida por escapar de regimes de inteligibilidade que são definidores do reconhecimento social.

Concluir esta análise é afirmar que pensar a infância e o gênero na Educação Infantil, sob as lentes de Foucault e Mignolo, exige deslocar os discursos naturalizados que sustentam práticas pedagógicas e políticas públicas. A infância não é um dado biológico ou neutro, mas uma construção histórico-discursiva, forjada no interior de um tecido social complexo, onde se entrelaçam dispositivos de poder, colonialidade e normatividade sexual. É nesse emaranhado que gênero e infância são produzidos como categorias legítimas ou desviantes, normalizadas ou patologizadas. As instituições educativas e os sistemas de proteção criados para o cuidado com a infância, nesse contexto, atuam como um dos principais dispositivos de produção de subjetividades, operando tanto pelo cuidado quanto pelo controle, tanto pela inclusão quanto pela exclusão. Interrogar esse tecido social é, portanto, um gesto ético e epistêmico de insurgência: para que outras infâncias, outros corpos e outros saberes possam existir para além da matriz colonial de gênero e desenvolvimento.

O tecido social retrai-se e, nessa condição, passa a dar lugar ao medo e à presença de um inimigo que parece estar sempre à espreita. Essa

retórica da salvação e da libertação do mal tem sido motriz na propagação do ideário neoconservador, principalmente se considerarmos o modo obsessivo como a infância tem sido capturada por esses discursos, a ponto de se tornar o álibi principal da redenção que se pretende empreender, tendo em vista a mácula que o debate de gênero, nessa perspectiva, causa na imagem da criança ideal-típica.

Na linha de argumentos anteriores, apresentados neste artigo, a infância importa porque é assumida como dispositivo de poder cujos efeitos de normatização não são exclusivos sobre as vidas das crianças, mas regulam e escrutinam toda a sociedade, penetrando, em suas linhas infinitas, como afirma Foucault (2006), nas mais diversas instituições e sujeitos, com destaque para a família, a escola e, por conseguinte, as mulheres. Por ser o esteio de um forte e rigoroso regime de inteligibilidade de corpos, subjetividades e relações sociais, a infância não pode escapar da mira do poder de grupos, corporações e governos cujos privilégios dependem da manutenção de uma estrutura social alicerçada no patriarcado, no racismo e na cisheteronormatividade. Nesse sentido, em torno do signo da infância gravitam as ideias e as práticas de proteção e de cuidados para a preservação de sua inocência e correspondência às normas de gênero e sexualidade.

Referências

ANDRADE, H. H. P. **Psicologia e a crítica feminista: do percurso teórico-metodológico à prática**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

ANDRADE, H. H. P.; PERES, W. S.; SOUZA, L. L. **Uma criança pode ocupar a borda? “Meu Deus, o que vem por aí né?”: os efeitos do encontro entre infância e sexualidade**. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Gênero, cidadania e educação. Porto Alegre: Oficina Universitaria, 2023.

ARAYA, N. G. **Representaciones del cuerpo-niño: Desprotección y violencia en Chile colonial**. In: SOSENSKI, S.; ALBARRÁN, E. J. Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, 2012.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia da Escola – Programa Educação e Família**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Prevenção Primária do Risco Sexual Precoce e Gravidez na Adolescência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BURMAN, E. *Developments. Child, Image and Nation*. London and New York: **Routledge**, 2008.

BUSS-SIMÃO, M., et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, vol. 26, no. 3, pp. 151-168, 2010.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10. ed. Rio de Janeiro, 2016.

BUTLER, Judith. Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo Edições, 2019.

CARVALHO, C. D. S., et al. Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves. **Psicologia clínica**, 24, pp. 69-88, 2012.

CIRIBELLI, C. J. d. M.; RASERA, E. F. Construções de sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para a sistemas de proteção e educação. **Psicologia, ciência e profissão**, 39, 2019.

CORRÊA, S.; KHALIL, I. **Políticas antigênero na América Latina**: resumos dos estudos de casos nacionais. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids – ABIA, 2021, p. 70-90.

CORRÊA, S.; PARKER, R. **Prefácio**. In: CORRÊA, S. (Edição). **Políticas antigênero na América Latina**: resumos dos estudos de casos nacionais. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids – ABIA, 2021, p. 10-20.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Lisboa: Estampa, 1980.

FERREIRA, M. S. Sobre crianças, sexopolítica e escrita de si. **Revista Polis e Psique**, vol. 6, no. 1, pp. 51-64, 2019.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 17 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, Brasil, 2006.

GÉLIS, J. **A individualização da criança**. In: CHARTIER, R. (org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes (Vol. 3)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GONÇALVES, J. P.; ANTUNES, J. B. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de sistemas de proteção e educação e suas representações sociais. **Revista Interfaces da Educação**, 6(16), pp. 134-153, 2015.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H. Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos. **Educação: teoria e prática**, 25(49), pp. 282-297, 2015.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, vol. 18, no 43, pp. 449-502, set.-dez. 2018.

LEITE, L. L.; MAIO, E. R. Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência. **Revista de Educação Pública**, 25(60), 2016.

LEITE, V. “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, 32, pp. 119-142, 2019.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, 9, pp. 73-102, 2008.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, 22, pp. 935-952, 2014.

MARCHI, R. D. C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, pp. 387-406, 2011.

MATTOS, A.; CAVALHEIRO, R. Da proteção à instrução: Mobilizações prático-discursivas em torno da infância nos debates sobre gênero e sexualidade na educação. **Childhood & Philosophy**, 16(36), pp. 1-20, 2020.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 32, 2017.

MORAES, P. M., et al. Familismo e política social: aproximações com as bases da formação sócio-histórica brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, 24(2), pp. 802-818, 2020.

MORUZZI, A. B. A infância como “dispositivo”: uma abordagem Foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: filosofia e educação**, 22(2), pp. 279-299, 2017.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **Childhood & Philosophy**, 14(29), pp. 241-258, 2018.

SALGADO, R. G.; GARCIA, P. F. M. Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil. **Zero-a-seis**, 20, pp. 112-124, 2018.

SCHINDHELM, V. G.; EVANGELISTA, M. N. Sexualidade infantil, gênero e uma educação a contrapelo. **Educação em Questão**, 45(31), 2013.

SCHINDHELM, V. G.; S. Cenas cotidianas que desafiam educadores(as) a lidar com gênero e sexualidades na infância. **Periferia** (Duque de Caxias), 5(1), pp. 56-77, 2013.

SOSENSKI, S.; ALBARRÁN, E. J. **Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones**. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, 2012.

SOUZA, L.; ANDRADE, H. H. P.; GONÇALVES, R. P. **Infancia y desarrollo en las políticas de género y sexualidad de los sistemas de educación y protección de la infancia en Brasil**. Libro de las 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia-2024. Universidad Nacional de San Martin, San Martin, Argentina. (no prelo)

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na sistemas de proteção e educação: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, pp. 265-283, 2009.

VIVEROS VIGOYA, M. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, 47, pp. 1-17, 2013.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 27(1), pp. 117-128, 2013.

Capítulo 4

Os condenados do ECA: Cartografia do “efeito Damares”, a ministra terrivelmente cristã

Hugo Higino Perez de Andrade¹

João Vitor da Silva²

André Luiz Gusmão³

“Respeitável público

Um show tão maluco

Essa noite vai acontecer, aqui a gente vai armar

Um circo, **um drama com perigo**

E nessa corda bamba quem vai caminhar **sou eu [...]**.

Extra! Extra!

Não fique de fora dessa

Garanta seu ingresso pra me ver fazendo merda

Extra! Extra!

Logo, logo **o show começa**

Melhor do que a subida, só mesmo assistir à queda

Então pode pá, ra-ta-ta-ta

Podem tentar, mas não vão me pegar

Terror nenhum, du-du-du-dum

Com meu poder derrubei um por um

Vivem fazendo de tudo pra te atingir

Eles agem como animais

Curiosidade **matou o gatinho**

Mas essa gatona tá **viva demais**”

(“A Queda” Glória Groove, 15 de outubro de 2021).

1 Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso / Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR). Doutorando em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita” / Assis (UNESP).

2 Graduado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso / Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR). Mestre em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem-PPGEL da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT).

3 Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.

As ideias se aperfeiçoam. O sentido das palavras também. O plágio é necessário. O avanço implica-o. Ele acerca-se estreitamente da frase de um autor, serve-se de suas expressões, suprime uma ideia falsa, substituí-a pela ideia justa (DEBORD, 2003, p. 12).

No desenrolar da história, as ideias, os sentidos das palavras “criança” e “infância”, sofreram inúmeras transmutações⁴. Houve um período que tais palavras eram desconhecidas. Sempre que a academia resolve se meter a estudar a “infância”, o ponto de partida é bem definido, sem muitas chances de errar: “*História social da criança e da família*” (ARIÈS, 1981). O historiador francês demonstrou como as sociedades pré-modernas não “conheciam” as palavras “crianças” e “infância”. Nessa obra, Ariès (1981) descreve a maneira como o “sentimento de infância” emerge concomitante com a perda da agência dos corpos infantis nos espaços públicos e coletivos. Antes das palavras “criança” e “infância” serem “inventadas”, os **“corpos com menos tempo histórico de vida”**, participavam da vida social, e atuavam coletivamente, com *status* de “adultos em miniaturas”, para manutenção e reprodução da comunidade (ARIÈS, 1981).

Concomitante com a emergência destas palavras, ocorre também um processo de privatização dos corpos que serão enquadrados nessa categoria. É isso que Gélis (1991) percebe ao analisar o processo de individualização da infância e a estruturação da família nuclear burguesa como núcleo responsável pela tutela destes corpos. Nesse processo, paulatinamente inicia-se o escrutínio da criança pelo olhar do adulto, que agora necessita perceber suas vulnerabilidades para proteger e garantir os cuidados necessário para que este pequeno corpo inacabado se torne um corpo adulto funcional.

Ao que tudo indica, existe um interesse em proteger as “crianças” e a “infância” que tem ganhado força no contexto mundial. Todavia, o que se tem percebido é que esse interesse em proteger “crianças” e a “infância” está vinculado a um significado muito específico para estas palavras.

O presente trabalho tem como objetivo compreender como tem se organizado os discursos, práticas e disputas simbólicas no campo das políticas antigênero no contexto brasileiro a partir do que se tem denominado o

4 Transmutação, no sentido de que, as mudanças extrapolam qualquer limite disciplinar imposta, visando enquadrá-las em categorias universais e estáticas.

movimento “Infância Plena”. A partir do exercício cartográfico (ROLNIK, 2016), pretende-se analisar os discursos antigênero no Brasil, e as estratégias de ataque as crianças dissidentes do sistema sexo/gênero. Como base para as análises, pretende-se articular a teoria da enunciação de Bakhtin (1992) em diálogo com a noção de performatividade do discurso de Butler (2015). Pretende-se seguir o caminho das políticas antigênero desde o fenômeno denominado aqui “efeito Damares”, referindo-se a pastora Damares Regina Alves nomeada como ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Nesse sentido, assume-se aqui o que Mignolo (2008) conceitualizou como “desobediência epistêmica”, na qual, questiona-se os princípios de pureza e racionalidade eurocêntrica dos cânones do conhecimento. É o que o autor denomina de exercício de *Identidade em Política*. Muito próxima a esta posição, são as recomendações de Suely Rolnik (2016) sobre o exercício do cartógrafo: “O que importa é que esteja sendo possível fazer passar os afetos. E para isso, cada um só pode usar, é óbvio, aquilo que estiver ao seu alcance, misturando tudo a que tiver direito” (ROLNIK, 2016, p. 47). Para o cartógrafo pouco importa as referências teóricas, o que importa, é

que, para ele, teoria **é sempre cartografia** – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha [...]. Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo (ROLNIK, 2016, p. 47, destaque da autora).

A mistura, o borramento de fronteiras, a transmutação, são fenômenos que perturbam a elite acadêmica. Os modelos universais, puros, neutros, racionais, dificultam ou impedem o avanço de outras maneiras de praticar a ciência. Nesse sentido, o exercício consciente de contestar a produção hegemônica manifesta nitidamente o posicionamento daquele/a que enuncia. Para o cartógrafo, todas as entradas serão boas desde que as saídas sejam múltiplas. O intento do cartógrafo é “inventar” pontes de linguagem entre os afetos que permite atravessar seu corpo durante o processo da cartografia (ROLNIK, 2016). É, portanto, um exercício ético que extrapola o princípio moral impregnado nas formas hegemônicas de fazer ciência – mesmo que seja negado veementemente por seus praticantes: os “cientistas de branco”, sejam os habitantes dos laboratórios, sejam os nômades entre as “comunidades etnográficas”.

Infância como dispositivo cisheteropatriarcal

Partindo do estudo de Andrea Moruzzi, “*Infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana*”, é possível perceber a maneira como a infância não emerge apenas como um sentimento, muito menos como uma categoria para representar crianças. A infância é produzida de maneira a articular práticas, discursos, instituições, espaços, tempos, objetos, ou seja, toda uma ecologia material, semiótica, linguística e simbólica se forma mediante o surgimento do “sentimento da infância”, uma espécie de ecosofia (GUATARRI, 1990), produzida pelo dispositivo-infância.

O dispositivo-infância passa então não só a regular e organizar o mundo das crianças, como os modelos de família, de instituições de cuidado, de educação, de tutela, de direitos. Articulado ao dispositivo-infância o dispositivo-sexualidade emerge como regulador da vida sexual do casal, privatizando e atribuindo-a somente à fins reprodutivos, e na vida das crianças como forma de garantia de um amadurecimento desejável para manutenção do sistema econômico capitalista de exploração (FOUCAULT, 2006).

Um ponto importante é que o conceito de “infância” constituído nesse momento histórico da modernidade carrega em si marcas ontológicas bem delimitadas e específicas, contudo, é apresentado como sendo universal e natural (ANDRADE, 2020). Essa infância ideal foi construída ao longo de décadas mediante a articulação dos discursos científicos, especialmente da Psicologia do Desenvolvimento Humano, aos discursos jurídicos e pedagógicos, que delegaram à criança o status de “inacabados”; “seres humanos em formação”; “irracionais”; “imaturos” (ANDRADE, 2020; SOSENSKI, 2015).

As ciências modernas que se ocuparam de “estudar” – caberia melhor dizer “escrutinar”; “esquadrinhar” – a infância, o fizeram desde o modelo ontológico ideal que estabeleceram como natural: Homem, branco, burguês, cisheterossexual, urbano, racional, cristão (ANDRADE, 2020). A partir deste modelo tido como natural e normal, todo corpo que não se enquadre nessas categorias, será lido e enquadrado como antinatural ou anormal (ANDRADE, 2020; SOSENSKI, 2015) – momento em que as patologias vão nomeando as singularidades de cada corpo, e, vai se instaurando a indústria farmacêutica e o processo de medicalização das crianças.

Ao delimitar o modelo de infância natural, o dispositivo-infância opera também na produção dos cuidados específicos para as crianças. Tais cuidados são delimitados pelo ideal ontológico de infância operado pelo dispositivo-infância, o qual produz tanto as crianças que serão concebidas como natural, quanto as crianças que serão produzidas como desvios (ANDRADE, 2020). No último caso, há dois destinos: o território da abjeção⁵ ou o território da disciplina. Ambos acionados pelos discursos da proteção, contudo manifestando a violência disciplinar do dispositivo-infância.

Há ao que parece a operação de uma divisão em duas categorias de crianças que o dispositivo-infância produz: uma que será alvo de cuidados específicos para o seu pleno desenvolvimento, até que se torne um adulto capaz de produzir inserido no sistema econômico vigente; outra que aglutina uma multiplicidade de crianças que desviam do modelo ideal e que serão condenadas à abjeção e ao descarte; a negação de sua existência. Em resumo, o dispositivo opera na produção de crianças quase humanas – pré-humanidade em potencial; e de crianças nada humanas – sem potencial de humanidade.

Toda a organização sociopolítica que se dá em torno dos corpos das crianças opera a partir do modelo ideal moderno eurocristão, que centraliza a família como guardiã dos gêneros (PRECIADO, 2020), devendo esta família dar garantia da continuidade do regime capitalista cisheteropatriarcal. Em outras palavras, para que haja exército de reserva a ser explorado pelo capital, as famílias devem garantir o regime cisheterossexual normativo de reprodução.

Os corpos das crianças se tornaram um “artefato biopolítico” (PRECIADO, 2020), e mais recentemente tem sido objeto central das políticas antigênero mundo a fora. Curioso nesse movimento que se propaga é a maneira como os discursos se apresentam, e, como o embate a tais discursos estão sendo travados no cenário Brasileiro.

Apesar dos debates em torno das políticas antigênero estarem acaloradas na atualidade, o mapeamento “*Anti-gender politics in Latin America*” realizado pelo Observatório de Sexualidade e Política (SPW) 2017, demonstrou que tais políticas estão germinando desde a metade

5 A abjeção seria a configuração da existência, material e social, localizada num lugar inóspito no qual o corpo abjeto não tem sua materialidade tida como importante, tornando-se invisível socialmente. Trata-se do corpo cuja existência não é considerada como tal (Butler, 2000).

do século XX com a expansão dos movimentos pentecostais e católicos carismáticos – em especial no Brasil.

No mapeamento realizado pelo Observatório de Sexualidade e Política (SPW) 2017, nove países da América Latina foram estudados⁶. Apesar das particularidades de cada região, o mapeamento encontrou similitudes nas agendas das políticas antigênero no continente:

Um desses traços é a intrincada sobreposição entre uma antiga infraestrutura política de cunho católico especialmente voltada para se opor ao aborto e um conjunto muito mais heterogêneo de atores religiosos e seculares que constituem ou orbitam formações antigênero mais recentes. (CORRÊA; PARKER, 2021, p.13).

O mapeamento demonstrou uma íntima ligação entre a agenda moral cristã e a agenda política dos países, demonstrando a maneira como se articulam os atores das políticas antigênero nas estratégias de disputa pela hegemonia política. Outro ponto em comum encontrado é que recentemente existe uma “conciliação ecumênica” entre instituições ultracatólicas e evangélicas fundamentalistas / pentecostais (CORRÊA; PARKER, 2021).

O que tem acontecido é que a “ideologia de gênero” tem se propagado na América Latina, em especial no Brasil como uma espécie de “cesta vazia”; ou com um significado tão abrangente que sua linguagem se tornou tão popular, versátil e senso comum, que se espalha por uma espécie de contágio. Essa maneira de apresentação ampla e difusa da linguagem antigênero adotou uma estratégia semântica nova, para tentar se afastar do campo fundamentalista religioso, e agora assume uma “linguagem científica”, se apropriando de argumentos biológicos, demográficos ou da esfera dos direitos (CORRÊA; PARKER, 2021).

No atual momento histórico, com as polarizações políticas, as políticas antigênero operam então não mais sobre a agenda moral e fundamentalista cristã, mas sim pelo argumento central que a teoria de gênero é uma versão mascarada da teoria marxista, e, portanto, aceitar a “ideologia de gênero” é aceitar o comunismo (CORRÊA; PARKER, 2021). O léxico antigênero migra da agenda fundamentalista moral cristã, e agora opera numa mistura de discursos biologicistas agenciados pela ideologia neoliberal, que reveste o discurso com uma camada de “liberdade de expressão e proteção da família e bons costumes”.

6 Argentina; Brasil; Chile; Colômbia; Costa Rica; Equador; México; Paraguai e Uruguai.

Parece que as políticas antigênero são as novas formas de fazer política no Brasil. E isso afeta diretamente a produção de conhecimento, uma vez que restringe e delimita como e quais os modelos de pesquisa poderão ser financiados⁷, como descreve o mapeamento:

As cruzadas antigênero também amplificaram uma estigmatização muito mais antiga, que é a da homossexualidade como “pedofilia”. [...] Com exceção do Brasil e da Costa Rica, ataques diretos à produção de conhecimento sobre gênero não são tão comuns, mas as formações antigênero da América Latina também compõem o cenário internacional de ataque a produção intelectual sobre gênero nas ciências sociais (CORRÊA; PARKER, 2021 p. 14).

É importante ressaltar que para a agenda antigênero, pessoas transgênero são homossexuais, com desvio de conduta sexual. Nesse sentido quando se associa a homossexualidade a “pedofilia”, a linguagem antigênero associa qualquer dissidência da norma sexo/gênero a “pedofilia”, posto que para essa agenda, gênero é uma “ideologia”, uma “fantasia”. O que intriga é como essa força antigênero conseguiu aglutinar tanta heterogeneidade para operar sua agenda de maneira sutil ao ponto de transformar as formas de operar na política e explodir numa nova configuração de exercer o poder desde a gestão dos corpos das crianças.

Menino veste azul e menina veste rosa – “efeito damares”

O Estado é Laico, mas eu sou terrivelmente cristã [...] alguns parlamentares que sonharam comigo este novo tempo para o Brasil, nos chamaram de loucos, deputados, nos chamaram de malucos, algumas vezes, disseram que a gente vivia de uma utopia, de sonhos, mas olha onde nosso sonho nos trouxe: num Brasil novo, num momento novo para esta nação (Damares Alves, discurso de transmissão de cargo).⁸

Atenção! [...] Menino veste azul, e menina veste rosa! [...] Atenção, Atenção! É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa!!! (Damares Alves, discurso feito após a transmissão de cargo vazado nas redes sociais).⁹

7 No dia 7 de janeiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou o Edital 02/2021 “*Pesquisas em Família e Políticas no Brasil*”. Todavia, o edital limitava a compreensão de família atrelada ao modelo tradicional “pai, mãe, ou um ou outro, e filhos”.

8 Trecho retirado do vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HZExRJAm7tA&ab_channel=Poder360

9 Trecho retirado do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q6X3->

Mikhail Bakhtin (1992) apresenta a constituição da linguagem a partir do dialogismo e da alteridade. Tais elementos constituem o que o autor nomeia de “grande temporalidade”, uma pluralidade de visões constituídas tanto na experiência imediata da enunciação, quanto na criação discursiva em outros tempos (passado e futuro), uma vez que para ele a vida não é um fenômeno determinado e acabado pelas leis das causalidades. A linguagem se constitui então a partir da interação entre sujeitos socialmente organizados, em determinado contexto sociocultural. Nesse sentido é possível perceber que os enunciados carregam singularidades dos sujeitos que enunciam. A linguagem é uma prática social carregada de subjetividades, e, tanto locutor quanto interlocutor deixam marcas subjetivas em seus discursos. Tais marcas sempre estarão relacionadas com o enunciador, para quem se enuncia e o contexto histórico social e cultural da produção discursiva (BAKHTIN, 2006).

Estando os discursos em constante interação na “grande temporalidade”, a composição de sentidos constituintes do discurso não se dá exclusivamente no ato da enunciação. A constituição de sentido se dá num *continuum* temporal, em que o sujeito que enuncia não é a origem da palavra. Ou seja, sempre existe um outro que, em diálogo, constitui a teia de significação, que está sempre localizada em um tempo/espaço que extrapola o momento presente da enunciação (BAKHTIN, 1992).

