

EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL: OS DESAFIOS DA SOCIOEDUCAÇÃO

EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE: THE CHALLENGES OF SOCIO-EDUCATION

EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL: LOS RETOS DE LA SOCIOEDUCACIÓN

Rubia Fernanda Quinelatto ¹

Ueliton Peres de Oliveira ²

Karine Muller ³

Willian Lazaretti Conceição ⁴

Manuscrito recebido em: 12 de abril de 2023.

Aprovado em: 25 de novembro de 2023.

Publicado em: 01 de janeiro de 2024.

Resumo

O presente artigo apresenta o processo histórico dos direitos da criança e do/a adolescente, com vistas a compreender o processo de socialização e os desafios da Educação para a Justiça Social de autores/as de ato infracional. São avaliados processos subjetivos e coletivos que reconheçam os diferentes grupos sociais, na busca por uma educação que contemple a justiça social, considerando seus aspectos identitários relacionados aos marcadores sociais: gênero e raça. Tais fenômenos são abordados tendo em vista narrativas e experiências de pesquisadores/as do temário, na perspectiva metodológica qualitativa. Torna-se pujante a formação crítica-reflexiva para a justiça social, que conduza à conscientização, com vistas à humanização. É nesse sentido que se organizou o presente artigo do panorama nacional do atendimento socioeducativo, no qual identificam-se algumas lacunas, que problematizam como a Educação pode e deve ser uma potência em busca da justiça social e garantia dos Direitos Humanos brasileiros. Destarte, para que os objetivos propostos pelos dispositivos jurídicos sejam alcançados, mesmo previsto o caráter sancionatório na aplicação das medidas socioeducativas, deve prevalecer o caráter pedagógico nas ações, de forma a atender o sujeito em sua integralidade, garantindo os aspectos que permeiam a doutrina da proteção integral aos/as adolescentes.

Palavras-chave: Gênero; Raça; Branquitude; Socioeducação.

¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Servidora Federal na Pró-Reitoria Administrativa da Universidade Federal de São Carlos. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPÊPrivação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0827-3869> Contato: rubiafq@gmail.com

² Doutorando em Saúde Coletiva e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do grupo de pesquisa Saúde, Experiência, Cultura e Sociedade. Servidor público como Analista do Sistema Socioeducativo pela Secretaria de Estado de Segurança Pública de Mato Grosso.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4320-1844> Contato: uelitonoliveira@sesp.mt.gov.br

³ Mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Rede Municipal de Gravataí e na Rede Municipal de Alvorada. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2502-1265> Contato: profkarinemuller@gmail.com

⁴ Pós-doutorando no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com equivalência pela Universidade Nova de Lisboa. Professor no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8143-6524> Contato: lazaretti@ufpa.br

Abstract

This article presents the historical process of the rights of children and adolescents, with a view to understanding the socialization process and the challenges of Education for Social Justice of authors of infractions. Subjective and collective processes that recognize the different groups are evaluated, in the search for an education that contemplates social justice, considering their identity aspects related to the markers: gender and race. Such phenomena are approached in view of the narratives and experiences of researchers on the subject, in a qualitative methodological perspective. Critical-reflective training for social justice, leading to awareness, with a view to humanization, becomes thriving. It is in this sense that the present article of the national panorama of socio-educational care was organized, in which some gaps are identified, which question how Education can and should be a power in search of social justice and guarantee of Brazilian Human Rights. Thus, in order for the objectives proposed by the legal provisions to be achieved, even provided for the sanctioning character in the application of socio-educational measures, the pedagogical character must prevail in the actions, in order to meet the subject in its entirety, guaranteeing the aspects that permeate the doctrine of comprehensive protection for adolescents.

Keywords: Genre; Breed; Whiteness; Socioeducación.