Para Bakhtin (1998), o discurso é a identidade em direção ao outro. É o reconhecimento de “si” mediante o reconhecimento do outro. Assim sendo, todo discurso produzido pelo outro torna-se, então o que o autor chama de “palavra semi-alheia”. Portanto, toda produção discursiva terá traços residuais dos significados apropriados pelo outro, modificando assim o próprio sentido no momento da enunciação. O sujeito então toma como suporte de significação o “nós”, uma vez que ele já não coincide consigo mesmo, já que, só existe compreensão do “eu” a partir da compreensão do “outro”.

Todo discurso que se é apresentado aos locutores é feito em um contexto de enunciação precisa, e isto implica também em um contexto ideológico preciso. Jamais são apenas palavras pronunciadas e ouvidas. O discurso sempre se configura como “verdades ou mentiras”, “coisas boas ou más”, refratando em seu campo semântico o contexto ideológico da produção discursiva. Ou seja, é na interação verbal entre sujeitos “socialmente organizados” que o campo discursivo, complexo e

plural constitui e subjetiva-os (BAKHTIN, 2006). Somaremos agora ao discurso outra característica, além da alteridade e da dialogicidade, a performatividade. Segundo Judith Butler (2019):

A performatividade não é, portanto, um “ato” singular, pois sempre é a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, reciprocamente, sua teatralidade ganha certa inevitabilidade dada a impossibilidade de divulgar de forma plena sua historicidade) (BUTLER, p. 35, 2020).

A performatividade vai cristalizando ao longo do tempo os discursos em sua retórica, dissimulada pela teatralidade, os valores e marcas subjetivas dos locutores e interlocutores. Assim sendo, pensar o discurso como uma produção relacional, situada em um determinado contexto sociocultural, o qual produz marcas subjetivas tanto no locutor quanto no interlocutor, a produção discursiva não é apenas a representação da realidade, mas sim a própria constituição dela mesma (BAKHTIN, 1992; 2006; BUTLER, 2015; 2020).

Ao analisarmos as falas da ministra Damares Alves, é possível perceber como o seu discurso carrega toda a herança simbólica das políticas antigênero mapeadas pelo Observatório de Sexualidade e Política (SPW) em 2017. Em consonância com a campanha eleitoral do ex-presidente imbrochável¹⁰ que disseminou *fakenews* com conteúdo antigênero, como por exemplo a imagem da mamadeira de piroca associada ao “kit gay” inexistente (CORRÊA; KALLIL, 2021), a ministra assume o seu posicionamento ideológico e demarca sua agenda política de maneira clara e objetiva.

No primeiro trecho, que foi uma fala oficial, a ministra anuncia de maneira cautelosa os rumos das políticas do seu ministério, e agradece ao apoio que recebeu para chegar até o posto, comemorando uma nova era para o País. Ao que tudo indica, uma era para aqueles que assim como a ministra são “terrivelmente cristãos”. Já o segundo trecho foi uma fala em um ambiente em que havia somente apoiadores, deputados e deputadas aliados à causa. São os mesmos há quem a ministra agradece o apoio, reafirmando ser uma nova era para o país, iniciando a virada decisiva do alvo

10 Reprodução do termo em respeito a autodefinição dado pelo sujeito no dia 07 de setembro de 2022.

das políticas antigênero no país. Se antes as políticas antigênero estavam baseadas no combate ao aborto e nas pautas pró-vida desde a concepção, agora o alvo começa a se direcionar para outro campo: a infância.

Após a repercussão do vídeo da ministra dizendo a frase que se tornaria seu bordão eleitoral “menino veste azul e menina veste rosa”, a ministra Damares Alves foi questionada no jornal Globo News, sobre qual era de fato o programa contra do que a ministra chamava de “ideologia de gênero”, e sua resposta foi:

Olha, nós vamos combater o abuso da doutrinação ideológica nas escolas, isso é uma realidade. [...] Dizer que não aconteceu, é querer tapar o sol com a peneira, existiu, existe a doutrinação ideológica. [...] Trouxeram para sala de aula com crianças um debate sobre uma ideologia sobre uma teoria, a teoria de gênero. [...] Mas trazer um debate de uma teoria, o debate de uma ideologia tão complexa e sem nenhuma comprovação científica pra crianças de terna idade, isso nós questionamos. [...] O que estava acontecendo no Brasil era uma tremenda confusão, especialmente na identidade biológica das crianças.¹¹

O que o discurso da ministra demonstra é uma repetição sofisticada do discurso proferido pelo deputado Elimar Máximo em 2003. Ao ser questionada sobre como seria implementado o programa de combate ao que a ministra denomina de “ideologia de gênero” ela prossegue:

Veja só, a grande justificativa para “ideologia de gênero” e pra toda essa política que estava em sala de aula, era o combate ao preconceito. Dá pra gente combater o preconceito sem dizer pra menina que ela não é menina e que [...] o menino não é menino. As pessoas não entendem muito o que é “ideologia de gênero”. [...] O que que é “ideologia de gênero”? Um grupo de pensadores, chegou à conclusão alguns anos atrás, de que a criança nasce neutra, e ela nasce neutra, cresce neutra, e depois escolhe o que ela quer ser. Esse grupo de pensadores diz que a sexualidade é determinada pelo contexto cultural. [...] Nós não podemos ignorar a identidade biológica. [...] Então o que a gente entende, o menino quando olha para o corpo, ele é o que ele vê. Uma criança de três anos, ele é o que ele vê. [...] Então, essa confusão da identidade, sem combinar com a família. [...] Aí vem a proposta do governo Bolsonaro: nenhuma proposta ideológica com crianças no Brasil. [...] Nós vamos trabalhar para que não haja exagero de doutrinação ideológica nas escolas. Nós vamos continuar combatendo preconceito, mas sem confundir as crianças em suas identidades.¹²

11 Trecho retirado da entrevista dada ao globo News, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LqddBOC6POA&ab_channel=EliveltonMenin%C3%A3o

12 Trecho retirado da entrevista dada ao globo News, disponível em: <https://www.youtube.com/>

O discurso de Damares aglutina então no elemento antigênero, o argumento biologicista, o anticomunista e o fundamentalista conservador, as bases que se unificaram formando o bloco político que elegeu o imbrochável em 2018. O discurso antigênero aglutina uma heterogeneidade de elementos, pois:

O conhecimento em que se ancora as políticas antigênero constitui um “gênero próprio”, com formas particulares de argumentar, interpretar, compor os seus argumentos, traduzir e apropriar-se de ideias. Em especial porque, num mesmo discurso, temas muito diversos e díspares se articulam (SERRANO, p. 38, 2021).

No final de sua participação, a ministra reforça um traço importante que seguira sustentando as políticas antigênero no Brasil a partir de sua chegada: *“Então, quando eu quis dizer que menina veste cor-de-rosa menino veste cor azul, o que eu quis dizer: nós vamos estar respeitando a identidade biológica das crianças. É um novo momento. É isso que eu quis dizer”*¹³.

Novamente o discurso da promessa de renovação, de uma mudança e de instalação da ordem que foi perdida nos anos dos governos do PT. A criança como alvo da proteção e o fortalecimento do poder familiar como política de controle social. Assim os discursos antigênero ganham força e espessura, e vão aglutinando forças em direção ao novo modelo de agenda política antitrans que vai surgindo com o governo do imbrochável.

Em 13 de agosto de 2019 a ministra ao ser questionada sobre a Lei da Palmada, disse “os filhos pertencem aos pais não ao Estado”. Acrescentou: “Temos que ter muito cuidado com isso, nenhuma interferência estatal na família [...] os agressores serão punidos, mas a família tem autonomia na educação dos seus filhos”¹⁴. A partir desse momento, vez ou outra a ministra aparecia com uma polêmica nas mídias e redes sociais mobilizando tanto seus apoiadores quanto seus opositores. Contudo é no dia 27 de agosto de 2020 que Damares Alves consegue operar uma espécie de “cola simbólica”¹⁵ quando aparece numa das lives que o ex-presidente imbrochável realizava nas quintas-feiras.

watch?v=LqddBOC6POA&ab_channel=EliveltonMenin%C3%A3o

13 Trecho retirado da entrevista dada ao globo News, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LqddBOC6POA&ab_channel=EliveltonMenin%C3%A3o

14 Matéria completa disponível em: <https://ubaenseam.com/noticia/529144/filhos-pertencem-aos-pais-diz-damares-sobre-lei-da-palmada>

15 É como um plasma que aglutina diversos significados heterogêneos, atribuindo um sentido comum de identificação coletiva para múltiplas identidades (CORRÊA; KALLIL 2021).

Dameres consolida seu capital político ao na medida que alcança a militância bolsonarista, mas também as alas fundamentalistas cristãs, que desde 2011 crescem de maneira assustadora. Nessa live o discurso de Dameres Alves centraliza-se no combate a pedofilia, tema que aglutina tanto a ala direita quanto a ala fundamentalista cristã. Assim, ao centralizar o tema no combate à pedofilia, Dameres também incluí em seu discurso o elemento do fortalecimento do poder da família sobre as crianças como forma de proteção¹⁶.

Na cerimônia que oficializou a saída dos ministros do governo do ex-presidente imbrochável, a ministra terrivelmente cristã deu a seguinte declaração antes de oficializar sua saída: “Como ministra polêmica, eu não poderia deixar de dizer: os filhos pertencem às famílias, menino veste azul e menina veste rosa. Quem manda nos filhos é a família”¹⁷. Sua estratégia estava posta em cena: espetacularizar; polemizar; trazer à cena. E é exatamente assim que as políticas antigênero começam a se configurar.

O espetáculo da criança trans: a violência travestida de cuidado

A partir da estratégia de polemizar pautas antigênero, utilizada amplamente pela base bolsonarista, e da direita no geral no Brasil, nos faz importante retomar alguns pontos a respeito do que Debord (2003) pontua acerca do espetáculo. Para o autor, as sociedades que nas quais os meios de produção ainda se configuram na modernidade, ocorre um acúmulo imenso de espetáculos, que funcionam como uma cortina de fumaça que esvai a experiência diretamente vivida e tem como função a produção da alienação.

Nesse sentido para Debord (2003) “o espetáculo é ao mesmo tempo parte da sociedade, a própria sociedade e seu instrumento de unificação”. Sendo o espetáculo não um conjunto de imagens, mas sim uma “relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”. Ele apresenta-se então como algo grandioso, indiscutível e inalcançável, com uma única sentença simples: “o que aparece é bom; o que é bom aparece” (DEBORD, p. 14, 2003).

16 Matéria completa disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53980530>

17 Matéria completa disponível em: <https://www.uol.com.br/eleicoes/2022/03/31/dameres-alves-saida-governo-ministra-polemica.htm>

No espetáculo, uma parte do mundo *representa-se* perante o mundo, e é-lhe superior. O espetáculo não é mais que a linguagem comum dessa separação. O que une os espectadores não é mais do que uma relação irreversível com o próprio centro que mantém o seu isolamento. O espetáculo reúne o separado, mas reúne-o *enquanto separado*. (DEBORD, p. 25, 2003).

Diante ao espetáculo locutor e interlocutor em interação constituem no encontro do discurso o território comum. Nesse encontro, o processo de alteridade opera o movimento da retórica daqueles que estão enquanto espectadores. Afinal, toda palavra dita está sendo dita em direção a um interlocutor. Bem como, representam verdades ou mentiras, coisas boas ou coisas ruins (Bakhtin, 2006)

O discurso antigênero se transmutou para o discurso antitrans, e agora sob a égide da proteção, está mirando a existência das crianças trans. No dia 21 de junho de 2023 aconteceu a audiência pública “*Infância Plena: consequências, riscos, ajustamentos e intervenções*”. A audiência foi realizada no âmbito da Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família, sob requerimento da Deputada Franciane Bayer (Republicanos/RS).

Após citar o Art.º 227 da CF de 1988, o ECA de 1990, que delimitam a infância e a adolescência como fase “peculiar” do desenvolvimento, que devem ser assistidas ter seus direitos garantidos, a deputada segue dizendo:

Questões outras que interferem no desenvolvimento natural e pleno da infância também devem ser motivo de preocupação dessa comissão, dessa casa. Nós precisamos estar atentos a toda e qualquer orientação que venha versar sobre o tratamento das crianças, falamos aqui de gênero, falamos aqui da popularmente denominada criança e adolescente trans. É sobre possíveis intervenções que incluem desde alterações no nome social, para que designe o sexo oposto ao nascimento, ou até mudança em registro em documentos, utilização de bloqueadores de puberdade, cirurgias de redesignação sexual e tantos outros que estão sendo comentados e fomentados nesse tempo é que carece esse debate.¹⁸

A abertura da audiência dá o tom do conteúdo a ser transmitido por aqueles que participarão deste espetáculo. Novamente, ressurgem os elementos que constituem o discurso antigênero, que operam desde o início do século XXI, contudo agora com a roupagem de proteção à infância.

18 Trecho retirado do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=-_19W4WBAzk&t=1066s&ab_channel=C%C3%A2maradosDeputados

A primeira convidada a falar foi a médica psiquiátrica Akemi Shiba, que se autodenomina, psiquiatra e psicoterapeuta da infância e da adolescência e pós-graduanda em perícia médica. A fala da médica diz respeito a disforia de gênero na infância e adolescência e a destransição de gênero. Após apresentar o que ela denomina de disforia de gênero transitória, a qual se resolveria naturalmente após a passagem da adolescência, e da disforia de gênero como patologia, presente nos manuais diagnósticos a médica prossegue:

Muita confusão de conceitos, então termos médicos, científicos: **sexo é um conceito concreto, biológico que é nos cromossomos**. Então sexo feminino é XX e sexo masculino é o cromossomo XY. **O gênero é um conceito subjetivo**, é quando a criança lá pelos dois três anos ela toma consciência de que existem diferenças anatômicas e de papéis entre os homens e as mulheres [...] e esse conceito vem baseado na questão biológica. (grifo nosso).¹⁹

Além de acionar o discurso biologicista para invalidar a existência de crianças e adolescentes trans, a médica segue associando a transgeneridade com diagnósticos psiquiátricos, apontando comorbidades em pessoas “disfóricas de gênero”. Em outras palavras, a médica dá a entender que pessoas trans na verdade são pessoas com “transtornos mentais” ou pessoas que sofreram abuso sexual, e, por isso querem transicionar:

Outras comorbidades também desta população é autismo, chega assim a ter 1/3 da população de disfórico de gênero, os estudos mostrando, eles com transtorno do espectro autista. Então o autista tem problemas com identificação com eles e de lidar com as pessoas. Eles já são confusos [...] com certeza, trauma e abuso sexual. Então é comum com o abuso sexual ter nojo do corpo querer tirar as partes sexuais.²⁰

Não contente em patologizar as infâncias e adolescências trans, a médica segue afirmando que o período da adolescência é um momento de confusão natural do desenvolvimento, em que não há maturação cognitiva suficiente para que ele possa tomar decisões conscientes. Essa perspectiva se alinha aos discursos psicológicos do desenvolvimento que delegam a infância e a adolescência o tempo de preparo e de espera para vida adulta; o eterno “vir-a-ser” (ANDRADE, 2020).

A médica finaliza sua fala alertando para o problema dos “destransicionados”, que são pessoas que se arrependeram do processo de transição de gênero. Todavia, a maneira que é formulado o discurso

19 Id.

20 Id.

não põe em questão a proteção das crianças, tema da audiência pública e do movimento “infância plena”, mas sim a vida de adultos e a relação de adultos com adultos, sem considerar como as crianças e os adolescentes estão se autopercebendo dentro deste processo.

O segundo convidado a falar na audiência foi o jornalista, escritor e analista internacional (sic) Rafael Sanzio autor do livro *“Ideologia de gênero e a ilusão do corpo equivocado”*. Ele diz:

Quero usar meu tempo para responder aos envolvidos nas propostas das ONGs, como por exemplo no Brasil, minha criança Trans, e os médicos no Brasil envolvidos nessa insanidade de afirmar crianças e adolescentes como trans, através de tratamentos químicos e procedimentos mutiladores irreversíveis. Primeiro, estou impressionado com o disparate da frase “sexo atribuído no nascimento”; o sexo não é atribuído no nascimento, o sexo é estabelecido na concepção e é conhecido no nascimento ou através de exames.²¹

Após delimitar o público a quem se destina o enunciado, Rafael prossegue dizendo que expressões como “pronome neutro induzem, especialmente crianças a pensarem que homens e mulheres são designações arbitrárias e por isso podem escolher qual papel social escolher no decorrer da vida”. Para o jornalista o que sustenta as intervenções e tratamentos de transição de gênero é a “ideologia de gênero”, teoria já desmentida, segundo ele.

Rafael diz ter muitos questionamentos “obviamente baseado em evidências”, as quais não foram mostradas, aos médicos autoridades e ONGs que insistem em transformar artificialmente o corpo de crianças e adolescentes de acordo com fins políticos, insinuando que tais tratamentos podem ser configurados como violência contra crianças e adolescentes. O jornalista afirma também que muitos casos de disforia de gênero, segundo suas pesquisas e entrevistas, as quais também não são apresentadas, estão relacionados com casos de autismo, esquizofrenia dentre outras doenças de desordens mentais. Ele encerra sua performance dizendo: “como demonstrei em meu livro, não existe criança trans, o que existe é uma agenda”.²²

Em seguida a exposição do jornalista, a palavra foi concedida a Eugenia Rodrigues, Porta-Voz da Campanha “No Corpo Certo”. O conteúdo da fala dessa pessoa é tão grotesco que me deterei a resumir o assunto comentado por ela. Segundo Eugenia, o processo de transição

21 Id.

22 Id.

de gênero é equivalente ao processo de lobotomia realizado em crianças no passado, e que o processo de redesignação sexual é mutilação (sic). Segundo ela, é fato que hoje nos chocamos com os processos desumanos como a lobotomia, contudo relembra que tais procedimentos já foram aceitos e até ofertados pelo sistema público de saúde. Segue afirmando que desde 2013 o Brasil segue mutilando crianças mediante as resoluções do CFM, e do CFP e afirma que não existe nenhuma comprovação que seres humanos tenham identidade de gênero. Afirmando ainda que “sendo o sexo biológico imutável, é impossível mudar o sexo de alguém”.²³

A última “convidada técnica” da audiência pública a se pronunciar foi Tatiana Dornelles, Procuradora da República - MPF/RS. Inicia sua fala se identificando como “mãe, mestre em criminologia, sou procuradora da república, sou autora do livro *‘PrisioneirXs - Transmulheres nos presídios femininos e o X do problema’*, de onde surgiu minha inquietação com a transgeneridade”. Segundo a procuradora, o tema da disforia de gênero infantojuvenil e o direito integral de proteção à criança e do adolescente não tem sido debatido, ou não estão sendo ouvidas as “vozes contrárias da intervenção psicológica, social, hormonal e cirúrgica nas crianças que apresentam alguns sintomas real ou não de disforia de gênero”. A procuradora segue engrossando o teor persecutório em torno da liberdade de expressão: “estamos correndo riscos aqui. Há uma censura, cada vez mais uma espiral de silêncio, e todos realmente que estamos aqui nos expondo [...] estamos correndo risco de algum tipo de represália”²⁴.

A procuradora aciona o discurso jurídico da proteção aos direitos da criança e do adolescente presentes na CF de 1988, que garante a proteção integral à essa população. Segundo ela a CF de 88 adotou a doutrina de proteção integral da infância e da juventude, e que “essa doutrina reconhece a criança e o adolescente como pessoas em condição ímpar de desenvolvimento, necessitando de cuidados e proteção especial em razão da sua vulnerabilidade”²⁵. Esse discurso ressoa com os discursos biomédicos e psicológicos do desenvolvimento que enquadram a criança e o adolescente como fases da vida inacabadas, ou em processo de formação (ANDRADE, 2020; SOSENSKI, 2015).

Apesar do aporte inicial do discurso da procuradora ser o argumento jurídico, ela segue sua performance a partir dos discursos biomédicos e

23 Id.

24 Id.

25 Id.

psicológicos do desenvolvimento humano: “Essa construção dessa ideia de pessoa em desenvolvimento ela é condizente com estudos neurocientíficos. A neurociência ela fornece dados muitos seguros que o cérebro da criança é diferente do adolescente que é diferente do cérebro do adulto”. A partir dessa lógica a procuradora questiona a condição de crianças e adolescentes de tomar decisões, uma vez que a formação do córtex pré-frontal não estaria completamente formado até a idade dos 25 anos.²⁶

Segundo a procuradora, o que vem acontecendo é uma confusão entre identidade de gênero e orientação sexual. A procuradora afirma ainda que:

O que parece haver sim, [...] é uma confusão de orientação sexual que é diferente [...] orientação sexual você pode ser homossexual, heterossexual, bissexual, e identidade de gênero é essa sensação de ser um ou outro. [...] o que acaba acontecendo é que muitas crianças e adolescentes que se dizem menina ou menino, diferente do seu sexo biológico, né, e como disse o Rafael não é designado ao nascer, é o seu sexo, você nasceu com pênis você nasceu com vagina, eles confundem essa orientação sexual, com identidade de gênero, eles vão se apresentar como homossexuais depois, mas não entendem direito ainda.²⁷

Após associar a transgeneridade à transtornos dimórficos corporais como Bulimia e anorexia a procuradora segue afirmando que: “a transição social e hormonal ela gera sim consequências físicas e psicológicas para o menor de idade. [...] existem vários profissionais, principalmente de outros países expondo o crescimento dos casos de destransição de gênero”, que seria o arrependimento do jovem que realizou a transição de maneira precipitada.²⁸

A procuradora dá um tom emotivo a sua performance, evocando o sentimento de proteção à inocência da infância, a pureza da criança ideal, o modelo normativo agenciado pelo dispositivo-infância, quando relata a experiência de ouvir os jovens destransicionados: “e ouvir esses jovens, é comovente, é ouvir eles dizerem, falarem pros seus pais: ‘mãe, pai, eu era uma criança, era dever de vocês me protegerem até de mim mesmo’”²⁹.

Após o apelo emotivo, a procuradora retorna para retórica terrorista, com os argumentos antigênero acerca dos riscos dos tratamentos: “o tratamento com hormônio cruzado, [...] com bloqueador de puberdade é

26 Id.

27 Id.

28 Id.

29 Id.

um tratamento experimental, eles estão dando drogas, como remédios de câncer de próstata e remédios que são dados a delinquentes como castração química, isso está sendo dado para crianças”.³⁰

Após a fala dos convidados a deputada requerente da audiência deputada Franciane Bayer (Republicanos/RS), faz uma fala antes de passar a fala para os parlamentares inscritos para participação na audiência:

A questão aqui não é transfobia não é discriminação, ou como muitos querem nos chamar [...] transfóbicos que estão discriminando pessoas. A questão aqui é a proteção das nossas crianças e adolescentes, e por que eu digo isso? Sou mãe [...] e como mãe eu me pergunto: se muitos deles não sabem amarrar o sapato; se muitos deles precisam de nosso auxílio para atravessar uma rua; se muitos deles precisam de tanta orientação, **como que eles vão discernir** [...] **definir**, pra sempre, [...] a qual gênero ele pertence? Então eu quero aqui reforçar [...] que não trata de preconceito, trata de **proteção das nossas crianças e adolescentes**. E aos convidados eu digo: eles não vão calar nossa voz, porque pelas crianças nós vamos continuar falando sobre isso, nós não vamos nos intimidar [...] contem com essa deputada [...] e com tantos outros que eu sei [...] mas há sim, muitos que estão preocupados com a infância das nossas crianças. [...] se falam de tantas pautas, mas **nós estamos perdendo a infância de nossas crianças** de maneira que estão escorregando pelas mãos dos pais, das famílias, que são quem tem a tutela para orientar os seus filhos e conversar sobre isso. Há pouco tempo debati na câmara sobre educação parental, [...] sobre como precisamos fortalecer o seio da família [...] e impedir que tantas ideologias tenham sido inseridas na cabeça de nossas crianças de fora do seio do nosso lar e da nossa casa. [...] Nós precisamos proteger nossas crianças do Brasil, [...] nós não vamos ter medo, pode se levantar o movimento que for, pelas nossas crianças nós não vamos nos calar. (grifos nossos)³¹

Após a explanação dos convidados, que compõe o “corpo técnico” da audiência, a deputada que orquestrou o espetáculo traz os elementos que compõe o discurso das novas políticas antigênero que vem se transmutando em políticas antitrans. No discurso da deputada, são acionados os elementos simbólicos já aglutinados desde os primeiros anos do século XXI, que se consolidaram com a figura da ministra terrivelmente cristã que aglutinou o elemento da centralidade da família na proteção da “infância” ideal. Após a fala da deputada Franciane Bayer, o palco recebe grande parte de seus apoiadores políticos de diversas frentes parlamentares com discursos que

30 Id.

31 Id.

caminham no mesmo sentido. Há apenas uma única voz dissidente que se faz ouvir durante a audiência.

A primeira parlamentar a falar foi a deputada Julia Zanatta (PL/SC). A deputada agradece aos convidados expositores, e reitera o “perigo” e o risco para aqueles que se expõem e que querem debater e questionar “um tema”. Ela diz:

Reforçando o que disse a deputada Franciane Bayer, não se trata de preconceito, [...] trata-se da liberdade da gente poder debater, a defesa, a proteção de crianças, de uma agenda, a agenda de gênero, que avançou de tal maneira que nós estamos aqui discutindo se criança trans existe, ou não existe. [...] será que mudar de sexo e usar todos esses remédios [...] que no fim pode ocasionar uma castração química, é defender o direito e a inocência das nossas crianças?³²

A deputada Julia segue dizendo que ninguém na audiência está questionando a decisão de adultos, segundo ela, quando adulto cada um faça o que bem entender, contudo: “que não imponha algo definitivo a crianças, que como demonstrou aqui a doutora Akemi, estão passando pela puberdade, estão confusas”. Segundo a parlamentar, o grupo estaria defendendo o que rege a CF de 88, o ECA e a inocência de crianças.³³

A deputada segue sua fala sugerindo a leitura do documento “*A agenda de gênero redefinindo a igualdade*”. Segundo a deputada o documento propõe a eliminação dos papéis sociais de gênero, nas palavras dela: “a agenda de gênero tem o objetivo de eliminar os papéis, só que isso é impossível, porque existem diferenças biológicas”. Segundo a parlamentar, o aumento da população trans está relacionada a “agenda de gênero” que ela menciona, com o objetivo de eliminar os papéis sociais de gênero.³⁴

A deputada finaliza sua performance arrematando o ataque antigênero ao movimento feminista:

Sem alarde ou debate a palavra sexo foi substituída pela palavra gênero. Nós costumávamos falar de discriminação de sexo, mas agora é discriminação de gênero, [...] as militantes feministas aprenderam a partir de suas derrotas, quando elas não puderam vender sua ideologia radical para as mulheres em geral elas lhe deram uma nova roupagem, [...], elas pretendem alcançar seus fins, não por uma confrontação direta, mas através numa mudança no significado das palavras.³⁵

32 Id.

33 Id.

34 Id.

35 Id.

Seguindo da fala da deputada Julia, quem entra em cena no espetáculo é o deputado pastor sargento Isidório (Avante/BA). A quantidade de chorume que sai da boca do pastor é surpreendente. Ele consegue reverberar todo o léxico antigênero acumulado pela direita fascista brasileira, que ganhou muita força e expressão com o período de governo do ex-presidente imbrochável. Após os agradecimentos o parlamentar inicia sua fala da seguinte maneira:

Dizer como um dos homens de deus desta nação que a bíblia descreve bem o que o criador determinou. deus determinou, homem e mulher. [...] homem não vai ser mulher de jeito nenhum, mulher também não será homem de jeito nenhum, por conta da natureza de deus.³⁶

Segundo o parlamentar, existe um projeto de sua autoria, o PL 3091, no qual ele propõe a proibição da presença de menores de 16 anos em “eventos eróticos, e eventos sexualistas”. Ao consultar o documento do PL 3091 na íntegra, é possível ter uma compreensão do que o deputado denomina como “eventos eróticos, e eventos sexualistas”:

Nesse sentido, estou propondo que seja vedada a participação de crianças e adolescentes menores de 16 anos em eventos ou locais públicos ou privados, tais como paradas, manifestações, marchas, caminhadas, bailes e festas, destinados a promover ações afirmativas de gênero ou relacionadas à opção sexual, incluindo estabelecimentos escolares (BRASIL, p. 3, 2023).

O deputado segue dizendo que, se já existe esse PL 3091, que solicita a restrição da presença de menores nesses espaços e que se já é a favor das restrições:

quanto mais um pai, uma mãe cometer um crime de permitir o seu filho ou sua filha ainda em formação psicológica, ainda em formação de consciência, que ainda não tem as condições de decidir exatamente pra onde quer ir, porque ser, já está determinado [...] está entre as pernas o que nós somos quando nascemos. [...] O homem vai se mutilar, vai cortar, vai fazer cratera, mas não terá a vagina biológica criada por deus. A mulher vai de igual forma [...], mas nunca será um pênis, não tem jeito.³⁷

O parlamentar aciona em seu discurso dois elementos aparentemente contraditórios, o biologicista e o teológico para argumentar sua posição antitrans. O deputado cola em discurso uma espécie de “natureza divina” presente na natureza biológica do sexo, que se tornou o argumento central

36 Id.

37 Id.

das políticas antitrans. Esse elemento está presente também no texto do PL 3091, que inclusive foi protocolado no dia 14 de junho de 2023, uma semana antes da audiência: “Nossa proposta é evitar que crianças e adolescentes menores de 16 anos sejam induzidas por estímulos ou influências estranhas e maldosas a acreditar que algo de errado veio com elas na opção da natureza Divina” (BRASIL, p. 3, 2023).

Novamente o discurso sobre a censura e a perseguição aparecem no discurso do parlamentar. Ele segue cumprimentando aqueles que assim como ele “não concorda com essa tentativa de mudança da natureza de deus”³⁸. O deputado encerra sua fala aludindo a importância ao debate que está sendo realizado, pois, é:

essa tentativa praticamente pedófila, porque quando você vê esse esforço de cidadãos e cidadãs querendo erotizar nossas crianças são em sua maioria pedófilos e pedófilas escondidas, que não tem a coragem de botar a cara e dizer que querem acelerar o processo sexual das nossas crianças, dos nossos jovens e dos nossos adolescentes. [...] são pedófilos, são pedófilas interessados em desviar a conduta psicológica, a conduta moral das nossas crianças.³⁹

Embora estivesse na ordem de inscrição de fala, o deputado pastor Eurico (PL/PE), que compõe a base aliada dos representantes da política antitrans no Brasil, cedeu a palavra para a próxima parlamentar inscrita a deputada Erika Hilton (PSOL/SP) a primeira deputada federal negra e trans eleita na história do Brasil. Sua participação na audiência foi a única que fez resistência aos discursos antitrans. Curiosamente, a presença da parlamentar não consta em nenhum registro dos documentos oficiais da câmara dos deputados⁴⁰.

Por se tratar da única voz que não corrobora com as demais argumentações acerca das políticas antigênero, a fala da parlamentar não foi bem recepcionada pelos demais parlamentares presentes. Erika é enfática, cirúrgica e desmascara toda argumentação estruturada pelos personagens que performaram no espetáculo até então:

Obrigada presidente. Eu me questionava se vinha até esta audiência pública ou não, se é que posso chamar isso de uma audiência pública, porque na verdade o que estou vendo aqui é uma grande pataquada! [...] Vossa excelência trouxe uma médica que foi contra as vacinas, que usou uma prática já conhecida pelo movimento negro, que é o

38 Id.

39 Id.

40 Conferir em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/68634>

racismo científico, [...] e agora traz esses mesmos argumentos pra tentar descaracterizar a existência de pessoas trans e travestis.⁴¹

O primeiro elemento do espetáculo que a parlamentar desmonta é o argumento usado pela médica Akemi Shiba, que no período da pandemia foi uma das ativistas antivax no Brasil⁴², que representaria a “autoridade” do saber biomédico, acionado pelo discurso antitrans. A deputa Erika desmantela a argumentação da médica e segue expondo a farsa por trás do discurso de proteção da infância:

As falas podem ser muito sutis ao dizerem que estão tentando proteger a infância das crianças e dos adolescentes, o que é nobre, e o que é extremamente importante, em um país que cresce na violência e nos abusos contra as nossas crianças, mas o que na verdade o que está colocado aqui é o preconceito, a desinformação, a mentira uma série de argumentos falaciosos, que é preciso depois que se revise as fontes destes argumentos para que se demonstre a comprovação daquilo que foi tratado aqui. Disseram por exemplo sobre mutilação em crianças menores de idade; aqui o Conselho Federal de Medicina diz que o tratamento de hormonioterapia não pode ser aplicado em adolescentes menores de 16 anos e as cirurgias de redesignações sexuais aplicadas em pessoas menores de 18 anos. Logo, não existe mutilação em criança, não existe mutilação em adolescente; essa é mais uma tentativa de promoção do caos, da desinformação, da mentira, dessa frente antitrans, que vem ganhando força não só no Brasil, mas em todo mundo.⁴³

Nesse momento, a parlamentar demonstra como opera a política antitrans, promovendo mentiras, e gerando caos. Essa foi a estratégia usada pela política antigênero utilizada tanto pelo ex-presidente imbrochável, quando pela ministra terrivelmente cristã. Nesse sentido, podemos dizer que esta é uma característica central da estratégia das políticas antigênero, que se tornaram políticas antitrans: a disseminação desenfreada de *fakenews* para promoção do caos e do terrorismo na população em geral. A deputada é categórica: “É um ódio irrestrito fantasiado de preocupação”⁴⁴.

A parlamentar segue então dizendo:

Então de fato o tempo é muito curto pra que a gente possa explorar os absurdos que aqui foram tratados; os horrores eu diria. Porque nós vivemos no primeiro país do mundo que mais mata esta população, e

41 Trecho retirado do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=-_19W4WBAzk&t=1066s&ab_channel=C%C3%A2maradosDeputados

42 Conferir em: <https://ww4.al.rs.gov.br/noticia/326889>

43 Trecho retirado do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=-_19W4WBAzk&t=1066s&ab_channel=C%C3%A2maradosDeputados

44 Id.

nós temos profissionais da área da saúde que deveriam estar inclusive tentando impedir a autohormonização, porque isso sim é um risco!⁴⁵

Na medida que Erika demonstra o verdadeiro risco para as crianças trans que se autohormonizam, a deputada abre espaço para questionar a suposta proteção da “infância” tão defendida por todos os presentes militantes da “infância plena” na audiência:

Nós temos relatos por exemplo da adolescente, criança, da criança né? porque vamos falar da defesa da infância. Keron Ravach, em 2021 uma criança de 13 anos foi brutalmente assassinada no Ceará; espancada; brutalmente espancada aos 13 anos de idade, por se declarar uma pessoa transexual e travesti. Nós somos expulsas de nossas casas em volta dos 12 13 anos de idade e somos obrigadas a viver da prostituição compulsória e eu não vejo a mesma preocupação, eu não vejo o mesmo discurso em defender essas vidas. Eu não ouvi aqueles que bradam aqui a defesa da infância, chorarem a morte de Keron e de tantas outras crianças. Eu não vejo essa mesma preocupação contra o ódio, contra a violência e contra o estigma que acomete essa população. Eu vejo esta fantasia; eu vejo esta falácia que é: “nós estamos preocupados com as infâncias das crianças”.⁴⁶

Ao trazer à tona o caso de Keron, Erika não só demonstra como o movimento não se preocupa com a infância das crianças, mas sim como o movimento se preocupa com uma infância específica, aquela delimitada e produzida pelo dispositivo-infância como normal e natural. O discurso de proteção é um privilégio das crianças consideradas “quase-humanas”, aquelas com uma humanidade em potencial, circunscritas pelo dispositivo-infância, enquanto as crianças que se configuram como desvio são expostas à uma política de ódio e extermínio, como é o caso de Keron e tantas outras crianças e adolescentes trans no Brasil. Erika prossegue:

a deputada falava e dizia “ah eu gostava de futebol eu não sei”; não são estas as características que levam a consciência; e uma outra questão é: não se pode dizer que aos 12, 13 anos se é uma criança trans, mas no ato do nascimento, mesmo antes de aprender a falar a primeira palavra já se pode atestar que é uma criança cisgênera. Então na verdade o que está colocado aqui é: que a transexualidade é uma loucura, é um delírio, é uma fantasia de nossas cabeças; inclusive com falas extremamente criminosas, como as do deputado que antecedeu, associando as famílias, as mães à pedofilia a hipersexualização da infância.⁴⁷

45 Id.

46 Id.

47 Id.

Nesse momento da fala da deputada, é possível perceber como o discurso antitrans opera elementos tão heterogêneos para fundamentar sua argumentação, característica própria desse tipo de discurso. A deputada questiona o fato de crianças não terem condição cognitivas de se dizerem trans aos 12 ou 13 anos, mas que a cisgeneridade atribuída ao nascimento antes mesmo de aprender qualquer palavra é aceita. Outro ponto que essa fala traz é o processo de patologização da identidade trans, uma vez que ela não seria da “natureza biológica divina” como disse o deputado Isidório. O discurso antitrans aglutinou duas “naturezas” distintas, para justificar sua agenda antitrans. Diante ao conteúdo exposto, a parlamentar se sente tão tocada com comparação feita por Eugenia Rodrigues, que fez comparação entre lobotomia e tortura com o processo de transição, que segundo Érika “faltam até palavras para continuar descrevendo o que ocorre aqui”⁴⁸.

A deputada segue dizendo sobre a necessidade de continuar a luta e a defesa dos direitos das crianças, contudo sem deixar passar batido que é necessário “fazer isso de forma séria, precisamos fazer de forma comprometida, e não com essas frentes que se levantam para perseguir, atacar, estigmatizar a população transsexual e travesti” se referindo ao grupo que articula as políticas antitrans no Brasil⁴⁹.

Em resposta as supostas perseguições e censuras sofridas por aqueles que defendem as políticas antitrans, a parlamentar deixa um recado claro:

E nós seguiremos sim, pressionando esta casa para que discuta e legisle na defesa da vida dessa população, que é morta, que é estuprada, que é violentada, que é roubada dos seios da família, que é impedida de frequentar as igrejas, exatamente por discursos criminosos preconceituosos e discriminatórios, que foram praticados aqui hoje, fantasiados de proteção. Nós temos direito ao Estado, nós temos direito ao acesso à saúde, nós temos direito à família, nós temos direito de representação neste lugar, e seguiremos aqui acompanhando. Não para criminalizar ou perseguir a opinião de ninguém, mas pra não mais permitir, já pra concluir, que esse tipo de narrativa continue sendo utilizada para perseguir as nossas identidades, e para nos limar da sociedade.⁵⁰

O que os atores políticos da agenda antitrans chamam de censura, é o confronto com fatos e com a realidade. Erika termina sua participação trazendo alguns fatos que desmontam o discurso de proteção à infância e revelam a real intenção da agenda operada por essa política

48 Id.

49 Id.

50 Id.

antitrans e por suas *fakenews*, ao mesmo tempo que anuncia novas estratégias de enfrentamento para combater as políticas antitrans:

Onde estão as pessoas trans além da prostituição? Onde estão as pessoas trans além das manchetes policiais? Não estão porque existem argumentos como estes. Não estão por conta do ódio, por conta do preconceito, por conta da discriminação. Nós avançaremos, avançaremos em informação, avançaremos em ciência e combatendo o negacionismo o ódio e o preconceito, que são os pilares que estrutura essa patacada chamada de audiência pública, Obrigada Presidente.⁵¹

Após a fala da deputada Erika, o espetáculo pareceu ter sofrido um abalo sísmico. Franciane Bayer, se justifica dizendo que convidou o CFP e o CRP, porém ambos não compareceram, pois a intenção era promover um debate técnico de “altura”. Logo após se manifestar, a deputada passa a palavra para médica antivax, que tem direito de manifestação após ser exposta como a negacionista que foi durante a pandemia de Covid-19. O deputado Eurico, resolveu pedir sua vez de inscrição antes do pronunciamento da médica, contudo deve que aguardar o que a doutora antivax, e agora declaradamente antitrans tinha a dizer.

A médica diz que a apresentação utilizada em sua fala está disponibilizada, e que nela existem os “*hyperlinks*” de suas referências, que segundo a doutora antivax/antitrans, “todas as fontes são documentos, são artigos científicos robustos, artigos de coorte. No meio da fala da doutora em resposta a deputada Erika que a questionava sobre a procedência dos estudos científicos, o deputado Eurico não se conteve, e interferiu, sobrepondo a voz. Segundo o deputado Eurico “os convidados devem ser respeitados em suas falas”. A doutora se reserva a indicar a busca das referências nos “*hyperlinks*”, e afirma que o objetivo dela é dar “visibilidade a minoria das minorias” se referindo as pessoas destransicionados.⁵²

Após o pronunciamento da doutora antivax/antitrans, foi a vez do pastor Eurico, performar sua parcela de capital sexista. Após elogiar o potencial técnico dos convidados, em especial da doutora antivax/antitrans, o parlamentar, de maneira ressentida começa a atacar a deputada Erika Hilton, pelo teor e conteúdo de sua fala. Segundo Eurico, “eu fui chamado de estúpido a poucos minutos atrás, quando se falou a palavra patacada, que é a mesma coisa que estupides, todos nós fomos chamados de estúpidos aqui, uma falta de respeito a cada um de nós”. Comparar processos de transição de gênero com lobotomia, induzir que pessoas trans

51 Id.

52 Id.

são esquizofrênicas não parece ser falta de respeito para o deputado, pois ele segue dizendo: “estúpido são aqueles que desrespeitam o direito dos outros, e aqui nós não desrespeitamos o direito de ninguém aqui”.⁵³

Ao final do ataque a deputada Erika, o parlamentar declara seu apoio à deputada Franciane Bayer: “conte conosco, em gênero, grau e número; sou um soldado aqui em defesa da vida, o que vimos aqui é que há um movimento”. O deputado prossegue dizendo sobre o projeto de lei que defendia a prática de psicólogos para tratamentos de reorientação sexual “que aqui foi apelidado de cura gay, a nossa defesa era em favor dos profissionais ter o direito de usar sua profissão”. De acordo com o parlamentar que também é pastor, o CFP impedia pessoas homossexuais de serem tratadas para se tornarem heterossexuais, mas que permitia pessoas heterossexuais procurar tratamento para se tornarem homossexuais.⁵⁴ O que o parlamentar diz é claramente uma distorção da Resolução CFP N° 001/99 que trata sobre normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual.⁵⁵

Segundo o deputado Eurico “o que existe aqui é uma ação humana destruidora, por parte de alguns que estupidamente [...] querem fazer prevalecer suas ideologias destruidoras, principalmente em cima de nossas crianças”. O deputado está se referindo indiretamente a população trans, representada na figura da deputada Erika. Segue dizendo: “Como se não bastasse aí a erotização precoce, vem agora a defesa da mutilação”. Ele finaliza dizendo: “nós defendemos a vida, defendemos a formação dos seres humanos e não vamos abrir mão. Deus criou macho e fêmea, quem quiser seguir outro caminho que siga [...] homem tem pênis, mulher tem vagina, quem quiser inventar outra coisa é problema deles”.⁵⁶

O espetáculo se encerra com cada “convidado técnico” reafirmando seus posicionamentos, e/ou trazendo elementos novos, como é o caso de Eugenia Rodrigues, afirmando que “ao substituir o sexo biológico como categoria de identificação de masculino e feminino, estaremos perdendo os espaços separados por sexo”, Essa fala está relacionada aos banheiros divididos por sexo e uso dos banheiros a partir do gênero como um perigo para meninas e mulheres cisgênero; e associação da pedofilia com as pessoas trans, quando questiona: “há quem interessa manter corpos de

53 Id.

54 Id.

55 Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf

56 Trecho retirado do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=-_19W4WBAzk&t=1066s&ab_channel=C%C3%A2maradosDeputados

crianças sem sinais de puberdade? Há quem interessa que estes corpos não amadureçam?”.⁵⁷

Rafael Sanzio, reitera sua narrativa da existência de “centenas de casos de pessoas que destransicionaram” e que ele mesmo entrevistou. E ainda complementa o conteúdo do discurso elaborado por este espetáculo: “nós realmente estamos preocupados com essas pessoas, e isso é uma discussão que deve ser feita ferrenhamente, e contra-atacar. Porque como todos que estão aqui cientes, essa agenda tem um final, e esse final não só a pedofilia como o transhumanismo”⁵⁸. O jornalista convoca ao ataque com um alvo específico, que aglutina todos os setores que formam a frente antigênero que agencia a política antitrans no Brasil.

Para fechar o show, a promotora Tatiana Dornelles, usa seu tempo para associar a fala da deputada Erika Hilton à agressão, ataque e censura: “eu conclamo aqui, pela restauração da liberdade de pesquisa, do debate, que isso não seja motivo para ataques violentos, censura, esses apelos emotivos, e muitas vezes até agressivos, eles não devem prevalecer sobre o debate racional”.⁵⁹

Contudo é ao final que a promotora deixa escapar a tática que os ativistas antitrans tem-se utilizado: eles se apropriam dos discursos progressistas em favor dos direitos humanos e da liberdade de expressão da diversidade para justificar seus argumentos antitrans:

Eu chamo a atenção a uma certa contradição do discurso sobre: “deixa as crianças serem o que elas são”. Se o filho, se o seu menino ele gosta de brincar de boneca, deixa ele, brincar de boneca, depois como adulto ele resolve. Se sua filha gosta de brincar com carro, deixa ela, ela é uma menina né? **O discurso anterior da minha época era que, vou falar de mulheres, “as mulheres podem ser o que quiserem”,** não vai deixar de ser mulher porque quer ser caminhoneira. [...] vamos dar liberdade para essas crianças, ser diferente é legal, é normal, não precisa patologizar essas crianças, deixa elas serem diferentes, e deixa depois com o tempo elas decidirem o que que elas são, sem taxá-las de outras coisas.⁶⁰ (grifos nossos).