Resumen

Este artículo presenta el proceso histórico de los derechos de los niños y adolescentes, con miras a comprender el proceso de socialización y los desafíos de la Educación para la Justicia Social de los autores de infracciones. Se evalúan procesos subjetivos y colectivos que reconocen a los diferentes grupos, en la búsqueda de una educación que contemple la justicia social, considerando sus aspectos identitarios relacionados con los marcadores: género y raza. Tales fenómenos son abordados a la luz de las narrativas y experiencias de investigadores sobre el tema, en una perspectiva metodológica cualitativa. Se hace pujante la formación crítico-reflexiva para la justicia social, que lleve a la toma de conciencia, con miras a la humanización. Es en ese sentido que se organizó el presente artículo del panorama nacional de la atención socioeducativa, en el que se identifican algunas lagunas, que cuestionan cómo la Educación puede y debe ser un poder en busca de la justicia social y garantía de los Derechos Humanos brasileños. Así, para que se alcancen los objetivos propuestos por las disposiciones legales, aun previendo el carácter sancionador en la aplicación de las medidas socioeducativas, debe primar el carácter pedagógico en las actuaciones, a fin de atender la materia en su totalidad, garantizando los aspectos que permean la doctrina de la protección integral de los adolescentes.

Palabras clave: Género; Raza; Blancura; Socioeducation.

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo apresentar reflexões compartilhadas de professores/as e pesquisadores/as que se dedicam ao estudo do contexto situado da socioeducação em diferentes estados brasileiros quais sejam, São Paulo, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Pará.

É sabido por aqueles/as que ocupam estes espaços que o cotidiano entre as Unidades/Centros de internação e demais espaços que acolhem estes/as adolescentes variam imensuravelmente, mesmo tendo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes (Sinase) (Brasil, 2012), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a própria Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988) como normativas para a execução das medidas socioeducativas.

É nesse sentido que se organizou o presente artigo do panorama nacional do atendimento socioeducativo, no qual identificam-se algumas lacunas sociais, que problematizam como a Educação pode e deve ser uma potência em busca da justiça social e garantia dos Direitos Humanos brasileiros.

O ensaio está estruturado em quatro pertinentes frentes, para além da introdução. A seguir, apresenta-se um breve percurso sobre a proteção à criança e ao/a adolescente. Na seção seguinte coloca-se foco em alguns marcadores sociais associados, sobretudo, ao gênero e à raça, considerando também aspectos que se notam ao longo dos últimos anos que trabalhamos e pesquisamos nesse contexto situado. Por último, realizam-se apontamentos de como a justiça social pode tornar-se um caminho para a superação da naturalização do destino dado e finaliza-se com algumas considerações pertinentes ao temário.

Da situação irregular à doutrina da proteção integral

As discussões acerca da responsabilização de adolescentes na autoria de atos infracionais são recentes na história do Brasil e de acordo com Quinelatto (2015) a história dos direitos e deveres da infância e juventude teve diversas mudanças, cada qual associada a um momento socioeconômico e político do país.

Em uma evolução histórica, em 1927, a partir da promulgação do Código de Menores - Código Mello Mattos⁵ - é que a população com menos de 18 anos passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, sendo o primeiro código brasileiro para assistência e proteção à

⁵ Com o Código de 1927, foi regulamentado o uso da mão de obra de menores, mas muitos industriais persistiam na exploração desse trabalho, o que levou o juiz a baixar um provimento concedendo o prazo de três meses para que os estabelecimentos fabris se adaptassem à nova legislação.

Infância e Adolescência. Na década de 1940 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), instituição equivalente ao sistema penitenciário para a população menor de 18 anos. O SAM trabalhava com um sistema repressivo, com reclusão daqueles que haviam sido abandonados ou cometido infrações.

A fase dos governos militares foi marcada, para a área da infância e juventude, por dois documentos significativos e indicadores da visão vigente, são eles: a lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), Lei nº 4.513, de 1/12/64 e o Código de Menores de 1979, Lei nº 6697, de 10/10/79. A Funabem tinha como proposta elaborar e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, herdando do SAM o espaço físico e colaboradores e, dessa forma, toda a sua estrutura organizacional. A Funabem possuía como objetivo principal o escopo de ser uma instituição de assistência à infância e à juventude, cuja linha de ação se baseava no regime fechado de internação, tanto dos abandonados como dos infratores.

Por sua vez, o Código de Menores, de 1979, pautou-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, entretanto, com seu foco principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão a crianças e adolescentes, o que causou muitas críticas à época, pela confusão conceitual criada em cima da situação de carência e delinquência. Esta lei introduziu o conceito de menor em situação irregular, que reunia o conjunto de meninos e meninas que estavam dentro do que alguns autores hoje denominam infância em perigo (Passetti, 1999; Bulcão, 2002; Cruz, 2006).

A situação incluía os menores de idade privados das condições essenciais para subsistência, seja por omissão ou impossibilidade dos pais ou responsáveis, aquelas vítimas de maus-tratos ou castigos impostos pelos pais ou responsáveis, em perigo moral, por estarem em ambiente ou atividade contrária aos bons costumes, os privados de assistência legal pela falta eventual dos pais ou responsáveis, os considerados com desvio de conduta oriunda de inadaptação familiar ou comunitária e aqueles/as autores/as de ato infração.

A situação de tratamento sem distinção nas questões referentes às crianças e adolescentes brasileiros começou a mudar com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em consonância com os movimentos internacionais

rompeu com a situação irregular adotada pelo Código de Menores de 1979, ao prever constitucionalmente a preocupação mundial com os direitos das crianças e dos adolescentes contra qualquer tipo de violência, conforme estabelece o artigo nº 227, o qual evidencia a Doutrina da Proteção Integral e artigo nº 228, que trata da questão da imputabilidade penal aos menores de dezoito anos, sendo estes sujeitos às normas de legislação especial (Brasil, 1988).

A concepção de proteção integral de que tratam tais documentos baseia-se nos direitos próprios e especiais pertinentes a crianças e jovens que em situação peculiar de indivíduos em desenvolvimento necessitam de proteção integral. Constitui-se a partir do conceito de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e não meros objetos de manipulação do mundo adulto. Substituir a doutrina da situação irregular, Lei nº 6697/79 pela doutrina da proteção integral, foi a maior revolução trazida pelas novas normas legais brasileiras.

Tal perspectiva impulsionou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, avançando para o entendimento de que crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e prioridade absoluta, em função da sua condição peculiar de pessoa em franco estágio de desenvolvimento, obtendo primazia em receber proteção e auxílio, precedência nos atendimentos em serviços públicos, assim como preferência tanto na formulação e execução de políticas públicas, quanto na destinação dos recursos financeiros (Brasil, 1990), reforçando a responsabilidade do Estado em dispor de políticas públicas de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado com o objetivo de (re)estruturar a vida e a formação das crianças e dos/as adolescentes brasileiros/as, ao passo que, descentraliza e ao mesmo tempo municipaliza as ações administrativas, contra a burocratização das políticas públicas voltadas para a infância e juventude no Brasil.

De acordo com Stecanela e Craidy (2012) a burocratização na condução dos/as adolescentes em conflito com a lei gera um afastamento da resolução do problema, no qual as autoras afirmam que:

Quando os jovens em conflito com a lei entram no debate acadêmico, as reflexões são feitas, geralmente, com foco na relação com os atos infracionais, com as instituições clássicas de socialização, com a educação prisional e/ou com os percursos de risco. Esses dados fortalecem nosso intuito em dar relevo aos processos identitários de uma juventude específica, que narra seu cotidiano a partir do espaço de confinamento. (Stecanela & Craidy, 2012, p.3)

Assim sendo, promove-se o controle social, fiscaliza-se as implementações nos municípios por meio de representantes comunitários e envolve-se a sociedade na gestão dos recursos públicos.

Simultaneamente ao movimento de criação e aprovação do Estatuto (Brasil, 1990), iniciaram-se discussões em relação ao atendimento prestado a este segmento, visando concretizar os avanços obtidos e o enfrentamento das situações de violência envolvendo adolescentes autores/as de atos infracionais. Nesta esteira, aprovou-se em 2006, através da Resolução nº 119 do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), o Sinase, o qual compreende um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo (Brasil, 2006). Anos mais tarde, o referido documento foi aprovado no ordenamento jurídico pátrio em 18 de janeiro de 2012, por meio da Lei nº 12.594, que o instituiu e regulamentou a execução das medidas socioeducativas (Brasil, 2012).

As medidas socioeducativas aplicáveis ao/a adolescente em conflito com a lei estão dispostas no artigo nº 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente e devidamente regulamentadas pela Lei nº 12.594/12 Sinase, podendo variar de medidas imediatas que se caracterizam como menos gravosas e sem necessidade de programas específicos, tais como a Advertência e Obrigação de reparar o dano, medidas que devem ser executadas por programas de atendimento em meio aberto, como a Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida, bem como, as medidas socioeducativas privativas de liberdade, que devem ser cumpridas em estabelecimento educacional, a Semiliberdade e Internação.