Após as falas dos “convidados técnicos” a deputada Julia Zanatta, enfatiza que a fala da deputada Erika Hilton foi uma agressão, e que o que vem lhe preocupando é “que tem uma agenda sim em curso que

57 Id.

58 Id.

59 id.

60 Id.

quer esconder os fatos, que quer nos impedir de falar sobre o que está acontecendo. A agenda de gênero, a agenda do politicamente correto, quer impor uma censura, e isso nós não vamos aceitar”.⁶¹ Seguindo a parlamentar, colega de partido, o deputado e pastor Eurico complementa: “se nós não reagirmos, uma minoria, da minoria, da minoria de não sei de quantas minorias aí, vai querer impor sobre nós aqui”⁶²

A deputada Franciane Bayer encerra a audiência dizendo: “nós não vamos nos calar, não adianta gritar porque, grito não vai nos calar, euforia não vai nos calar, nós vamos continuar falando sobre isso [...] estão acabando com a infância das nossas crianças, estão acabando com a vida futura dessas crianças”.⁶³

O que se presenciou na audiência pública denominada “Infância Plena: consequências, riscos, ajustamentos e intervenções” foi a transmutação da política antigênero em política antitrans. Agora o que proporcional tal fenômeno não se localiza exclusivamente no evento presente. Existiu toda a construção de um território desde o início do século XXI com os movimentos ultraconservadores religiosos católicos, que somaram força com o ala fundamentalista neopentecostal no início da década de 2011. Essa onda ultraconservadora e fundamentalista se aliou ao setor político da direita e com uma ampla agenda antigênero elegeu o ex-presidente imbrochável mediante a avalanche de *fakenews* produzidas e disparadas em massa, produzindo medo e caos a partir da desinformação em massa na população brasileira (CORRÊA; KALLIL, 2021).

Aproveitando da onda crescente, a ministra terrivelmente cristã inicia o projeto conservador cristão, e a agenda da família como responsável pela proteção das crianças, reativando o discurso antigênero, contudo aglutinando agora o significante “ideologia de gênero” como elemento degenerador da infância das crianças brasileiras. O “efeito damares” abre espaço para que a transmutação da política antigênero em política antitrans se consolide no Brasil, e passe a operar a partir do discurso performativo da proteção, que no seu núcleo opera efetivamente é a violência contra as crianças trans e dissidentes do sistema sexo/gênero normativo, em detrimento da proteção da infância ideal agenciada pelo dispositivo-infância.

61 Id.

62 Id.

63 Id.

Considerações provisórias

Em tese, tanto a CF de 88, quanto o ECA, preconizam a proteção integral das crianças e adolescentes. Contudo, os Art.º 15, 16 e 17 versam sobre a liberdade e o respeito a dignidade das crianças e dos adolescentes. Na medida que analisamos os discursos proferidos por aqueles que defendem a “Infância Plena”, ao imputarem as crianças e adolescentes a condição de “inacabados, irracionais, seres em formação”, o discurso que se aciona é o discurso da psicologia do desenvolvimento humano que divide a vida em etapas, e aloca a infância e a adolescência no tempo do eterno preparo para a vida adulta (ANDRADE, 2020; SOSENSKI, 2015). Nesse sentido, ao que parece, a preocupação dos envolvidos no evento “infância plena” diz respeito mais aos adultos do que às crianças.

Outro ponto fundamental a ser considerado, e que fica bem visível pela fala dos terroristas antitrans é que existe um ideal de infância, o qual eles denominam de “infância plena”, que seria “naturalmente biológica e divina” e uma “infância artificial e produzida pelos humanos”. Essa diferenciação é operada pela aglutinação dos discursos biomédicos, teológicos e jurídicos, operados pelo discurso antitrans e agenciado pelo dispositivo-infância. Nessa diferenciação algumas crianças serão vistas e protegidas pela CF de 88 e pelo ECA, enquanto as outras crianças serão condenadas pelo ECA como não-crianças, ou como sendo “crianças fora da infância”.

Essa divisão fica bem explícita quando a deputada Erika Hilton expõe a hipocrisia dos ativistas da “Infância Plena”, ao descrever o caso de Keron e de tantas outras crianças trans que são violentadas, mortas, e tem seus direitos violados e nenhuma autoridade que se diz defensora da “infância” se manifesta. Erika demonstra a realidade das crianças que o ECA condena a abjeção: uma política de disciplina ou de extermínio (PRECIADO, 2020).

O dispositivo-infância vai operar então tanto na produção de “infâncias plenas”, quanto na produção de “infâncias condenadas”. O conteúdo dos discursos apresentados no espetáculo encenado na câmara dos deputados apresentam os mesmos elementos em comum: argumentos biologicistas – sexo biológico é imutável, portanto gênero é uma ideologia e não existe; terroristas – o processo de transição é igual a mutilação, portanto transicionar é mutilar crianças; jurídicos – segundo a lei, menores de idade são inimputáveis, portanto não tem discernimento para decidirem sobre

sua identidade de gênero; psicológicos: o amadurecimento da consciência não está completo até a vida adulta; fundamentalistas conservadores: deus fez homem e mulher, e isso se percebe pelo sexo no meio das pernas, portanto não há como mudar a natureza divina.

Dentre os desdobramentos dessa acontecidos, o cenário sociopolítico brasileiro transpôs o discurso político para as propostas legislativas concretas, servindo para uma série de ações e debates institucionais. Desse modo, a retórica inaugurada pelas afirmativas de Damares foi rapidamente materializada em propostas em âmbito federal, estadual e municipal. Estas ofensivas visaram ações anti-gênero e sexualidade relacionados aos direitos de crianças e adolescentes a partir de uma visão conservadora que restringem direitos.

Uma das mais diretas ações foi feita a partir do Projeto de Lei 192/2023⁶⁴ que propôs alterar o ECA para que fosse possível “criminalizar condutas de pessoas que instigam, incentivam, influenciam ou permitem criança ou adolescente a mudar seu gênero biológico”. Notoriamente, todos os enunciados que sustentam as ideologias expressas por meio desses projetos elaboram-se como uma tentativa de patologizar a identidade trans na infância e adolescência, impedindo, inclusive o direito pleno à saúde, uma vez que a proibição corrobora para tratamentos alternativos não fiscalizados por órgãos reguladores da qualidade dos procedimentos.

Recentemente, o Projeto de Lei 906/2025⁶⁵, de autoria do deputado Marcos Pollon (PL-MS), foi elaborado com a justificativa de “proteção” às crianças que participam das Paradas de Orgulho LGBTQIA+. Em seu texto, o projeto estabelece multas de até R\$ 100 mil para organizadores caso participem menores de 18 anos. No entanto, o enunciado que justifica essa proteção está vinculado a construção imagética que os movimentos políticos de direita produzem sobre àqueles que integram essas manifestações, desconsiderando a existência de famílias LGBTQIA+ e o direito à manifestação e ocupação de espaços sociais.

O que pode ser constatado nessas tentativas é o recorrente esforço à “biologia” e à “natureza” por meio de ações políticas que desconsideram reivindicações científicas. Essa invocação à “natureza” é explicada por Butler a partir da noção de “matriz heterossexual”, a qual funciona “como

64 Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2252391

65 Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2904091&filename=Avulso%20PL%20906/2025

uma grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (Butler, 2015, p. 216). Neste caso, a linguagem legislativa torna-se um ato performativo que produz estratégias de poder, conhecida como recurso para ocultar as origens históricas das normas sociais.

Portanto, agenda antitrans vem ganhando força e espessura no cenário brasileiro. A quantidade de *fakenews* e ataques aos direitos da população trans estão crescendo diariamente. “Ao menos 69 iniciativas contra pessoas trans foram apresentadas em 2023” é a notícia de 08 de março de 2023.⁶⁶ Essa notícia só corrobora com a preocupação crescente entre aqueles que se preocupam de fato com a infância em sua diversidade e querem proteger todas as infâncias e não só a “infância plena” defendida pela agenda antitrans da extrema direita brasileira.

Referências

ANDRADE, Hugo Higino Perez de. **Psicologia e a crítica feminista: do percurso teórico-metodológico à prática**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Livros técnicos e científicos editora, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto De Lei nº 3091 de 14 de junho de 2023**. Proíbe a participação ou exploração de crianças e adolescentes menores de 16 anos ou suas imagens em qualquer evento ou local público ou privado, envolvendo conteúdos que proporcione ou incentive a sexualização precoce e a erotização desses menores. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2288842&filename=Tramitacao-PL%203091/2023 Acesso em: 03 de jul. de 2023.

66 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/03/brasil-tem-um-novo-projeto-de-lei-antitrans-por-dia-e-efeito-nikolas-preocupa.shtml>

BUTLER, Judith. **Corpos Que Importam: os limites discursivos do “sexo”**. n-1 edições, 2020.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomáz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CORRÊA, Sônia; KHALIL, Isabela. Brasil. In: CORRÊA, Sônia (Edição). **Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids – ABIA, p. 70-90. 2021.

CORRÊA, Sônia; PARKER, Richard. Prefácio. In: CORRÊA, Sônia (Edição). **Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids – ABIA, p. 10-20. 2021.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 1991.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**, v. 1. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

GÊLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIËS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**, v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus 1990.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MORUZZI, Andrea B. **Infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana**. Conjectura: Filosofia e Educação. Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina. UFRGS,

2016.

SERRANO, Fernando. Introdução. In: CORRÊA, Sônia (Edição). **Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids – ABIA p. 21-43. 2021.

SOSENSKI, Susana. Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 132-154, jan./abr. 2015.

Cultura e Autoritarismo no Sistema Socioeducativo Brasileiro: Racismo, Precariedade e Possibilidades de Resistência

André Luiz Gusmão¹

Introdução

Este trabalho é um desdobramento de uma pesquisa a nível de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. A referida pesquisa investigou o sistema de atendimento socioeducativo no Brasil, com um enfoque particular na juventude envolvida nesse sistema. Seus objetivos abrangeram uma análise aprofundada das práticas e políticas que regem esse sistema, bem como uma compreensão abrangente das implicações do racismo e da precariedade nele enraizados.

No contexto dos 61 anos do golpe civil-militar no Brasil, este trabalho examina como o legado autoritário desse período ainda permeia as estruturas do sistema socioeducativo. O autoritarismo se manifesta não apenas nas políticas punitivistas, mas também nas práticas cotidianas que marginalizam e estigmatizam a juventude, especialmente a juventude negra. Desses contextos, a pesquisa revelou como essas práticas demonstram uma cultura de acomodação ao autoritarismo e racismo institucionalizados, destacando a precariedade dos recursos e a falta de suporte adequado para os jovens em atendimento socioeducativo.

Um dos principais desafios abordados é a necessidade premente de lidar com os problemas sistêmicos que afetam de forma desproporcional a juventude negra no sistema socioeducativo. A compreensão das raízes e consequências do racismo e da precariedade neste contexto são fundamentais e ponto de partida para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e justas.

1 Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.

Portanto, o debate sobre o Sistema Socioeducativo Brasileiro e a juventude a ele submetida exige uma análise histórica profunda, que reconheça as continuidades e as rupturas inconclusas no projeto do Estado brasileiro às vidas infanto-juvenis marginalizadas, aqui reconhecidas como as vidas de jovens negros e pobres.

Para a população em foco deste trabalho, historicamente composta por indivíduos oriundos das classes populares e, predominantemente, pela juventude negra e pobre, não houve o rompimento efetivo com a perspectiva de repressão herdada dos regimes jurídicos anteriores. Mantiveram-se, de maneira sutil ou explícita em algumas ocasiões e situações ainda hoje tidas como rotineiras no próprio sistema de atendimento socioeducativo, os traços da Doutrina da Situação Irregular, apesar da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e da instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) em 2012.

Essa persistência não é casual, mas desdobramento de um projeto de Estado que, embora declare a Doutrina da Proteção Integral com o advindo do ECA em 1990, continua operando sob uma lógica disciplinar e seletiva às diferentes crianças e adolescentes brasileiros. Ainda em 2025, é possível, na prática profissional como psicólogo que acompanha jovens em atendimento socioeducativo, ouvir relatos sobre ações que explicitam a violência estatal ainda dentro das instituições ditas socioeducativas.

A juventude que é inserida no sistema de atendimento socioeducativo, vivencia isso sob o peso de um histórico de violência e negligência por parte do próprio Estado. A experiência profissional no acompanhamento desses jovens frequentemente revela que as falhas e desproteções sociais são recorrentes no histórico de vida daquele jovem e sua família inseridos no atendimento socioeducativo, sugerindo que o desamparo que estes jovens e seus familiares vivenciam é como um projeto de Estado, induzindo a precariedade na vida daqueles que são, em última instância, objeto de extermínio.

A questão principal do problema encontrado na prática profissional e na pesquisa de mestrado reside no fato de que o sistema de justiça e segurança pública opera com uma seletividade racial e de classe inegável. Enquanto a juventude oriunda da elite raramente tem como itinerário de formação a vivência das instituições socioeducativas, a juventude pobre e negra as tem como um requisito para sua formação. Tal constatação impõe a necessidade de incorporar o racismo e a precariedade como categorias

centrais de análise para compreender a organização, a execução e as lacunas do sistema socioeducativo brasileiro.

Para avançar nesta discussão crítica, o presente capítulo se propõe a examinar o autoritarismo e a violência que se manifesta no sistema socioeducativo. Para essa análise, busca-se propor a discussão por meio de referenciais teóricos que elucidam o papel do Estado na gestão da vida e da morte de populações marginalizadas, destacando a necropolítica de Achille Mbembe (2018) e a indução da precariedade de Judith Butler (2018). Além disso, os fatos históricos e legislativos que moldaram o tratamento dado aos adolescentes serão considerados, principalmente em relação ao Código de Menores de 1979, culminando em uma reflexão sobre a cultura de acomodação ao autoritarismo e as possibilidades de resistência baseadas na perspectiva da conscientização de Ignacio Martín-Baró (1977, 2017) e Paulo Freire (2019).

Formação da juventude no socioeducativo e o projeto do Estado brasileiro à juventude pobre e negra

A juventude que se encontra inserida no sistema de atendimento socioeducativo frequentemente chega com um profundo descrédito em sua eficácia. Esse ceticismo não é infundado, mas construído a partir da experiência de submissão a mecanismos violentos de controle e repressão social. O projeto de juventude fomentado pelo Estado brasileiro, tanto no sistema educacional quanto no socioeducativo, parece seguir uma lógica disciplinar que visa enquadrar subjetividades a determinadas funções sociais e torná-las disponíveis ao sistema capitalista.

A imposição da escolarização e da profissionalização compulsória, enquanto formas de conformação às condições requeridas para o cumprimento adequado das medidas socioeducativas, pode ser vista como uma faceta da ideologia neoliberal que orienta a prática socioeducativa, como bem apontado em estudo por Ferreira-Santos e Almeida (2019) abaixo.

Defendendo o direito à educação, que eufemiza a imposição de sua obrigatoriedade, há os que superestimam seu alcance, não por ingenuidade, mas com a intenção de tornar invisíveis as forças geradoras das desigualdades sociais. [...] Ou se acredita que as desigualdades na sociedade capitalista, regida pelo poder econômico e dirigida por gestores especializados, é resultado da falta de escolarização dos nossos antepassados ou se reafirma o poder anestesiante (ou reprodutor da

ordem sociopolítica vigente) que a educação tem por missão na (con) formação de cidadãos (FERREIRA-SANTOS e ALMEIDA, 2019, p. 151).

Esta lógica educativa individualizante tende a invisibilizar as forças geradoras das desigualdades sociais, ao atribuir a miséria e a desigualdade apenas ao indivíduo, sua família ou seu grupo social. Em vez de combater a opressão estrutural, as práticas socioeducativas podem, paradoxalmente, contribuir para a manutenção de injustiças estruturais.

Martín-Baró (1996), ao analisar a falta de acesso à direitos básicos pelas maiorias populares da América Central em contraste à superabundância das minorias oligárquicas, destaca a aplicação de tais mecanismos e a repressão social como algo que tem mantido uma injustiça estrutural que se constitui na primeira e fundamental violação dos direitos humanos desses povos e, aqui, relacionamos com a juventude que chega ao atendimento do sistema socioeducativo.

A seletividade do sistema de justiça, que direciona majoritariamente jovens negros e pobres para o atendimento socioeducativo, é uma manifestação clara do racismo institucional, que é caracterizado por Sousa (2011):

A noção de racismo institucional explica a operação pela qual uma dada sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições [...] os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições (DE SOUZA, 2011, p. 80).

No Brasil, essa seletividade articula o dispositivo da justiça com o dispositivo racial para gerir as políticas de controle e de vida e morte da juventude. O resultado é que 71% dos adolescentes privados de liberdade são identificados como pretos ou pardos (ALMEIDA e SÁ, 2023), um dado que sublinha a centralidade do marcador de raça/cor na punição seletiva.

O conceito de necropolítica, cunhado por Achille Mbembe (2018), oferece a chave para compreender a lógica subjacente ao projeto de extermínio que opera no sistema socioeducativo e na vida da juventude

negra. Mbembe argumenta que a expressão máxima da soberania reside no poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Exercer a soberania, nesse sentido, é exercer controle sobre a mortalidade.

Essa gestão da vida e da morte (biopoder, na formulação de Foucault) só se torna plenamente destrutiva e letal através do racismo. O racismo, nesse contexto, regula a distribuição da morte e torna possíveis as funções assassinas do Estado, sendo a condição para a aceitabilidade do “fazer morrer”. Na sociedade moderna, o racismo se manifesta e define quem deve viver e quem deve morrer, sem que a morte precise ser provocada diretamente, mas sim pela exposição contínua e multiplicação do risco de morte. O “deixar morrer” se materializa na omissão ou intervenção do Estado direcionada a subgrupos específicos.

O projeto do Estado brasileiro para sua juventude segue uma lógica disciplinar, de enquadrar subjetividades à determinadas funções sociais, em estreita relação com a lógica da política de segurança pública que é a de necropolítica de Achille Mbembe (2018) e de que o sistema de proteção social do estado nem sempre funciona como bem deveria – o desamparo como projeto de estado e a indução de precariedade (BUTLER, 2018) na vida daqueles que devem ser exterminados se faz quando a proteção social e os sistemas não funcionam, sendo eles de saúde, de assistência social, de educação ou de atendimento socioeducativo.

O Estado, ao aprimorar suas tecnologias de poder, exerce sobre a juventude negra a função de regulação e extermínio por meio de uma economia da morte (necropoder). As taxas crescentes de homicídio de homens negros, especialmente na faixa etária de 15 a 29 anos, em contraste com a queda para os brancos, ilustram a operação eficaz dessa economia da morte. No período de 2022 e 2023, 73% dos óbitos de jovens (15 a 29 anos) por causas externas foram de jovens negros (FIOCRUZ, 2025).

O sistema de opressão no Brasil se manifesta por meio da indução da precariedade, conceito fundamental na teoria de Judith Butler (2018). A precariedade, nesse contexto, é uma condição imposta pelo Estado a populações que são sistematicamente marginalizadas, negras, indígenas, LGBTQIA+, entre outras, transformando o próprio aparato estatal em um desafio adicional à sua existência. Essa precariedade se concretiza pela omissão na implementação de políticas públicas efetivas e pela violência legitimada contra esses corpos.

Ademais, essa política de precarização da vida é intrinsecamente ligada à necropolítica. A falta de acesso a direitos básicos, como saúde de

qualidade ou saneamento, resulta em diferenças de saúde entre grupos raciais, expondo a população negra ao maior risco de óbito. A precarização se consolida quando o Estado se furta de sua obrigatoriedade de garantir os mínimos sociais previstos na Constituição Federal de 1988, deixando esses jovens à mercê da própria sorte e sob a ameaça constante da violência.

Histórico do período do golpe civil-militar para o atual sistema de atendimento socioeducativo brasileiro

O tratamento dispensado à juventude marginalizada no Brasil carrega o lastro histórico de regimes de exceção, sendo o período da ditadura civil-militar (1964-1985) um momento marcante para a consolidação de instituições repressivas.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) foi criada em 1964, logo após o golpe militar, com o intuito de estabelecer uma política assistencial e de controle sobre a infância e a juventude pobre e desassistida. Essa criação oportunizou a instauração das Fundações Estaduais para o Bem Estar do Menor (FEBEMs).

A lógica que fundamentava a FUNABEM e as FEBEMs era a do controle social e da correção. Historicamente, o interesse pela criança pobre estava inserido em um projeto político maior de combate, controle e submissão do contingente populacional ocioso, visando adequá-lo desde cedo às exigências do desenvolvimento capitalista. O discurso subjacente era o de transformar a criança pobre e vista como “delinquente” em um indivíduo útil e produtivo para a sociedade. Essas instituições operavam a Doutrina da Situação Irregular, tratando o jovem em comportamento ilícito como um “menor infrator” que precisava ser corrigido e reabilitado, frequentemente em condições precárias e segregadoras.

O segundo Código de Menores, promulgado em 1979, ainda durante o período da ditadura civil-militar, representou um avanço formal ao tentar reconhecer a necessidade de proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes. Contudo, essa revisão legislativa ainda mantinha elementos significativos de controle social e segregação, falhando em promover uma ruptura radical com a lógica tutelar e punitiva anterior.

A revisão do Código de Menores em 1979 não significou uma mudança substancial na prática do Estado em relação à juventude pobre e negra. Pelo contrário, para essa população, não houve o rompimento com

a perspectiva de repressão e controle, mantendo-se a Doutrina da Situação Irregular.

Apesar do esforço formal em atualizar a legislação, o Código de Menores de 1979 continuou a reforçar a distinção entre a criança que era digna da proteção e a que era destituída da categoria social da infância por não se alinhar ao ideário da criança-típica, tornando-se, assim, suscetível à suspensão de direitos e à violência estatal, como nos apresenta Salgado (2019):

Desse modo, infâncias nuas são vidas de crianças que o Estado, em sua faceta soberana, arranca da categoria social da infância por não se alinharem ao ideário da criança-típica, promovendo a suspensão dos direitos, dos cuidados e da proteção. As infâncias nuas operam, antes de se tornarem vidas nuas, a destituição da infância propriamente dita das vidas das crianças. A infância é-lhes roubada e arrancada. Antes de perguntar que infância são dignas de serem vividas, é preciso indagar: que crianças são dignas da infância? É a resposta a esta pergunta que definirá as vidas de crianças que merecem ser protegidas e viver (SALGADO, 2019, p. 386-387).

O projeto após a revisão do Código de Menores em 1979 continuava a ser de segregação e controle, alinhado ao autoritarismo vigente. A disciplina e a correção eram propostas (não necessariamente no sentido de castigo, mas de “corrigir falhas de personalidade, caráter” do adolescente), esvaziando a análise das questões centrais da sociedade, como a pobreza, a exploração e a precarização de direitos.

O autoritarismo nas práticas do sistema socioeducativo atualmente

O autoritarismo no sistema socioeducativo vai além da aplicação de medidas punitivas. Ele se entranha nas práticas cotidianas que continuamente marginalizam e estigmatizam a juventude, com um impacto sobre a formação da juventude negra.

Essa manifestação autoritária se expressa na filtragem racial empregada pelos agentes de segurança pública e pelo sistema de justiça, que enquadra sistematicamente jovens negros. A própria nomenclatura utilizada, como “adolescente em conflito com a lei” ou “autor de ato infracional”, embora formalmente mais avançada que o termo “menor”, ainda carrega o risco de focar no jovem como agente de violência e transgressor, esvaziando a sua dimensão de paciente e vítima de violências

estruturais, como possível observar na importante discussão de Miguel Arroyo (2007) sobre as indagações da violência infanto-juvenil à pedagogia:

Pesquisas vêm mostrando as conexões entre a violência infanto-juvenil e as violências de que crianças, adolescentes e jovens padecem. **Entretanto, as indagações e as reações concentram-se mais na condição de réus e agentes infanto-juvenis de atos de violência do que na sua condição de pacientes e vítimas.** Este dado traz consequências para as pesquisas e reflexões teóricas, sobretudo na educação. Temos pouca reflexão acumulada sobre como a condição de pacientes, vítimas de tantas formas de violência, afeta os processos de socialização, formação intelectual e ética, identitária e cultural, como afeta os processos de desenvolvimento humano de tantos coletivos de educandos. Temos pouco acúmulo sobre os impactos nos processos de aprendizagem escolar das perversas e destrutivas formas com que a sociedade contemporânea vitima os coletivos de crianças, adolescentes e jovens, sobretudo populares. **Deixamo-nos impactar mais pelo quanto nos incomodam suas condutas na sociedade e nas escolas.** Para entender e acompanhar processos de formação desde a infância, o preocupante é que sejam tanto atores quanto vítimas das violências. Que impactos pode ter em suas identidades se saber, desde crianças, segregados como violentos e infratores na sociedade e até nas famílias e nas escolas? (ARROYO, 2007, grifo do autor).

A persistência do autoritarismo é apresentada na desconfiança e no medo com que os jovens negros se relacionam com as instituições. Eles são submetidos a tratamentos desumanizantes e a violações de direitos, numa trajetória que, desde a atribuição do ato infracional, se afasta dos pressupostos legais de rompimento com a trajetória infracional a partir da responsabilização e da promoção social do jovem e sua família (BRASIL, 1990).

De acordo com Freire (2019, p.191), o enfrentamento desse cenário exige o rompimento com a lógica localista dos problemas, que pulveriza a totalidade em “comunidades locais” sem analisar as estruturas maiores, o país, o continente, ou seja, as condições políticas atuais, que são as verdadeiras fontes da alienação e da opressão. Somente ao contextualizar o sofrimento dos jovens como parte de um conflito de classes e raças em escala macrossocial é possível desafiar a acomodação e buscar a transformação social para a vivência da liberdade.

O excerto acima nos anuncia a tarefa premente para os profissionais envolvidos no sistema de atendimento socioeducativo brasileiro. As perspectivas para a transformação e a superação das injustiças estruturais exigirão uma análise não localista da problemática vivenciada pelos jovens.

Conclusão

A estrutura de atendimento à juventude marginalizada está profundamente marcada pela seletividade racial e de classe, herdeira da Doutrina da Situação Irregular que, para a juventude negra e pobre, jamais foi superada. O sistema opera sob a lógica da necropolítica como trabalhada por Mbembe (2018), onde o racismo institucional atua como a tecnologia essencial para definir a juventude negra como o alvo prioritário da regulação, do controle e do extermínio. A indução da precariedade, conceito de Butler (2018), por sua vez, complementa essa política de morte ao negar o suporte adequado e garantir a exposição desses corpos à violência e à miséria.

Apesar dos imperativos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, de 2012, a prática socioeducativa frequentemente se resume a um projeto disciplinar e individualizante que transfere a responsabilidade pelos problemas estruturais para os próprios adolescentes e suas famílias.

O caminho para a resistência e a transformação passa pela adoção de abordagens críticas e por uma práxis libertadora, conforme proposto por Paulo Freire (2019) e Ignacio Martín-Baró (1997, 2017). Ademais, Martín-Baró reivindica que a tarefa primordial do psicólogo, e, por extensão, de todos os profissionais e pesquisadores da área engajados, é a conscientização e a desideologização. Isso significa o “desmascaramento de toda ideologia antipopular” (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 61) que justifica o sistema opressor e a necessária superação da visão localista dos problemas.

Nessa perspectiva, da desideologização proposta por Martín-Baró, é necessário retomar a pedagogia do oprimido de Paulo Freire como pedagogia humanista e libertadora, que terá dois momentos distintos na conscientização:

No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 1987, p. 41-42).

A conscientização deve ser um processo dialético que permita ao grupo oprimido, aqui os jovens negros e pobres inseridos no sistema socioeducativo, superar sua identidade alienada e atingir um saber crítico sobre si e, principalmente, sobre a realidade que os cerca. A psicologia, ao

assumir a perspectiva das maiorias populares e ao colocar seu saber a serviço da transformação, deve intervir nos processos subjetivos que sustentam as estruturas injustas.

Finalmente, a transformação do sistema socioeducativo não virá apenas pela mudança de práticas pedagógicas isoladas. Ela é indissociável da luta pela garantia dos direitos sociais básicos. É por meio de decretos, ou seja, pela efetivação das políticas públicas de educação de qualidade, moradia, saúde, assistência social e lazer, que as violências podem ser evitadas.

A recusa em garantir esses direitos, enquanto se mantêm ativos os aparatos de punição e extermínio, coloca o direito do Estado acima do direito de seus integrantes. A superação do autoritarismo e do racismo requer um desdobramento da socioeducação que informe sobre o jogo de forças por trás das formas políticas e que se dedique, incansavelmente, a construir um sistema que não apenas garanta a vida, mas que também promova a humanização e a libertação de todos, rompendo o ciclo de opressão imposto à juventude pobre e negra.

Referências

- ALMEIDA, Cristiano R.; SÁ, Rubens L. Panorama socioeducativo brasileiro das Medidas de privação e restrição de liberdade. **Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia**, v. 9, n.1, 08-35, 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.59068/24476137panoramasocioeducativobrasileiro>
- ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, out./2007. Disponível em: <http://ref.scielo.org/9kj2t8>
- ARROYO, Miguel González. REAFIRMAÇÃO DAS LUTAS PELA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL?. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 1098–1117, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868>
- BENTO, Berenice. **Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?** Cadernos Pagu, n. 53, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530005>.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>

wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf

BRASIL. **Código de Menores**, Lei Federal 6.697, de 10 de outubro de 1979, dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm

BRASIL. **Código de Menores**, Decreto Federal 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**, Lei Federal 12.594, de 18 de janeiro de 2012, Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DE SOUZA, Arivaldo Santos. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 3, p. 77-88, 2011.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. de. **Antropológicas da educação**. 3. Ed. São Paulo: FEUSP, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Agenda Jovem Fiocruz. Informe I: violências e acidentes**. Rio de Janeiro, 2025. N. 01/2025. (Ciclo de informes sobre a situação de saúde da juventude brasileira). Disponível em: https://fiocruz.br/sites/fiocruz.br/files/documentos_2/Informe%20epidemiol%C3%B3gico%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20saude%20da%20juventude%20-%20VIOL%C3%84NCIAS%20E%20ACIDENTES%20%28pr%C3%A9via%29..pdf Acesso em: 30 jul. 2025.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e Libertação na Psicologia**: Estudos psicossociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, Junho 1997.

MBEMBE, ACHILLE. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SALGADO, Raquel Gonçalves. QUEM MERECE PROTEÇÃO?: infâncias, violências e totalitarismos. In: SCUDDER, Priscilla de Oliveira Xavier; GONZÁLEZ, José Marin; ÁVILA, Carlos Frederico Dominguez (orgs.). **Racismo Ambiental, Ecologia, Educação e Interculturalidade – Volume I – Estudos Transdisciplinares**. Campo Grande: Life Editora, 2019. p. 379-396.

Experiência em fortalecimento de vínculos e direitos: implementação das oficinas do Escritório Social na Cadeia Feminina de Rondonópolis

Jessika Dallyla Gonçalves Oliveira¹

Joici Fernandes de Jesus Silva²

Introdução

Este texto apresenta um relato de experiência do campo de Estágio do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis na Cadeia Pública Feminina de Rondonópolis/MT durante o ano de 2024. O objetivo ao longo deste texto é trazer uma narrativa sobre a implementação de oficinas na penitenciária, realizadas com mulheres encarceradas, ou seja, nosso caminho percorrido e os resultados alcançados.

As atividades do estágio foram conduzidas em colaboração com o Escritório Social (ES) de Rondonópolis - um instrumento público de gestão compartilhada entre o Poder Judiciário, Poder Executivo e Conselho da Comunidade -, que tem objetivo de promover cidadania e a garantia de direitos das pessoas privadas de liberdade no Sistema Prisional. É importante ressaltar que acompanhamos o início da implementação do Escritório Social em Rondonópolis. Nesse contexto, as oficinas foram em grande parte pautadas nos princípios norteadores do Escritório Social, como a promoção de ações de atenção a esse grupo, bem como o reconhecimento da realidade prisional, a inserção social e práticas contextualizadas.

No processo de preparação das oficinas, em julho de 2024, participamos de reuniões com a juíza responsável pela execução penal, seu assistente, membros do Escritório Social e outros integrantes da Secretaria Municipal de Promoção e Assistência Social de Rondonópolis. Nesses encontros, apresentamos o planejamento das atividades antes de executarmos e, posteriormente, apresentamos os resultados obtidos e

1 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis.

2 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis.

as ações implementadas. A partir disso, discutimos as possibilidades de expansão e aprimoramento das oficinas para ações futuras.

É importante destacar que este é um relato de experiência, um tipo de documento que expressa as vivências do contexto de uma instituição, conectando a teoria aprendida em sala de aula à prática do estágio. Esse formato exige um posicionamento crítico, pois reconhecemos que nenhuma atuação é neutra. Nossas ações são influenciadas por nossas vivências e pela compreensão de que a Psicologia é um campo político que deve considerar as diversas interseccionalidades, como classe, raça, gênero, geração e território que atravessam as histórias de vida (Borges, 2018).

Referencial teórico

O referencial teórico deste trabalho e que norteou a nossa prática nas oficinas e encontros baseia-se na Pedagogia da Escolha (Almeida, 2023), que pode ser utilizada para refletir sobre os caminhos feitos pelas mulheres encarceradas até aquele momento. Essas escolhas são vistas não como uma estagnação, mas como uma aprovação incondicional da vida, uma força motriz para outras possibilidades de realidade. Assim, busca-se capacitar o sujeito a um itinerário (auto)formativo, permitindo-lhe ser quem é. A ideia de Nietzsche, “torna-te o que tu és», citada por Almeida, coloca em questão dois aspectos fundamentais: o processo contínuo de transformação e formação de cada indivíduo e a importância de sermos fieis a nós mesmos, ressaltando a singularidade de cada vida. Cada pessoa, portanto, é uma existência única. Em termos educacionais, isso significa que a educação deve ser um processo de autoconhecimento (Almeida apud Nietzsche, 2023).

Este arcabouço teórico valoriza a experiência subjetiva de cada uma de suas vivências e, a partir disso, trabalhamos o coletivo, partindo da potência do encontro como um processo dinâmico e humanizado de sensibilização e de escuta. Um momento para falar o não dito e o pouco escutado dentro do sistema prisional, a fim de tentar promover o desenvolvimento do campo dos afetos, mantendo uma abertura genuína ao outro. Dessa forma, facilita-se o acesso das mulheres privadas de liberdade aos serviços de convivência e ao fortalecimento de vínculos sociais. Nesse contexto, levamos em consideração que o sujeito, entendido como um ser “ativo, social e histórico”, é visto em sua relação dialética com a sociedade, que é uma produção histórica dos homens (Bock, 2007).

Assim, o referencial teórico, também, leva em consideração a condição social, econômica e cultural dos indivíduos, ressaltando a modificação mútua entre o sujeito e seu ambiente, focando em como elas se viam, se veem e como gostaria de se ver já egressas, em um processo, também, de autoconhecer-se.

Breve caracterização do Escritório Social

Os Escritórios Sociais são equipamentos públicos implantados no Brasil desde 2016, por meio de uma colaboração entre os poderes Executivo e Judiciário, com o objetivo de acolher egressos do sistema prisional e suas famílias, facilitando sua reintegração à sociedade e garantindo a liberdade civil. Desde 2019, o foco tem sido a expansão desse serviço em todo o país.

A estruturação dos Escritórios Sociais foi planejada em três etapas, conforme o “Guia para Aplicação da Metodologia de Mobilização de Pessoas Pré-Egressas” (Brasil, 2020). A primeira etapa consistiu na criação de uma metodologia, seguida pela apresentação e discussão dessa metodologia com representantes de todos os estados brasileiros no segundo semestre de 2019. A última etapa envolveu a validação das diretrizes a partir da perspectiva de egressos e familiares, consolidando o direcionamento do projeto.

A Resolução N° 307 de 2019, instituída pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), com o apoio do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), visa melhorar as condições de cumprimento de penas e desenvolver políticas para egressos no Brasil. O Escritório Social faz parte do eixo “Subsídios para a promoção da cidadania e garantia de direitos das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional” do projeto Justiça Presente.

Para instrumentalizar as equipes dos Escritórios Sociais, foram elaborados três manuais: o “Guia para Aplicação da Metodologia de Mobilização de Pessoas Pré-Egressas”, o “Manual de Gestão e Funcionamento dos Escritórios Sociais” e a “Metodologia para Singularização do Atendimento a Pessoas em Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional”. O Manual de Metodologia capacita os atendentes em temas como diversidade e direitos fundamentais, enquanto o Manual de Gestão organiza a estrutura e o funcionamento dos Escritórios.

Em Rondonópolis, o Escritório Social foi instituído em meados de 2024 para atender as Pessoas Privadas de Liberdade (PPLs) da Cadeia

Feminina e da Penitenciária da Mata Grande. No contexto do estágio, o foco do relato de experiência é o “Guia para Aplicação da Metodologia de Mobilização de Pessoas Pré-Egressas”, visto que as oficinas realizadas pelo Escritório abordam temas como “Direitos e recursos de cidadania”, “Prisão e suas consequências”, “Relações pessoais, familiares e comunitárias” e “Trabalho e alternativas profissionais”.

Caracterização do perfil das mulheres em situação de privação de liberdade

É essencial caracterizar a alteridade do público-alvo do projeto, levando em consideração as seguintes particularidades:

- a. Mulheres cisgênero: são atravessadas por relações de poder relacionadas ao gênero, como o patriarcado e as diversas violações associadas a essas dinâmicas sociais;
- b. Mulheres negras (pardas e pretas): atravessadas por questões étnico-raciais, como o preterimento e a marginalização em diversos espaços sociais, as distanciando de oportunidades e de uma vivência em equidade;
- c. Maternidade: a maioria dessas mulheres é mãe de pelo menos uma criança, e o aprisionamento lhes nega o direito ao convívio familiar. A separação entre mães e filhos é uma experiência dolorosa e irremediável. Como Varella (2017) destaca, o sofrimento da mãe no cárcere é mais profundo que o dos homens, pois ela sente a ausência irreparável dos filhos. A perda de cuidados maternos pode resultar em traumas que afetam o desenvolvimento emocional das crianças, que, em muitos casos, acabam sendo cuidadas por parentes ou, em situações mais graves, por instituições de abrigo. Em alguns casos, essas separações podem durar anos, resultando em um distanciamento duradouro;
- d. Origem periférica e de baixa renda: essas mulheres frequentemente vêm de contextos marcados por vulnerabilidade, em que seus direitos são negligenciados e o acesso a serviços públicos é restrito. Esse histórico de precariedade é, muitas vezes, um dos fatores que as leva a recorrer ao crime como uma tentativa de suprir necessidades básicas, especialmente quando buscam uma forma de ganho financeiro rápido;

- e. Histórico de violência e relacionamentos abusivos: muitos dos aprisionamentos dessas mulheres estão ligados a relacionamentos afetivos sexuais, geralmente marcados pela violência de gênero e pelo aliciamento de companheiros com antecedentes criminais. Essas relações, muitas vezes coercitivas, contribuem para a entrada no ciclo do crime;
- f. Tráfico de drogas: esse é outro fator predominante para o encarceramento de mulheres, principalmente no estado de Mato Grosso, onde, frequentemente, elas não são naturais do estado. Segundo Varella (2017), a principal resposta que as mulheres fornecem ao serem questionadas sobre os motivos de suas prisões está relacionada ao tráfico e associação com o tráfico. Os crimes mais comuns aos quais são enquadradas incluem tráfico de drogas, furto, assalto à mão armada, assassinato e sequestro.

Estrutura institucional prisional

A instituição prisional em questão abrigava em 2024, em média, 100 mulheres privadas de liberdade, com idades variando entre 18 e 60 anos, sendo que de 3 a 4 delas são idosas. Elas estavam distribuídas em cerca de 9 celas estreitas, equipadas com beliches baixas, sendo que cada cela acomodava de 10 a 15 mulheres. Cada unidade possui uma televisão e um pequeno fogão.

Embora o ambiente seja restritivo, existem algumas oportunidades de remissão e serviços voluntários. Algumas das detentas se reúnem para realizar atividades como crochê ou a limpeza dos espaços externos. Há também visitas de profissionais ao salão de beleza, no qual as detentas precisam pagar para utilizar os serviços, e as mulheres frequentemente trocam serviços entre si. Por exemplo, uma se dispõe a fazer um trabalho para a outra em troca de um serviço de beleza, como fazer as unhas ou cabelo.

Em relação à educação, a instituição conta com uma pequena biblioteca e algumas detentas participam do programa “Remição pela Leitura”³. Além disso, são oferecidas oficinas preparatórias para o Exame

3 O Projeto de Remição pela Leitura é uma iniciativa que permite que pessoas privadas de liberdade reduzam o tempo de suas penas através da leitura de obras literárias, científicas ou filosóficas. Para cada livro lido, é possível obter um desconto de dias na pena, sendo 4 dias para cada obra, com um limite de 12 livros por ano, totalizando 48 dias de remição anualmente.

Nacional do Ensino Médio (Enem), nas quais as pré-egressas participam das atividades realizadas pelo Escritório Social.

A estrutura conta com uma equipe multidisciplinar composta por uma psicóloga, uma assistente social, uma enfermeira e um farmacêutico. A psicóloga realiza atendimentos tanto individuais quanto coletivos, sendo que os atendimentos coletivos incluem oficinas, cursos e palestras. É importante destacar que, no passado, os atendimentos psicológicos eram utilizados para a produção de laudos que serviam como base para decisões judiciais sobre a liberdade ou a manutenção do aprisionamento, prática que não é mais adotada atualmente.

A alimentação é fornecida por uma empresa privada, que produz refeições em grande escala, sendo frequentemente criticada pelas detentas em cárcere devido à qualidade. Muitas vezes, as refeições chegam até as mulheres em condições insatisfatórias, como alimentos azedos. Recentemente, as mulheres receberam um frigobar para garantir o acesso à água fresca, mas, segundo elas, ainda não é suficiente para suprir uma vida privada de liberdade minimamente digna, uma vez que há também a falta de ventilação, que, juntamente com o calor excessivo, tornam o ambiente insalubre.

Ademais, algumas dessas mulheres conseguem empregos externos em setores públicos ou autárquicos, como na limpeza de vias públicas e na CODER, a partir das conexões com colaboradores da Prefeitura Municipal de Rondonópolis. Dentro da prisão, também existem oportunidades de trabalho, como na área de costura, porém identificou-se uma dificuldade, no qual mesmo após realizarem o trabalho, não tinham recebido o salário, o que evidencia o descaso com essas trabalhadoras.

É importante ressaltar que, além de se encontrarem em um ambiente disciplinar, muitas delas estabelecem e seguem regras próprias, muitas vezes relacionadas a suas associações com o crime organizado.

Inquietações vivenciadas dentro da instituição prisional

Um primeiro aspecto a ser destacado no contato com o sistema prisional são as condições do território, especialmente as restrições relacionadas às vestimentas, que limitam a expressão subjetiva de quem frequenta esses espaços. Essas limitações variam conforme o plantão da portaria que nos acompanha, refletindo posturas mais rígidas ou flexíveis. A proibição do uso de celulares quando adentramos o espaço da

penitenciária, também causou estranhamento, dificultando a organização dos encontros no mesmo dia em que íamos ao campo e complicando o acesso às dependências da cadeia, para a solicitação de transporte no retorno às nossas residências.

Segundo Goffman (1961), as instituições totais, como o sistema prisional, impõem um processo particular e invasivo aos seus residentes, que resulta na *mortificação do eu*. Isso envolve uma série de experiências restritivas, como a proibição de certos vestuários, horários rígidos, comportamentos e até mesmo a alteração na forma de falar e se portar. O sistema impõe uma administração massiva da vida dos internos, onde a sobrevivência só é possível a partir de uma sensação constante de angústia e vigilância. Essa dinâmica leva à institucionalização do sujeito, um processo de adaptação que sacrifica a individualidade.

Outro ponto relevante foi o aumento no número de atendimentos emergenciais, especialmente durante crises, mediados pela psicóloga da cadeia, que atua na área desde 2014. Muitas vezes, precisávamos interromper a realização das oficinas para dar lugar a esses atendimentos. Diante dessa realidade, nos questionamos: *Como manter a saúde mental em um sistema prisional tão adoecedor?* Para enfrentar esse desafio, decidimos focar em nossa atuação no campo dos afetos, buscando sensibilizar os sujeitos, valorizando a potência do encontro, da vida em coletivo e da escuta sensível. Assim, conseguimos devolver à sociedade parte do conhecimento adquirido na universidade pública e uma escuta sensível a essas mulheres.

Apesar das restrições mencionadas, há aspectos relevantes a serem destacados, como a multidisciplinaridade da nossa equipe, que foi fundamental para o bom funcionamento do trabalho. Formamos uma equipe de pessoas com visões alinhadas sobre a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à população carcerária feminina. Nossa formação na Universidade Federal de Rondonópolis, sobretudo os conhecimentos sobre processos grupais, funcionamento institucional e uma visão crítica das desigualdades sociais relacionadas a questões étnico-raciais, de gênero e de classe foram fundamentais para buscar uma prática sensível e pautada nos direitos humanos. A psicóloga da Cadeia Feminina, com sua vasta experiência, nos orientou sobre as questões essenciais a serem trabalhadas. Além disso, acreditamos que o diálogo do grupo foi fundamental para a construção das oficinas que impactaram significativamente a vida dessas mulheres.

Ficamos otimistas com a criação e, posteriormente, com a implementação das oficinas. Acreditamos que conseguimos, progressivamente, estabelecer um espaço seguro de sensibilização com o grupo, onde promovemos trocas significativas e valorizamos suas experiências, pois a escuta sensível tem o fim muito além do que apenas ouvir, ela foca em realmente buscar compreender a realidade das pessoas que falam, ou seja, é o trabalho de prestar atenção nas vivências relatadas, com o não julgamento. A dimensão de uma escuta sensibilizada com mulheres privadas de liberdade é muito relevante, tendo em perspectiva o caráter adoeecedor de uma penitenciária, não só em específico à estrutura insalubre já relatada, mas também ao tratamento desrespeitoso que elas relataram terem recebido pelos agentes do local. Ainda sim, as desigualdades sociais interseccionais que afetam essas mulheres ocasionam ainda mais violências, já que além do estigma de presidiária, ainda passam pelo machismo e racismo. São todos esses pontos que apontam para a necessidade de uma escuta que visa a compreensão da realidade delas.

Oficinas: potencializando subjetividades

Primeiramente, é importante esclarecer o que são as oficinas, que foi a nossa principal forma de trabalho dentro da unidade. Elas são entendidas como “espaços de liberdade de criação e autonomia de execução, de onde deriva a multiplicidade de objetivos, alcances e perspectivas” (Joaquim; Camargo, 2020, p. 19). Nesse contexto, utilizamos o método de oficinas para criar uma relação dialógica com as detentas, visando gerar um espaço onde elas pudessem fazer questionamentos, ao mesmo tempo, em que abríamos a escuta para aquilo que era mais singular, e também discordante, entre elas.

As propostas temáticas das oficinas foram diversificadas, mas seguiram uma ordem lógica dentro das temáticas sugeridas no Caderno de gestão dos escritórios sociais I: guia para aplicação da metodologia de mobilização de pessoas pré-egressas (Brasil, 2020) orienta. No entanto, devido a questões logísticas da instituição e organizativas, conseguimos realizar apenas 9 oficinas das 12 inicialmente planejadas. As temáticas abordaram desde atividades de quebra-gelo para gerar conexão com as participantes até dinâmicas que evoluíram para discussões sobre desigualdades, direitos humanos, mapa de saída da prisão e o sistema prisional.

Em termos de organização, as oficinas geralmente começavam às 8h da manhã e iam até as 11h, com uma carga horária de 3 horas por encontro. Cada oficina era dividida em dois períodos: das 8h às 9h, realizávamos uma dinâmica, seguida por uma breve pausa de 10 a 15 minutos, e depois retomávamos as atividades até às 11h. Em média, contávamos com a presença de 5 a 10 mulheres por oficina.

Um ponto importante a ser destacado é a dificuldade que enfrentávamos na saída das celas. A retirada das mulheres dependia do plantão, que nem sempre retirava todas as que estavam na lista previamente estabelecida, pautada na previsão de possível saída do sistema prisional dentro de 6 meses a 1 ano). Dessa forma, algumas pré-egressas eram privadas, também, do direito de participar das oficinas. Essa situação ocorria devido a perseguições, como relataram algumas delas, ou “más condutas”, conforme a perspectiva dos agentes carcerários. Assim, essa perseguição / preterimento dos agentes penais, em relação a essas mulheres encarceradas, era feito de modo totalmente “arbitrário”.

Além disso, houve dias em que as oficinas começaram com atraso, devido a queixas das detentas sobre perseguições ou negligência dentro das celas. Enquanto equipe e coordenadoras das oficinas, sempre nos dispusemos a abrir o debate sobre essas questões, questionando também o nosso papel como estagiárias em relação a essas injustiças. Também havia dias em que iniciamos as oficinas com um número determinado de participantes, mas, devido a questões emocionais extremas — como o peso de estar aprisionada, a perda de um familiar, a demora na regressão da pena ou a expedição do alvará — algumas mulheres não conseguiam se manter no ambiente das oficinas e nos pediam desculpas, retirando-se. Nesse contexto, era importante frisar que elas não se sentiam obrigadas a participar, pois nossas oficinas não prometiam redução de pena, nem tinham essa pretensão.

Por fim, em relação ao conteúdo das oficinas, para facilitar a compreensão, mencionaremos as 12 oficinas planejadas, indicando as temáticas abordadas, as dinâmicas realizadas e os objetivos de cada uma, inclusive aquelas que não conseguimos coordenar devido ao tempo limitado de estágio e às questões administrativas da unidade prisional. Abaixo segue a tabela com os dados detalhados.

Tabela 1 - Projeto: Trilhando Caminhos Pacificados (Escritório Social – Cadeia Pública Feminina)

Oficinas (Temáticas)	Encontros	Propósitos
Prisão e suas consequências 1-) Quem somos nós?	Apresentação do projeto; Dinâmica I - Dilemas para se conhecer/ interação: Quem Somos Nós? Dinâmica II – Interpretação da música “Brasil com P” – GOG.	Ter o primeiro contato com o que o grupo sobre a vida e os dilemas sociais que as atravessavam nesse processo de experienciar o mundo, de modo que esse fato as subjetivava e modificava suas respectivas realidades sociais; para que, dessa forma, também se criasse um vínculo entre nós (estagiárias UFR) e elas, enquanto grupo.
Direitos e recursos de cidadania 2-) Quais as desigualdades me afetam? (Perfil de uma mulher privada de liberdade)	Dinâmica I - Falso ou Verdadeiro? Sobre desigualdades sociais; Dinâmica II - Qual é a nossa desigualdade? (Montar a personagem privada de liberdade).	Nessa construção da personagem detenta, era representada a realidade da maioria do grupo e eram discutidos temas como meritocracia, formas simbólicas de prisão, relacionamentos violentos, a ideia de que não éramos capazes e consumismo; de modo a ponderar a questão: era possível mudar a nossa realidade?
Direitos e recursos de cidadania 3-) O que são os Direitos Humanos?	Dinâmica I – Disparador vídeo (Manual Pré-Egresso); Feedback do grupo sobre Direitos Humanos e leitura da Carta dos Direitos Humanos; Dinâmica II – Desenho da Roda da Vida. (Apuração sobre as áreas da vida).	Fomentar o que são os Direitos Humanos, como eles eram utilizados/garantidos ou negados a determinados grupos sociais, de modo a criar ainda mais desigualdades ou potencializar a vida dos sujeitos. Dessa forma, exploramos também o desenvolvimento de espaços de sensibilização da vida subjetiva de cada uma partir da Roda da Vida.
Direitos e recursos de cidadania 4-) Saídas sociais para a realidade.	Dinâmica I – Criação da Carta de Intenções sobre Direitos Humanos e cidadania. Dinâmica II – Liberdade e Determinação – eu e o mundo. Disparador: Música e questões norteadoras sobre o sistema prisional e a noção de liberdade.	Desenvolver uma reflexão crítica por parte das mulheres encarceradas com relação às suas maiores dificuldades e potencialidades, dada a “liberdade de escolha” de cada uma, conforme seu contexto; de modo a identificarem outras perspectivas para a resolução de problemas, constituição de vínculos, identificação do desejo e suas prioridades.

Relações pessoais, familiares e comunitárias 5-) Vida para além da prisão.	Dinâmica I - Jogo/ Trilhando Caminhos	Trabalhar a sensibilização sobre o tempo na prisão como um momento desafiador que pode fazer parte da constituição de novos (ou velhos) sonhos; de modo que fosse possível projetar uma perspectiva de ultrapassagem de velhos hábitos com novos propósitos.
Direitos e recursos de cidadania 6-) Construção do mapa de saída.	Dinâmica I - Jogo da memória sobre as redes públicas enquanto redes de apoio; Dinâmica II – Organograma coletivo a partir da personagem privada de liberdade (oficina 2).	Trabalhar o conhecimento sobre os serviços de instituições públicas do município como uma rede de apoio social a elas em suas demandas sociais e, em alguns casos, em suas demandas familiares.
Relações pessoais, familiares e comunitárias 7-) A produção de subjetividades no contexto prisional a partir do conceito de pertencimento em sociedade.	Dinâmica I – Filme “O ódio que você semeia.	Fomentar um autoconhecimento sobre as produções de subjetividades (Quem eu sou/ O que eu estou fazendo/ O que me leva a tomar certas decisões e renunciar outras...), deste modo articulando junto às mulheres, uma postura ativa no processo de ser uma pessoa pré-egressa. Sendo assim, necessário o desenvolvimento de um pertencimento com relação aos coletivos e as suas contribuições para o sujeito.
Direitos e recursos de cidadania 8- Conversa com parceiros - Escritório Social e outras redes.	Dúvidas e respostas	Promoção da discussão a respeito da rede de serviços existentes em Rondonópolis que podem auxiliar a pessoa pré-egressa, no processo da garantia de direitos a essa categoria.
Relações pessoais, familiares e comunitárias 9-) A identificação e o ato de experienciar o mundo de forma singular.	Dinâmica – Talk Show “Que história é essa?”	Instigar a partir dos discursos, a exposição das escolhas pessoais que foram necessárias fazer, conforme suas respectivas realidades e se há uma avaliação delas mesmas sobre o que as levaram a “optar” por tais “escolhas” e suas consequências. Assim sendo, o propósito seria promover a identificação entre suas histórias/ vidas, para que essas mulheres percebessem suas singularidades (interseccionalidades).

O trabalho e alternativas profissionais 10-) O processo de saída do sistema prisional e o trabalho.	Dinâmica I - “O que eu imaginava ser quando crescer”; Dinâmica II - Curto-grama (O que eu gosto e Faço...)	Reflexão sobre as mudanças nas aspirações pessoais para a discussão de como essas mudanças se mostram no crescimento e no desenvolvimento pessoal.
Relações pessoais, familiares e comunitárias	Dinâmica I - Cine debate a respeito do contexto histórico do uso de substâncias.	Fomentar o conhecimento sobre o uso das substâncias psicoativas ao longo dos anos pela humanidade, visando sensibilizar as pessoas para um consumo “consciente” e seguro dessas substâncias. Para alcançar esse objetivo, seria utilizada metodologia da Redução de Dados (R.D.).
11-) Redução de danos no contexto prisional.	Dinâmica II - Fake ou Fato – A respeito das substâncias, seu uso e curiosidades.	Por fim, para avaliar as informações que elas construíram sobre o tema, estipulou-se que seria realizada uma dinâmica de verdadeiro ou falso.
12-) Encerramento da turma.	Dinâmica I: Mapa de saída individual; Entrega das pastas.	Comemorar essa nova etapa da vida, na qual elas estão iniciando e concluir a turma de oficinas do Escritório Social na Cadeia Pública Feminina de Rondonópolis. Além disso, foi entregue a pastinha pessoal de cada uma com os trabalhos realizados durante o processo dos encontros semanais, para materializar toda essa experiência vivida e que servirá no futuro a elas como um direcionamento, sobre seus objetivos/ identidade, etc.

Resultados

Oficina 1 – Quem somos nós?

O comportamento das participantes foi muito positivo durante as discussões propostas. Elas demonstraram atenção, interagiram, responderam e conversaram entre si sobre os temas apresentados, mantendo esse comportamento ao longo de todo o processo das oficinas. Ao chegarem, iniciamos uma conversa descontraída e apresentamos o Escritório Social. Logo depois, fizemos nossas apresentações e elas também se apresentaram.

Na primeira dinâmica, um quebra-gelo intitulado “Quem Somos Nós?”, discutimos questões gerais e pessoais para criar uma conexão entre o grupo. A dinâmica foi produtiva, com as participantes se mostrando

interessadas em compartilhar suas ideias sobre os assuntos tratados. Os principais temas abordados foram: saudade da família, especialmente dos filhos; arrependimento por ingressar na “vida do crime”; o desejo de voltar no tempo para corrigir erros; valorização da vida, da saúde e da felicidade; dificuldades para pedir e receber perdão; e a percepção sobre amizade.

Na segunda dinâmica, apresentamos a música “Brasil com P” do cantor GOG. As participantes se surpreenderam com o estilo musical e o conteúdo da letra, especialmente por ser um rap que aborda questões sociais, como desigualdades. Após a música, discutimos os temas mencionados e elas demonstraram clareza sobre as desigualdades que as afetam. Surgiram discussões sobre racismo no trabalho, a imagem que se deve projetar para conseguir um emprego, o preconceito enfrentado como detenta fora do ambiente prisional, e um caso de uma mulher rejeitada pela família por ser diagnosticada como uma pessoa soropositiva. Também foram expressas queixas sobre a falta de oportunidades no mercado de trabalho para pessoas egressas e a realidade de ser mãe solo.

Oficina 2 - Quais desigualdades me afetam?

As participantes estavam mais engajadas e dispostas do que no encontro anterior. Chamavam as facilitadoras pelo nome e se aproximavam para participar ativamente da roda de conversa, fazendo até brincadeiras conosco. Começamos o encontro com uma reflexão guiada pela psicóloga da unidade e relembramos o que havia sido discutido no encontro anterior. A seguir, discutimos alguns pontos que surgiram após o primeiro encontro, como a caixinha de feedback, a apresentação do Escritório Social e combinados para as futuras oficinas.

Fizemos acordos sobre sigilo, foco, respeito à fala e espontaneidade. Em seguida, realizamos uma dinâmica de “Verdadeiro ou Falso” sobre desigualdades, abordando os seguintes temas:

1. A diferença econômica é baseada apenas na renda? As participantes responderam corretamente, entendendo que a desigualdade econômica envolve também o acesso à saúde, educação, trabalho e lazer;
2. A falta de acesso à educação é uma das principais causas da desigualdade social? Afirmaram que sim, reconhecendo a importância da educação para mudar o rumo de vida;

3. A discriminação com base na orientação sexual não é uma forma de desigualdade social? Também responderam corretamente, compreendendo que a sexualidade é um fator de aceitação ou exclusão na sociedade;
4. A expressão “privilégio branco” se refere a vantagens sistemáticas que indivíduos brancos podem ter em sociedades racialmente desigual? Apesar da dúvida inicial, elas acertaram e discutimos como esse privilégio age na sociedade.

Ao final da dinâmica, ficou evidente que as participantes compreendem bem as desigualdades sociais, especialmente as relacionadas ao racismo e à sexualidade. Elas compartilharam experiências pessoais, como o caso de uma delas, que tem um irmão bissexual não aceito pela família, e a história de outra que relatou a dificuldade de aceitação de seus amigos gays pela mãe.

Na sequência, pedimos que criassem uma personagem privada de liberdade representativa das mulheres que estão presas, e elas elaboraram uma personagem com base em estereótipos, experiências de vida e uma antiga colega do sistema prisional. Concluímos a oficina ouvindo a música “Todos os olhos em nóiz” de Emicida e Karol Conka, que transmite uma mensagem de resistência e esperança, apesar das dificuldades.

Oficina 3 – O que são os Direitos Humanos?

Iniciamos a oficina com uma breve introdução ao tema dos direitos humanos, que gerou pouca participação no início. No entanto, depois de uma atividade física divertida, as participantes se mostraram mais dispostas. Assistimos a um vídeo sobre os direitos humanos e discutimos os trinta direitos fundamentais. Muitas disseram não saber que tinham direito a tantos recursos, o que gerou um sentimento de revolta, especialmente ao perceberem que seus direitos são frequentemente violados dentro do sistema prisional.

Durante a segunda dinâmica, a “Roda da Vida”, as participantes refletiram sobre diversas áreas de suas vidas, como saúde, família, espiritualidade e trabalho, e como essas áreas impactam seus caminhos e decisões. O feedback foi muito positivo, e as participantes disseram ter achado a atividade importante para a análise de suas vidas.

Oficina 4 – Saídas sociais para a realidade

Este encontro foi mais disperso, possivelmente devido ao horário ou à composição do grupo, mas ainda assim foi positivo. Relembramos o conteúdo do vídeo anterior sobre direitos humanos, já que muitas participantes não estavam presentes no encontro passado. Uma das participantes compartilhou com entusiasmo que estava estudando livros de direito da pessoa presa, o que foi muito gratificante porque ela sentiu que podia e devia ir atrás de seus direitos após nossas oficinas.

Conversamos sobre a diferença entre equidade e igualdade, abordando questões como as cotas nas universidades e a meritocracia. Também discutimos a importância de saber os próprios direitos para poder lutar por eles, e muitas participantes pediram cópias dos Direitos Humanos, assim como reafirmaram a existência da meritocracia.

Oficina 5 – A produção de subjetividades no contexto prisional e o conceito de pertencimento em sociedade

Esta oficina utilizou o filme *O Ódio que Você Semeia* como disparador para reflexões sobre temas como negritude, violência policial, e racismo estrutural. Durante a análise do filme, as participantes reagiram acaloradas a algumas cenas, especialmente em relação às figuras de autoridade empregando violência contra pessoas negras. Algumas expressaram críticas ao sistema de justiça e à violência policial. Após o filme, as elas escreveram suas reflexões, com destaque para a necessidade de respeito e o combate ao racismo. Uma delas fez uma crítica importante ao genocídio da população negra, destacando a diferença entre a realidade do filme (contexto estadunidense) e o que acontece no Brasil.

Oficina 6 – Vida para além da prisão

Nesta oficina, discutimos a relação das participantes com o mundo e como suas ações individuais afetam seus contextos. Algumas refletiram sobre a relação entre o corpo e a mente dentro do sistema prisional, com todas concordando que, apesar da prisão física, a liberdade mental é possível. A psicóloga destacou a diferença entre ser vítima e vitimista, o que foi bem recebido pelo grupo. Durante a dinâmica, as participantes

refletiram sobre temas como respeito, escolhas e responsabilidade em suas vidas.

Oficina 7 – Construção do mapa de saída

Aqui, trabalhamos com as instituições que as participantes poderão acessar ao saírem da prisão. Utilizamos um jogo da memória para apresentar essas instituições de forma divertida e informativa. Durante o jogo, surgiram relatos sobre o uso desses serviços e sobre as dificuldades que elas enfrentam, como o atendimento precário. Uma das participantes destacou que muitas mulheres já deveriam ter sido liberadas, mas estavam aguardando sem explicação.

Oficina 8 - O trabalho

Neste encontro, iniciamos a discussão sobre trabalho com uma reflexão sobre os sonhos de infância e o que mudou ao longo da vida. Muitas participantes compartilham histórias de infâncias difíceis e mudanças de rumo, muitas ainda nutrindo sonhos para o futuro. Durante a atividade “Curto Grama”, discutimos o significado do trabalho e os desafios que elas enfrentam para se reintegrarem ao mercado de trabalho, como o preconceito e o uso da tornozeleira.

Oficina 9 – Conversa com parceiros: Escritório Social e outras redes

Neste encontro, recebemos representantes de diferentes instituições para falar sobre os serviços disponíveis para as mulheres que foram privadas da liberdade. Durante a dinâmica “o sapato”, foi promovida a empatia, refletindo sobre como nos colocamos no lugar do outro. Uma delas destacou a importância de trabalhar com dedicação e amor, mesmo em um contexto tão punitivo quanto o da prisão. A secretaria de saúde, também forneceu informações sobre os serviços de saúde da mulher e outros serviços disponíveis.

Oficina 10 – Despedida e entrega de pastas individuais

Neste encontro final, refletimos sobre os momentos anteriores e discutimos a importância da presença de assessores da juíza para tratar

de questões jurídicas. As participantes expressaram gratidão pelo trabalho realizado e sugeriram que as fotos tiradas durante o projeto fossem colocadas nas pastas individuais, com o conteúdo das oficinas. A entrega das pastas simbolizou a conclusão das oficinas, e as participantes expressaram sua satisfação com o trabalho realizado.

Essas oficinas proporcionaram um espaço de reflexão e troca dentro do grupo, ajudando-as a entender melhor seus direitos, as desigualdades que as afetam e o papel delas na sociedade, além de promover o fortalecimento de vínculos e a construção de uma saída mais consciente e informada da prisão.

Considerações finais

O relato teve como objetivo compartilhar as experiências de duas estagiárias do curso de Psicologia (UFR) no contexto da Cadeia Feminina de Rondonópolis, com ênfase na implementação dos Escritórios Sociais e nas oficinas planejadas conforme o guia que orienta seus procedimentos. Deste modo, buscou-se retratar, mesmo que por um período breve e cheio de limitações, as especificidades de um grupo de mulheres em privação de liberdade,, considerando suas interseccionalidades e o contexto social brasileiro, que perpetua a marginalização dessas pessoas.

Além disso, foi possível trazer reflexões sobre o ambiente prisional, que ainda carece de muitas melhorias, especialmente ao pensar em novas formas da sociedade lidar com aquilo que considera transgressor das normas convencionais. Neste contexto, é possível fazer uma reflexão a partir da análise de Adorno (1950), em *Estudos sobre a personalidade autoritária*, que destaca a crescente regressão da sociedade, marcada por um ressentimento em relação àqueles que estão à margem da norma. Essa regressão é associada ao controle rígido em todas as esferas da vida, resultando na falta de convivência e respeito para com o sujeito. O sistema prisional, portanto, não tem gerado efeitos positivos, como a reintegração social e a garantia dos direitos humanos. Ao contrário, reforça a marginalização, a negligência e a violência. Dessa forma, surge a questão: por que ainda existem espaços como esses, que em vez de educar e promover a reintegração, contribuem para a violência e a violação dos direitos humanos de quem já está vulnerável?

Por fim, acreditamos que este trabalho pode contribuir para que outros profissionais do sistema prisional desenvolvam suas atividades

com maior sensibilidade e competência, com uma postura crítica a suas atribuições enquanto funcionários públicos, e com respeito às mulheres encarceradas. Assim sendo, a garantia de direitos para as pessoas privadas de liberdade deve ser central em qualquer atuação nesse contexto.

Agradecemos profundamente a participação de cada mulher que esteve presente em nossos encontros semanais. Essas experiências foram fundamentais para a construção de nossa postura enquanto futuras psicólogas, posicionando-se em reafirmar a reintegração social e a garantia de direitos para todos os cidadãos.

Referências

- ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ALMEIDA, Rogério de. Filosofia trágica e pedagogia da escolha: imaginários cinematográficos sobre a afirmação da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BORGES, L. S., CANUTO, A. A., OLIVEIRA, D. P., & VAZ, R. P. (2013). Abordagens de gênero e sexualidade na psicologia: Revendo conceitos, repensando práticas. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-989320130003000016>
- BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. Prêmio Profissional Democracia e Cidadania Plena das Mulheres. MARINHO, Paola Abelin Saldanha et al. **As oficinas sociais e o fortalecimento da autonomia feminina**. Brasília: CFP, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Caderno de gestão dos escritórios sociais I: guia para aplicação da metodologia de mobilização de pessoas pré-egressas**. Conselho Nacional de Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Departamento Penitenciário Nacional; coordenação de Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi et al. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2020.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- JOAQUIM, F. F.; CAMARGO, M. R. R. M. D. Revisão bibliográfica:

oficinas. **Educação em Revista**, v. 36, 2020..

MATO GROSSO. Poder Judiciário. **Perfil das mulheres presas e políticas de atenção a esse público são debatidas no Tribunal**. Cuiabá, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/noticias/76908>. Acesso em: 24 set. 2024.

VARELLA, Dráuzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Pajubá: análise do rompimento da hegemonia linguística e cultural a partir de um olhar decolonial

João Vitor da Silva¹

O corpo é um ponto de partida & não meu objetivo final. às vezes, objeto e noutras tantas, abjeto. então lhes pergunto, se dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço, é possível que um corpo ocupe dois espaços, duas posições, ao mesmo tempo? o corpo não tem finalidade. é linguagem. a minha é o pajubá, um trava línguas. babilônia, em sua menor grandeza. um corpo em trânsito intransitivo direto e indiretamente. é um processo.
(Linn da Quebrada)

Para muitos, a língua é um instrumento que opera com base em uma gramática que revisa e instrui as formas pelas quais os falantes de um determinado idioma devem fazer uso de seus recursos com base em regras morfológicas, sintáticas e fonéticas. Dessa maneira, a língua é percebida como algo dado e imutável, destinado à funcionalidade de comunicação. No entanto, há outro ponto de vista a considerar: a língua pode ir além de sua função meramente comunicativa e operar socialmente a partir das relações que a constitui.

Nesse sentido, a língua é lançada aos conceitos sociolinguísticos como um elemento operante da linguagem, sendo realizada por sujeitos sociais inseridos em um contexto sociohistórico composto por cultura, relações de poder e, sobretudo, formas de opressão. Por isso, torna-se evidente a importância de destacar os modos pelos quais os falantes, por meio da linguagem e de uma língua específica, elaboram sistemas de relações.

Desse modo, este texto é inscrito nos estudos críticos da linguística e nos estudos decoloniais com o propósito de compreender como as relações de poder, a partir do Pajubá, estão organizadas no corpo social,

1 Graduado em Letras-Língua Portuguesa – UFMT/CUR. Mestre em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem-PPGEL (PPGEL/UFMT).

contribuindo para a construção e manutenção das realidades sociais a partir do campo de poder colonial.

O dialeto Pajubá emerge como o instrumento propulsor desta discussão, uma vez que materializa a resistência à força violenta da política linguística normatizadora. Esse dialeto não apenas desafia, mas também contribui para ampliar as formas diversificadas de uso da língua, para além da hegemonia cultural do poder dominante, estruturado também linguisticamente.

Sendo assim, será realizada uma revisão das definições de Pajubá, de Cultura e de Língua a partir das teorias decoloniais, com o propósito de desenvolver uma reflexão sobre como a linguagem, de diversas maneiras, desempenha um papel na perpetuação e também no rompimento das estruturas coloniais da sociedade moderna. Além disso, será examinado como essas dinâmicas linguísticas impactam aqueles que têm sido historicamente subalternizados, como a população LGBTQIAP+ e as pessoas afrodescendentes e latinas.

Resistência epistêmica

Inicialmente, utilizado por travestis, o Pajubá expandiu-se ao longo dos anos com abrangência ainda maior por toda a comunidade LGBTQIAP+, passando por transformações significativas com a incorporação e ressignificação de diversos vocábulos. Nos estudos de Beniste (2011), a autora destaca que o termo Pajubá, com a variante “Bajubá”, tem origem na língua iorubá, de raiz africana, representada pela conotação de “segredo” ou “mistério”. Dessa forma, o Pajubá foi revelado como um vocabulário subversivo, enraizado nas línguas africanas e nas liturgias das religiões afro-brasileiras, especialmente o Iorubá, como afirma Silva Filho (2010), para potencializar vozes de pessoas que ao longo dos anos foram reprimidas pelas opressões dominantes de raça, gênero e sexualidade.

De acordo com os estudos de Andrade, Karylleila, Gonçalves, Porto e Silva Andrade (2018), a relação entre o Pajubá e as línguas africanas pode ser explicada pela conexão religiosa entre as travestis e o candomblé, religião de origem africana conhecida por sua receptividade à comunidade LGBTQIAP+.

Nesse contexto, a fonte dos vocabulários utilizados no Pajubá encontra justificativa na influência da relação religiosa das travestis, uma vez que esses recursos foram desenvolvidos por meio das interações nesses

espaços de convívio religioso. Desse modo, a forma dialética utilizada não apenas se restringiu à sua origem, mas emergiu como um fenômeno de ressignificação dialética.

Em um diálogo complementar, Santos (2011) destaca que o Candomblé reformula a travestilidade como algo inerente do ser humano. Isso sugere que a compreensão da travestilidade não será influenciada e moldada pela perspectiva religiosa de forma opressora, mas indica uma interconexão profunda entre identidade de gênero e práticas religiosas. Dessa forma, essas afirmativas evidenciam não apenas a origem linguística do Pajubá, mas também como a religião desempenha um papel fundamental na construção da identidade e expressão de gênero.

Nesse processo, houve uma absorção dos elementos culturais de origem africana, muitas vezes desvinculadas de seu contexto original, o que contribuiu para um cenário que transcendesse suas raízes, ao propiciar a diluição do significado e da resistência, como representado abaixo:

Figura 01 – Tabela com dialetos do Pajubá

PALAVRA	SIGNIFICADO	CLASSIFICAÇÃO MORFOLÓGICA	EXEMPLO EM FRASE	ORIGEM
Amapô/Amapoa	Mulher	Substantivo	“Eu sou <i>amapoa</i> , querida, sou linda”	Iorubá
Aqué/Acué	Dinheiro	Substantivo	“Eu quero o meu <i>acué</i> ”.	Iorubá
Ebó	Pessoa feia	Adjetivo	“Aquele <i>ebó</i> é seu namorado?”	Iorubá
Erê	Criança	Substantivo	“O <i>erê</i> chegou me chamando de tia, uó!”	Iorubá

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de REGIS, R. (2017, p. 21)

Na tabela acima, está apresentado quatro termos que conferem a materialidade de sentidos sobre a organização dos dialetos do Pajubá para elucidar essa discussão. As palavras que foram destacadas mostram que as estruturas gramaticais da Língua Portuguesa passam por uma reorganização, conferindo novos significados e sentidos aos termos utilizados no Iorubá. Nessa reconstrução, as palavras adquirem significados entrelaçados com

as identidades das pessoas que produzem os enunciados e com as relações sociais presentes nos contextos enunciativos.

Nesse sentido, a compreensão vai além de uma visão tradicional da linguagem como apenas meio de comunicação; ela se torna uma ferramenta importante dos sujeitos, como afirmado por Butler (2018). Pois, a capacidade de reconfigurar e ressignificar termos não apenas reforça as formas de expressão cultural, mas também evidenciam o poder intrínseco à linguagem, capaz de moldar e influenciar as experiências individuais e coletivas. Para além, ao citar Eve Sedgwick, Butler (2018) destaca a ideia de que os atos de fala não se limitam aos objetivos inicialmente propostos, pois frequentemente são desviados para produzir consequências não intencionais, por vezes oportunas.

Portanto, a linguagem, especialmente nos dialetos supracitados, emerge como um meio de resistência, expressão de performances sociais e transformação cultural que busca romper com os modos coloniais de dominação. Isso ocorre, pois, uma vez que ela não apenas comunica, atua como uma força que molda a realidade social, proporcionando novos significados, que subvertem normas e promovem uma meios de representação e autodeterminação.

Gênero, sexualidade e poder: subversão como instrumento colonial

Ao analisar quais corpos enunciaram primeiramente o Pajubá, percebe-se que sua constituição ocorreu principalmente nas ruas, desafiando as normas linguísticas convencionais, mas também o poder de fala dessas pessoas. Pois, para a população transexual e travesti, esse dialeto emergiu como meio de resistência e sobrevivência, sendo uma resposta imperativa à necessidade de criar meios de comunicação que não se tornassem instrumentos de violência nas ruas e de produzir espaços em que pudessem falar e constituir suas subjetividades.

Para além, a constatação acima aponta para as perspectivas de compreender os sujeitos que não podem falar por si a partir de um sistema de dominação. Para isso, recorre-se aos estudos apresentados por Spivak (1988), cujo enfoque central reside no âmbito do feminismo, contemplando uma reflexão acerca da consciência da mulher subalterna. Contudo, neste estudo, amplia-se as discussões para contemplar outros

sujeitos que são subalternizados, como a população LGBTQIAP+, neste caso, em específico, as travestis.

Em diálogo com Spivak (2018), compreende-se que os subalternos (e subalternas) são colocados à margem em contextos de produções coloniais, neste caso o linguístico, nos quais o homem branco, cisheterossexual, é o dominante capaz de constituir a história e postular epistemologias que o colocam no topo, mas também subalternizam e relegam às sombras os “outros”, opostos ao seu ideal personificado.

Ademais, quando se trata dos espaços ocupados pela população LGBTQIAP+, em alguns casos a rua ou as margens das cidades, é fulcral destacar a ocultação e desumanização, concebidas por Maldonado-Torres (2007) como as manifestações fundamentais da colonialidade do ser. Logo, esses elementos desencadeiam uma ruptura na ordem do ser, delineando a construção do humano e de seu universo em contraste com o não-humano e um mundo destituído de humanidade.

Na mesma perspectiva, ao examinar a estrutura hierárquica fundamentada na epistemologia ocidental, é perceptível como tal dicotomia estabelece a base para a subalternização sistemática da população LGBTQIAP+. Para elucidar essa discussão, pode-se valer da afirmativa de Lugones (2020), ao constar que “apenas as mulheres burguesas brancas foram contadas como mulheres no Ocidente” Lugones (2020). E o que isso infere na afirmativa acima? Apenas mulheres brancas e *cisgêneros* eram nomeadas como mulheres, desse modo, mulheres trans, negras e latinas não entravam no campo de discussão.

Para além, Lugones (2011) enfatiza que a “hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano” representa um elemento basilar na modernidade colonial. Nesse contexto, essa hierarquia não apenas marginaliza, mas também perpetua a exclusão de outras posições de Sujeito, reforçando a noção de normatividade.

No contexto da colonização, Lugones (2007) salienta, além das categorias raciais discutidas por Aníbal Quijano (2005), o surgimento das categorizações de gênero por meio do sistema de gênero colonial. Este sistema, fundamentado pelo patriarcado e estruturado de maneira binária e hierárquica, instaura práticas de opressão, estabelecendo a heterossexualidade como o modelo predominante de organização da vida.

Desse modo, o “sistema moderno colonial de gênero”, conforme articulado por Lugones (2007), está intrinsecamente vinculado às formas de colonialidade do saber, do poder e do ser, especialmente no contexto

pós-colonial. O ponto nodal é, portanto, reconhecer a intersecção entre as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade para compreender as dinâmicas de opressão presentes nesse sistema.

Ao aplicar esse raciocínio à comunidade LGBTQIAP+, torna-se evidente como essas estruturas coloniais persistem, uma vez que impactam profundamente a vivências e modos de existência. Ademais, a imposição de uma normatividade heterossexual, ancorada na dicotomia de gênero, marginaliza e oprime os que não pertencem a esses enquadramentos.

Nessa esteira, ao explorar a relação entre a hierarquia epistemológica e a vivência da comunidade LGBTQIAP+, é possível afirmar que as estruturas de poder historicamente estabelecidas perpetuam a marginalização e subalternização desses indivíduos. Pois, a imposição de normas binárias de gênero e sexual, constituídas para manter e estruturar as relações de controle sobre o corpo, repercute a influência persistente da modernidade colonial.

Esse padrão, por sua vez, impacta nas experiências das comunidades transexuais e travestis quando há a transgressão da alteridade humana, que ocorre quando essa população é silenciada e considerada abjeta.

Língua e cultura: a linguagem como instrumento social

Consolidada como uma ciência de prestígio, a linguística foi desenvolvida a partir de uma relação singular com os pressupostos iniciais acerca da natureza científica (Rosenberg, 2005; Morgan; Morrison, 1999). Nesse contexto, os estudos em Linguística estabeleceram uma estruturação do fazer científico através de fórmulas canônicas, gerando, assim, a ideia estruturada da linguagem como mero instrumento (Santos, 2019).

Ao considerar os processos envolvidos na formação das palavras que constituem o Pajubá, intrinsecamente conectada à linguagem como um instrumento social por exemplo, é possível argumentar as representações de uma tecnologia essencial de resistência. Pois, esse sistema desempenha um papel decisivo na promoção e fortalecimento das identidades e resistências dentro de uma comunidade, ultrapassando o uso comunicativo.

De acordo com as considerações de Coseriu (1982), um dialeto, embora mantenha sua identidade como uma língua intrínseca, é compreendida como algo subordinado a outra língua de ordem superior. Para além, sob a perspectiva de Joaquim Mattoso Camara Jr. (1992) eles são:

falares regionais que apresentam entre si coincidências de traços linguísticos fundamentais. Cada dialeto não oferece, por sua vez, uma unidade absoluta em todo o território por que se estende, e pode dividir-se em “subdialeto”, quando há divergência apreciável de traços linguísticos secundários entre zonas desse território. (Mattoso Camara, 1992, p. 95).

Por isso, o Pajubá representa uma subversão à linguagem dominante, que desafia não apenas as normas linguísticas já estabelecidas, mas também questiona o poder da linguagem como uma ferramenta de opressão. Nesse sentido, Santos (2011) contribui com a discussão ao descrever:

[...] bajubá é a língua africana comum que os negros traficados como escravos para o Brasil colonial/imperialista encontraram para se comunicar. Formado basicamente pelas línguas de origem Nagô e pelo Iorubá, o Pajubá é um dialeto relativamente simples. Como seus praticantes não pretendiam produzir alta literatura, possui caráter muito mais nominativo (Santos, 2011, p. 21).

Assim, ao criar um código que desafia ativamente as estruturas linguísticas estabelecidas, os falantes do Pajubá não apenas elaboraram uma comunicação subjetiva de um grupo, mas também desafiaram o poder inerente da e pela linguagem, destacando-a como uma força que pode ser moldada para a resistência e emancipação social a partir da língua.

Contudo, é imperativo salientar que tal perspectiva, ao conceber a linguagem unicamente como algo passível de objetificação a ser analisado e descrito, pode incorrer em simplificações baseadas unicamente na estrutura da Língua. Como resultado, as complexidades inerentes à linguagem humana escapam, por vezes, a essas abordagens.

Nesse viés, afirma-se, a partir de Halliday (1994), que “a linguagem tem sua razão de ser na satisfação das exigências humanas e em sua organização funcional, sendo assim, não se caracteriza como algo arbitrário”. Diante desse entendimento, a análise da gramática e das palavras selecionadas para a construção de um texto devem buscar interpretar tais escolhas, considerando o contexto no qual são elaboradas.

Com essa perspectiva ampliada, os textos deixam de ser simples elementos de análise e passam a ocupar uma posição central nas investigações linguísticas que se situam na interseção entre linguagem e sociedade. Nesse sentido, Santos (2019) reforça que o olhar científico concretiza as manifestações sociais presentes nos gêneros do discurso, o que eleva o texto à condição de instrumento para mapear essas visões que muitas vezes são

consideradas verdades absolutas e que devem ser abordadas de maneira crítica pelos estudiosos.

Ao deslocar o foco para o papel ativo do texto na construção e expressão das realidades sociais, compreende-se que este não é apenas um receptáculo passivo de informações, mas sim um mediador na transmissão e perpetuação das visões de mundo. Dessa forma, as investigações linguísticas assumem um caráter mais dinâmico, que engloba não apenas a estrutura interna dos textos, mas também as formas que são expressas as maneiras de compreender as relações de mundo e poder por meio do que nomeamos de cultura.

A cultura, por sua vez, evoluiu ao longo do tempo para representar atividades humanas mais elevadas devido a uma mudança semântica e histórica da palavra. Em seu estudo sobre a Ideia de Cultura, Terry Eagleton (2005), concebeu que a palavra tinha um significado relacionado à agricultura e ao cultivo da terra. Contudo, no século XVIII, começou a ser associada ao processo geral de progresso intelectual, espiritual e material, tornando-se sinônimo de “civilização”.

Em consonância, ser “cultivado” significava possuir uma educação refinada, boas maneiras e um espírito aberto, sendo a cultura vista como uma forma de aperfeiçoamento pessoal e social (Eagleton, 2011). Para além, Lévi-Strauss (1969) afirma que “toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos que regulam a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião”.

A partir dessas conceituações é possível aprofundar as concepções de civilização e hierarquia linguística, especialmente quando são analisadas as relações coloniais de poder. Nessa esteira teórica, recorre-se ao conceito proposto por Anibal Quijano (2005), que intitulou o conceito “Colonização da Cultura”.

Quijano (2005), ao introduzir a ideia de Colonização da Cultura, oferece uma posição analítica ao “novo padrão de poder mundial e nova inter-subjetividade mundial”, que possibilita compreender como as relações coloniais não se limitam apenas aos aspectos econômicos e políticos, mas permeiam profundamente o tecido cultural e linguístico. Para o autor:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é,

aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9).

Desse modo, o eurocentrismo se consolidou como um poder global por meio das estratégias de dominação cultural. Nesse processo, Quijano (2005) afirma que ocorreu uma repressão e reformulação dos modos de produção de conhecimento dos colonizados, bem como uma imposição de sentidos nas relações estabelecidas. Além disso, os colonizadores forçaram os colonizados a assimilarem a cultura dominante, tornando-os instrumentais para as atividades materiais, tecnológicas e religiosas estabelecidas pelos conquistadores (Quijano, 2005).

Essa imposição culminou na promoção de uma visão etnocêntrica, na qual a cultura, língua e religião europeias passaram a ser consideradas o modelo único e superior de humanidade. Essa percepção resultou na caracterização do Ocidente como o padrão civilizatório a ser seguido, enquanto as culturas não europeias eram frequentemente rotuladas como “selvagens” pelos olhos eurocentristas (Quijano, 2005).

Dessa forma, a transformação do eurocentrismo em um poder global não se limitou apenas a aspectos políticos e econômicos, mas estendeu-se profundamente à esfera cultural e dos sentidos sobre o ser, uma vez que a imposição da visão eurocentrista moldou a compreensão do que era considerado “civilizado” e contribuiu para a marginalização e subjugação de outras culturas ao longo da história colonial.

Ao traçar um raciocínio a partir dos pressupostos supracitados com o dialeto Pajubá, torna-se evidente, portanto, como os mecanismos de poder interagem, uma vez que seus falantes são submetidos a uma política que Preciado (2005) denomina de “sexopolítica”. Para o autor, essa é uma configuração de dominação que se insere na biopolítica, de Michel Foucault, e no capitalismo, define que o corpo é moldado pelas tecnologias de normatização, sendo utilizado para produzir e reproduzir normas que controlam e gerenciam a vida, seguindo os padrões estabelecidos pelo dominante, neste caso, o modelo heterossexual, cisgênero e branco.

Dessa maneira, propor um estudo sobre os meios como a linguagem é elaborada socialmente, em específico a partir dos dialetos do Pajubá, revela não apenas questões linguísticas, mas também as formas interseccionais, entrelaçando aspectos de sexualidade, gênero e raça.

Considerações finais

Em síntese, a língua não pode ser dissociada do contexto social, sendo influenciada diretamente pelos falantes e pelas dinâmicas das relações, incluindo as estruturas de poder, como a colonialidade. Nesse contexto, dialetos como o Pajubá surgem como formas de ruptura, ao provocar fissuras às normas que estabelecem, por meio da linguagem, meios de dominação de sujeitos.

Essa percepção ressalta que a compreensão da ciência linguística e dos modos de conhecimento impacta diretamente nosso olhar, ao perpetuar barreiras de dominação e elementos que contribuem para estigmas e violências contra sujeitos dissidentes da heterossexualidade.

Nesse viés, a decolonização linguística demanda reformulações nas epistemes científicas sobre a linguagem. Contudo, é um trabalho que não busca “criar um novo ponto zero”, como destaca Resende (2019, p.29), mas sim compreender que o processo de decolonização não implica na rejeição total do conhecimento produzido no Norte Global, associado àquilo que seria genuinamente criado no Sul. A decolonização requer uma revisão crítica das estruturas de poder presentes na produção do conhecimento linguístico, ao reconhecer e valorizar as diversas formas de expressão linguística.

Referências

ANDRADE, Karylleila dos Santos et al. Bajubá: linguagem de grupo LGBTT como representação sócio-histórica e cultural. **Revista Desafios**, v. 5, n. 4, 2018, p. 37-46.

BARROSO, Renato Regis. **PAJUBÁ: O CÓDIGO LINGUÍSTICO DA COMUNIDADE LGBT**. Orientador: Valteir Martins. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Amazonas, 2017. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1945>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BENISTE, José. **Dicionário Yorubá** – Português. São Paulo: Bertrand,

2011.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COSERIU, Eugene. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1982

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Funcional Grammar** (2ª ed.) London: Edward Arnold, 1994

LEVI-STRAUSS, Claude. **The Elementary Structures of Kinship**. Rev. ed. edited by Rodney Needham. Boston: Beacon, 1969. [Tradução de James Harle Bell, John Richard von Sturmer e Rodney Needham].

LUGONES, María. **Hacia un feminismo descolonial**. La manzana de la discordia, v. 6, n. 2, p. 105-119, 2011.

LUGONES, María. **Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System**. Hypatia, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. In: HOLLANDA, H. B. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno. In: SAAVEDRA, José Luis (Ed.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**, p. 145-174. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007.

MIGNOLO, W. **Historias locales. Diseños globales**. Madrid: Akal, 2003.

MORGAN, M.S.; MORRISON, Margaret. **Model as Mediators: perspectives on natural and social Science**. Cambridge University Press, New York, 1999.

PRECIADO, P. **Multitudes queer: notes por une politique des anormaux**. Multitudes, v.2, n.12, p.17-25, 2005a.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires:

CLACSO, 2005. p. 227-278.

RESENDE, Viviane de Melo. **Perspectivas Latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso**. In: RESENDE, Viviane de Melo. Decolonizar os estudos críticos do discurso. 1. ed. Pontes, Campinas-SP, 2019. cap. 1, p. 19-46.

RODRIGUES, Paulo Ricardo Aires; ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Pequeno Vocabulário PAJUBÁ PALMENSE**. 1. ed. Scienza, São Carlos-SP, 2023. 36 p. v. 1. Disponível em: <https://editorascienza.com.br/ebook/pajuba.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

ROSENBERG, A. **Philosophy of Science: a contemporary introduction**. 2ª Ed. Routledge, 2005.

SANTOS, E. C. **A antropologia urbana como ferramenta para construção de um relato jornalístico sobre os jovens homossexuais que frequentam o Coreto Circular na Praça da República, em Belém do Pará**. Biblioteca online da Ciência da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. UBI, Portugal, 2011. Disponível em: <https://intercom.org.br/papers/regionais/norte2011/resumos/r26-0241-1.pdf>. Acesso em: 05/12/2023.

SILVA FILHO, M. R. **De Bajubá em Bajubá, onde será que vai dar? apropriações, classificações e relações de poder em Belém-PA**. II Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia da Região Norte. CD Virtual da II SBS Norte. Belém, 2010.

SANTOS, Gersiney. **Linguagem e decolonialidade: discursos e(m) resistência na trilha da aquilombagem crítica**. In: RESENDE, Viviane de Melo. Decolonizar os estudos críticos do discurso. 1. ed. Pontes, Campinas-SP, 2019. p. 117-144.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno falar?** Parte I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.23-60.

Entre a Subjetividade e a Coletividade: Cultura e Educação sob a Perspectiva Crítica

Ana Paula Werle¹

Introdução

Os discursos que envolvem as experiências nos campos da cultura e da pedagogia, compreendidos enquanto instrumentos de interação socioculturais e mecanismos de emancipação, têm sido objeto constante de investigação tanto teórica, quanto possibilitam reflexão prática. Essa perspectiva orienta, a partir de categorias analíticas gerais, a apreensão crítica da realidade, contribuindo desta maneira para a compreensão da formação da consciência e dos processos constitutivos da identidade e da subjetividade.

Ainda que os conceitos de identidade e subjetividade apresentem tensões e contradições entre si, ambos estão intrinsecamente vinculados às relações sociais e culturais na atualidade. Portanto, essas categorias, ao se inter-relacionarem com dimensões como o trabalho, a educação e a cultura, revelam-se fundamentais para a análise da constituição dos sujeitos.

A escola, sendo uma comunidade e uma instituição social, constitui-se como um espaço de diversas tecituras e de uma diversidade de realidades sociais, bem como de sujeitos. Distante de pertencer a um ambiente exclusivamente didático, a escola se apresenta como um campo de produção e reprodução de saberes, valores, subjetividades e práticas sociais. Sua função está para além do espaço da sala de aula, pois na escola, se entrelaçam aspectos culturais, administrativos, históricos e políticos que afetam diretamente os sujeitos que dela participam. Esse entrelaçamento revela contradições profundas que se expressam nas rotinas escolares, nas relações entre docentes e discentes, no currículo escolar, no planejamento e, sobretudo, na função social da própria instituição escolar.

1 Docente na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.

A educação enquanto espaço de possibilidade de troca de experiências e constituição de novas vivências, é influência simultaneamente por duas esferas de natureza distinta, mas interdependentes, sendo a cultura e o sistema de produção. Situação esta que afeta os processos de ensino-aprendizagem e própria percepção que a comunidade escolar tem sobre educação.

Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas não pode ser dissociada das condições sociais, históricas e econômicas em que se estão inseridas. O trabalho docente, a organização curricular, as metodologias utilizadas e os processos avaliativos devem ser compreendidos a partir das disputas mais amplas que atravessam o campo educacional. Tais práticas não são neutras nem meramente técnicas, elas expressam concepções de mundo, visões de sujeito e projetos de sociedade.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar as tendências pedagógicas predominantes, cujas abordagens, embora muitas vezes apresentadas como inovadoras, permanecem subordinadas a modelos tradicionais de ensino. O uso recorrente de determinadas teorias educacionais, sem a devida contextualização crítica, pode resultar na consolidação de práticas que reforçam a fragmentação do conhecimento e a desconsideração dos aspectos sociais e políticos da aprendizagem. Isso contribui para a manutenção de uma educação que, ao invés de promover a reflexão e a participação, reafirma padrões de silenciamento e adaptação.

Portanto, o processo educativo não pode ser compreendido de forma isolada ou descontextualizada. Ao contrário, é necessário situar a escola no interior de uma totalidade social em constante transformação, compreendendo que seus sujeitos, suas práticas e suas contradições são produtos históricos. Refletir sobre a escola é, portanto, refletir sobre a sociedade que a constitui, seus conflitos, seus interesses e seus projetos.

As experiências educativas como produto das relações sociais

A estrutura dos processos pedagógicos revela-se, frequentemente, por meio de práticas marcadas por contradições fundantes no próprio ato educativo. A relação entre docente e discente permanece, em muitos contextos, atravessada por dicotomias estruturantes – como saber versus ignorância, cultura versus barbárie, que reproduzem uma lógica hierárquica e autoritária no processo de ensinar e aprender.

Como aponta Freire (1996), esse modelo bancário de educação nega a dialogicidade e transforma o educando em um recipiente passivo de conteúdos previamente estabelecidos. Assim, para Freire (p. 25), “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos”, o que implica superar abordagens tecnicistas e fragmentadas que impedem a constituição de sujeitos críticos e autônomos.

Os métodos educativos, frequentemente reduzidos a uma dicotomia entre teoria e prática, carecem de uma mediação epistemológica que integre ambas as dimensões em um movimento dialético de produção do conhecimento. Adorno e Horkheimer (1985, p. 161), ao problematizarem a racionalidade instrumental presente nas instituições modernas, denunciam a tendência à tecnificação da educação, que esvazia sua dimensão crítica e emancipatória: “A cultura hoje se apresenta como um sistema de identidade. O que sobrevive é aquilo que já foi classificado de antemão” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 161).

Nesse sentido, a organização da formação escolar em níveis de aprendizagem ou graus de escolaridade tende a obscurecer os processos subjetivos e sociais envolvidos na construção do saber. A pedagogia crítica precisa considerar as formas pelas quais o conhecimento é produzido, legitimado e disseminado, além de reconhecer o papel da linguagem, da cultura e do poder nas práticas educativas. A educação emancipatória, nesse contexto, só é possível quando há partilha de sentidos e reconhecimento da pluralidade de experiências culturais e históricas dos educandos.

Contudo, o fazer pedagógico nas escolas frequentemente reproduz os padrões da indústria cultural. Essa indústria, ao transformar produtos culturais em mercadorias, condiciona os sujeitos ao consumo passivo de signos esvaziados de sentido. A escola, nesse cenário, corre o risco de assumir um papel semelhante, operando como instrumento de reprodução ideológica ao invés de se constituir como espaço de formação crítica. Enquanto a indústria cultural ensina a crer e a obedecer, a escola deveria formar sujeitos capazes de refletir, questionar e resistir.

A linguagem, nesse processo, assume papel central. Como destaca Bakhtin (1992), todo discurso é atravessado por ideologias e relações de poder. Ao compreender os mecanismos discursivos que sustentam a indústria cultural, é possível perceber como se constituem as subjetividades, especialmente no campo psíquico e simbólico. No caso dos educadores, essa compreensão é ainda mais crucial.

A pedagogia, enquanto campo histórico e político, é constituída nas disputas de projetos societários, sendo influenciada pelas condições materiais e ideológicas da luta de classes. Negar esse caráter conflitivo do processo educativo contribui para a reprodução de práticas alienantes, que se afastam do potencial de uma educação crítica.

Outro ponto de tensão reside na seleção e aplicação dos conteúdos escolares. Muitas vezes, os conteúdos são definidos a partir de critérios sociocognitivos dissociados da realidade concreta dos estudantes. O currículo escolar legitima uma cultura dominante, silenciando outras formas de saber, ainda que esses conteúdos sejam apresentados como democráticos ou libertadores, podem se tornar instrumentos de opressão simbólica, caso não dialoguem com as experiências culturais e sociais dos estudantes.

Portanto, pensar a educação para além de uma prática instrumental implica compreendê-la como campo de disputas simbólicas, políticas e subjetivas. Exige-se, assim, uma pedagogia que seja capaz de tensionar as estruturas sociais e propor alternativas formativas que levem em conta a complexidade dos sujeitos e a diversidade dos contextos nos quais estão inseridos.

A escola, para além de seu papel tradicional como espaço formal de ensino, deve ser compreendida como uma instituição inserida na dinâmica comunitária e social, onde interações coletivas são mediadas por estruturas de poder, cultura e administração.

Nesse contexto, torna-se essencial não separar de forma rígida a esfera administrativa da esfera cultural, pois ambas se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Enquanto a cultura tende a valorizar o particular, a subjetividade e as expressões simbólicas, a administração opera em favor de interesses generalizantes e institucionais. Como observaram Adorno e Horkheimer (1985), a cultura remete ao domínio do espírito, enquanto a civilização estaria ligada aos aspectos materiais da existência.

Esse entrelaçamento entre cultura e administração evidencia uma correlação de forças onde, apesar das tensões, uma não se impõe sem a mediação da outra. O aparato administrativo não alcançaria sua eficácia sem que houvesse a produção de sujeitos conscientes, que internalizam e reproduzem ainda que criticamente as formas de funcionamento social e institucional que emergem dos discursos de poder. Esses discursos não são meras construções abstratas, mas se constituem a partir das vivências históricas e sociais dos sujeitos.

Nesse sentido, refletir criticamente sobre a educação exige a desconstrução de saberes e práticas que nos foram ensinados como naturais. Implica, sobretudo, em compreender que o fracasso escolar não é uma responsabilidade individualizada, mas um reflexo de estruturas sociais mais amplas que envolvem toda a coletividade.

Quando políticas educacionais se mostram ineficazes ou inexistentes, o que se revela é uma lógica sistêmica de abandono da educação pública, que perpetua mecanismos de exclusão. Como pontua Freire (1996), a prática educativa deve estar comprometida com a transformação social e não com a reprodução de estruturas opressoras.

O mal-estar docente, nesse contexto, é expressão do desalinhamento entre a realidade experienciada pelos professores e alunos e o discurso institucionalizado da escola. A ausência de um conhecimento significativo que problematize o mundo em sua complexidade, contribui para a manutenção de uma prática escolar descolada das realidades comunitárias. O conhecimento, nesse caso, deixa de ser instrumento de leitura e transformação do mundo para tornar-se uma ferramenta de adaptação à ordem vigente.

Conforme ressalta Batista (2000), ao citar Adorno (1985), “a crítica da sociedade é também crítica do conhecimento”. Ou seja, pensar uma transformação efetiva na educação demanda não apenas atualizar o currículo ou técnicas, mas problematizar os próprios fundamentos epistemológicos e políticos que sustentam o processo educativo. O modelo escolar, quando submetido à lógica neoliberal, tende a perder de vista sua função crítica, transformando-se em espaço de mensuração quantitativa de resultados, ao invés de ser um ambiente de construção coletiva de saberes.

Ainda que as práticas escolares sejam legitimadas sob o argumento da autonomia docente, o modo como os professores escolhem conteúdos, aplicam metodologias e realizam avaliações está frequentemente subordinado a uma racionalidade instrumental que esvazia a consciência de classe nas escolas.

O conhecimento, fragmentado e despolitizado, reforça uma concepção de ensino voltada à reprodução social, que prepara os alunos para a funcionalidade dentro da ordem existente, e não para sua superação. Ao negar a centralidade da luta de classes nas discussões escolares, contribui-se para a manutenção de um projeto conservador e escolanovista, cujo foco se concentra no sujeito isolado, descolado das estruturas sociais que o constituem.

Ao se analisar as práticas pedagógicas à luz das tendências educacionais hegemônicas, é possível perceber que muitas atividades se mantêm atreladas a discursos e metodologias que, embora apresentadas como inovações, ainda operam sob lógicas tradicionais. O construtivismo, por exemplo, é amplamente utilizado como referência teórica, sendo adotado por muitos docentes como alternativa ao ensino transmissivo.

No entanto, sua aplicação acrítica pode ocultar aspectos fundamentais do processo educativo. A abordagem piagetiana, ao enfatizar os processos biológicos e cognitivos de aprendizagem, tende a negligenciar os fatores socioeconômicos e históricos que condicionam a experiência dos educandos. Como resultado, as práticas pedagógicas tornam-se descoladas das realidades concretas dos alunos.

A socialização dos indivíduos ocorre desde a infância, inicialmente no seio familiar ou em núcleos sociais primários. É nesse espaço que o sujeito inicia a construção de sua identidade e subjetividade, a partir das significações que já circulam nos grupos aos quais pertence. O conhecimento, nesse processo, não é produzido de forma isolada, mas emerge no interior de um sistema de signos e símbolos.

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, as experiências prévias que os estudantes trazem consigo ao adentrar o espaço escolar são fundamentais na constituição de novas relações de aprendizagem. Essas vivências, mesmo que muitas vezes ignoradas ou desvalorizadas, devem ser consideradas como elementos formadores de novos saberes. A categoria “experiência”, portanto, assume papel central na análise da prática educativa, pois é a partir dela que o sujeito atribui sentido ao mundo e a si mesmo.

Segundo Brandão (2007), a estrutura da sociedade se apoia em um conjunto de códigos sociais que regulam as formas de inter-relação entre os indivíduos e entre estes e outros grupos sociais. Tais códigos se manifestam em normas, valores, costumes e princípios, muitas vezes institucionalizados por meio de leis, mas também sustentados por práticas não escritas, que operam no cotidiano das relações humanas. “A educação é assim, o resultado da consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, duma classe ou duma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (Brandão, 2007, p. 74-75).

Nesse contexto, a educação emerge como um reflexo e, simultaneamente, como uma expressão consciente dessas normas que orientam

a vida coletiva. Seja no âmbito da família, de um grupo profissional, de uma classe social, de uma etnia ou do próprio Estado, a prática educativa representa a internalização e a transmissão desses códigos que dão coesão e sentido à convivência social.

Enquanto prática social constitutiva, a educação atua de maneira bidimensional: de um lado, contribui para o desenvolvimento das forças produtivas, preparando os sujeitos para o exercício do trabalho e para a inserção nos processos econômicos; de outro, desempenha um papel fundamental na preservação e reinvenção dos valores culturais que identificam e organizam determinada coletividade. Assim, educar não é apenas formar tecnicamente os indivíduos para o desempenho de funções produtivas, mas também os inserir em um universo simbólico que lhes permita construir sentido, pertencimento e identidade.

Contudo, o surgimento e a evolução de diferentes formas de educação não ocorrem de maneira neutra ou espontânea, mas estão diretamente condicionados pelas transformações nos contextos sociais. Cada tipo de educação corresponde a um conjunto de fatores históricos e estruturais que determinam suas características e finalidades.

À medida que a sociedade se transforma, seja por mudanças econômicas, políticas, tecnológicas ou culturais, os modos de educar também sofrem reconfigurações. A educação, portanto, deve ser compreendida como um fenômeno histórico e dinâmico, que expressa, em sua forma e conteúdo, as tensões e os interesses que atravessam a totalidade social.

Nesta mesma seara, Gnerre (1991) em “Linguagem, escrita e poder”, destaca que o Estado, constitui o controle sobre todas as instituições e em muitos processos ditos democráticos o sentido de determinada ação é fortalecer as hierarquias sobre outras posições sociais. Neste mesmo sentido, para Gnerre (1991, p.30), “educação e parte de um processo que visa produzir cidadãos mais “eficientes”, isto é, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, abertos para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade”.

A escola, além de ser um espaço social é prioritariamente uma instituição que se presta a fornecer parâmetros estruturais vigentes numa estrutura macro, no sentido de produzir cidadãos padronizados e, corpos normatizados. Porém, numa perspectiva crítica, o fazer pedagógico como um modo de produção cultural, implicado social e politicamente, cumpriria seu sentido em evitar a discriminação linguística.

Elaborar o passado: uma reflexão necessária à educação

Em uma sociedade em que os sujeitos têm pouco acesso a saúde mental, é comum que questões psíquicas, se tornem uma necessidade de atenção social. A impossibilidade dos sujeitos de realizarem a elaboração do passado, como tal, envolve também questões, não somente no que se trata na esfera do subjetivo, mas de sobremaneira nas questões que dizem respeito as experiências sociais

A exemplo disso, nos regimes totalitários, é possível observar que estes obtêm êxito pelo fato de muitos sujeitos, amparados por um sentimento coletivo, se recusarem ou se contrapõem aos acontecimentos e fatos que ocorrem contra a democracia e o bem estar social. A ação poderia ser por medo ou então por uma escolha ideologia político-econômica das personalidades autoritárias, que são bem construídas por meio do discurso de emancipação e identificação.

Neste discurso, surge a criação e a defesa de um inimigo em comum. Conforme Adorno (2000, p. 37-38), “personalidades com tendências autoritárias identificam-se ao poder enquanto tal, independente do seu conteúdo [...] possuem de antemão um vínculo com os instrumentos de qualquer estrutura de exercício do poder, com os seguidores potenciais do totalitarismo”.

Para Adorno, as bases subjetivas que sustentam comportamentos autoritários, vão muito além de uma simples ausência de reação ou apatia social. Trata-se, na verdade, de um esvaziamento da capacidade de experienciar os fatos e acontecimentos de forma reflexiva e evidenciam um sintoma de processo subjetivo, voltado à obediência, à rigidez moral e ao culto à autoridade e, para além disto, não há o comprometimento com o bem-estar social em específico àqueles que mais necessitam da intervenção do Estado.

Negar que os sujeitos sejam agentes ativos na transformação da realidade é aderir a uma concepção de história descolada das relações sociais, culturais e econômicas que a constituem. Para Adorno (2000, p. 19) “as relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da “subjetividade”, onde originam relações de dominação”.

Portanto, a identificação revela que os sujeitos buscam compensação emocional e simbólica em grandes coletivos como nações, partidos ou instituições, evidenciando que o autoritarismo não se constitui somente em

condições políticas ou econômicas, ele também se constitui em estruturas psíquicas formadas culturalmente.

Adorno (2000) chama atenção para a paralisia e a ausência de reflexão crítica como traços característicos das personalidades autoritárias, ele não está apenas destaca uma condição subjetiva, mas evidenciando o fracasso de uma formação que contemple as questões para a emancipação. Nesse contexto, a educação emerge como um espaço importante e como instrumento crítico ou, ao contrário, como mecanismo de permanência das estruturas de dominação e poder.

Quanto ao enlace da educação e seu encontro com o campo da subjetividade, a ausência de reflexão tanto coletiva, quanto individual, resulta de uma pedagogia que privilegia o conteúdo sobre o pensamento e a experiência. A escola precisa possibilitar aos sujeitos a pensar por si, a interrogar o mundo, a questionar os fatos sociais e os acordos estabelecidos.

Adorno (2000) nos alerta que a educação, pode produzir exatamente o tipo de sujeito que sustenta regimes totalitários, identificado com normas externas, emocionalmente fragilizado e ansioso por segurança em grandes coletivos que substituem o pensamento pelo pertencimento. A escola, ao invés de ser um espaço de formação para emancipação, torna-se um espaço de reprodução dos discursos de poder e da submissão. Bem como, um espaço no qual a autoridade do professor se confunde com autoritarismo, e o currículo torna-se um instrumento de silenciamento da experiência subjetiva e de expressão cultural.

Em contraposição a reprodução destes modelos, é necessária uma educação voltada à autonomia, à sensibilidade e à formação crítica de sujeitos capazes de pensar, sentir e resistir. Uma educação que permita ao sujeito se apropriar de sua experiência, desenvolver sua capacidade de julgamento e resistir às formas de autoritarismos. Isso implica, por exemplo, repensar práticas pedagógicas que reforçam hierarquias, que não promovem a equidade e naturalizam desigualdades e descriminalizações.

Elaborar o passado não significa apagá-lo ou esquecer os fatos que marcaram a história, mas sim assumir o compromisso de refletir profundamente sobre as experiências. Tal enfrentamento exige mais do que uma análise racional dos acontecimentos; passa também pela tarefa de iluminar as dimensões subjetivas da experiência humana. Implica defender o potencial criativo e ético do sujeito, resgatando sua capacidade de pensar por si e de agir com base em causas coletivas. É nesse compromisso com

o outro, com a memória e com a responsabilidade histórica, que se abre possibilidades para o esclarecimento e a formação crítica.

Considerações finais

A compreensão de um passado não elaborado se ancora, sobretudo, nas marcas da exclusão e da repetição, que persistem como forças constitutivas das novas experiências sociais e subjetivas. Refletir sobre essas experiências não é apenas um exercício individual, mas uma necessidade coletiva, especialmente em contextos onde a fragilidade das massas as torna vulneráveis à manipulação ideológica, transformando-as, muitas vezes, em cúmplices involuntários de regimes totalitários.

A disposição para causar sofrimento ao outro, nesses casos, frequentemente parte de sujeitos que, diante da própria dor não elaborada, projetam essa dor sobre o outro como uma forma de defesa. Incapazes de lidar com seus próprios traumas ou de reconhecer os efeitos psíquicos e sociais de suas vivências, esses indivíduos acabam por legitimar a violência, como se ela lhes devolvesse algum tipo de controle ou poder.

Na educação, essa lógica se traduz em uma dificuldade crônica de enfrentar o passado de forma crítica. A recusa em assumir responsabilidades históricas como herança do presente é um dos grandes obstáculos ao avanço de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Entretanto, se reconhecermos que a experiência do sujeito é moldada por relações sociais previamente estabelecidas, então torna-se possível pensar a educação como um processo de tomada de consciência crítica. A reflexão sobre os fenômenos sociais e os modos de produção não é abstrata: ela passa necessariamente pelo sujeito, por sua capacidade de se reconhecer como parte do todo e de agir a partir desse reconhecimento.

Nesse sentido, a experiência não deve ser vista apenas como acúmulo de vivências, mas como um ponto de partida privilegiado para questionar e transformar a realidade. Quando ancorada na resistência e na organização coletiva, a experiência resgata o sentido histórico das lutas de classe, muitas vezes esquecidas ou silenciadas, mas ainda pulsantes na memória dos trabalhadores.

Portanto, é possível destacar que autonomia de pensamento, tanto subjetiva, quanto coletiva, só é possível quando há uma educação verdadeiramente humanizadora. Uma educação que se sustente na autorreflexão, no diálogo e no reconhecimento do outro como legítimo

em sua diferença. E quanto maior a diversidade dos interlocutores com os quais se compartilha a experiência, maiores são também as possibilidades de desenvolver formas conscientes e éticas de convivência.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 1992.

BATISTA, Sueli S.S. **Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação**. Disponível em: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro de 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3ª ed. São Paulo: Livraria Martins, 1991.

Sobre os organizadores

André Luiz Gusmão é Mestre em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR). É graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, trabalha como psicólogo efetivo no poder executivo municipal de Rondonópolis e como psicólogo credenciado no poder judiciário de Mato Grosso.

E-mail: andre.luiz.gusmao@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7265985673443962>

João Vitor da Silva é Mestre em Estudos de Linguagem, com concentração em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). É graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR). Atualmente, é professor da educação básica, atuando na rede pública e privada de ensino.

E-mail: prof.joaovtr@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5988967313104938>

Esta obra reúne vozes de professores, pesquisadores e estudantes que, a partir de diferentes experiências e perspectivas, se debruçam sobre temas centrais à psicologia, à linguagem e, sobretudo, à educação. Os capítulos dialogam com questões que atravessam a vida social contemporânea, trazendo reflexões sobre o papel social da psicologia, os estudos do discurso e a educação como prática emancipatória. Mais do que um conjunto de análises teóricas, o livro propõe um exercício coletivo de pensar e partilhar caminhos que enfrentem desigualdades, questionem estruturas de poder e promovam justiça social. Trata-se de um convite a olhar a educação como espaço de resistência e transformação, capaz de romper com projetos excludentes e de afirmar práticas comprometidas com a equidade.