Outrossim, tratando-se especificamente da medida socioeducativa de internação, sendo a mais gravosa aplicável ao/a adolescente autor/a de ato infracional, uma vez que o/a adolescente permanece acautelado/a pelo Estado em total privação de liberdade, deve ser condicionada aos preceitos legais inseridos no artigo nº 227, §3º, inciso V, da Constituição Federal (Brasil, 1988), reiterado pelo artigo nº 121 do Estatuto da Criança e do

Adolescente (Brasil, 1990), os quais consagram como garantia fundamental a obediência aos princípios da brevidade, referente ao tempo cronológico que o(a) adolescente ficará em regime de internação; excepcionalidade, esgotando-se as possibilidades de aplicação de outras medidas socioeducativas menos gravosas aos(as) adolescentes, bem como o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, que se relaciona com a formação identitária dos(as) mesmos(as).

As determinações contidas entre os artigos nº 112 e nº 130 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) reafirmam a necessidade de oferecer atenção diferenciada a crianças e adolescentes quando envolvidos/as em atos infracionais, recebendo tratamento e atenção prioritária por parte do Estado e sociedade como um todo.

Destarte, para que os objetivos propostos pelos dispositivos jurídicos sejam alcançados, mesmo previsto o caráter sancionatório na aplicação das medidas socioeducativas, deve prevalecer o caráter pedagógico nas ações, de forma a atender o sujeito em sua integralidade, garantindo os aspectos que permeiam a doutrina da proteção integral aos/as adolescentes.

Marcadores sociais da diferença e o panorama do atendimento socioeducativo no Brasil

A partir da década de 90 tem-se observado uma crescente evolução frente às temáticas relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes, impulsionadas pelas legislações recentes que representam marcos da socioeducação no país. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2020), a política da infância e da adolescência no Brasil vincula-se a, pelo menos, dois preceitos constitucionais. O primeiro refere-se à já mencionada condição de sujeito de direito que a criança e o/a adolescente adquiriram após a CF (Brasil, 1988). O segundo está relacionado ao status de direito social adquirido pela política da infância e da adolescência na Carta Magna, ao se estabelecer que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, para essa população, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Dados recentes trazidos pelo Atlas da Violência (2020), nos dizem que apesar dos significativos avanços citados, os indicadores mostram que há ainda muito por fazer para que os direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente sejam uma realidade para todas as crianças e adolescentes. Ao lado das conquistas sociais proporcionadas pelo Estatuto (Brasil, 1990), convivem as desigualdades de renda e raça, que impõem diferenças no acesso a direitos sociais, por crianças e adolescentes pobres, em praticamente todas as áreas dos direitos sociais. Na área da educação, por exemplo, a pobreza e a desigualdade de renda são fatores responsáveis pelas elevadas taxas de abandono e atraso escolar entre adolescentes de 15 a 17 anos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, enquanto 11,8% dos/as adolescentes pobres de 15 a 17 anos tinham abandonado a escola sem concluir o ensino médio, entre os/as adolescentes mais ricos esse percentual era de apenas 1,4%.

Em relação ao contexto situado da socioeducação, a realidade parece estar mais pungente quando propõe-se a identificar o perfil/características de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, principalmente tratando de medidas restritiva e privativa de liberdade, que têm apresentado um panorama adverso no que tange os objetivos do eixo promoção da educação, saúde, lazer, assistência social e direitos humanos, por meio do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), preconizado pelo Estatuto e Sinase (Brasil, 1990; 2012). Nesse viés, o Levantamento Anual do Sinase em 2017, elaborado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente, apresenta um conjunto de dados que possibilita identificar o panorama desses contextos e as características dos sujeitos que ali estão inseridos/as (Brasil, 2019).

De acordo com o Levantamento Anual do Sinase em 2017, um quantitativo de 143.316 adolescentes cumpria medidas socioeducativas no Brasil, destes, 117.207 em meio aberto e 26.109 em meio fechado. Considerando o gênero apenas dos/as adolescentes em meio fechado, por se tratar do contexto que permeia as discussões deste estudo, 96% desses sujeitos eram do sexo masculino e, apenas 4%, do sexo feminino, ambos apresentando faixa etária entre 16 e 17 anos, o que corrobora com outros estudos que objetivaram identificar o perfil de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (Olivera, 2019; Oliveira *et al.*, 2020a). Este reduzido quantitativo de adolescentes do sexo feminino é compatível com a quantidade de Unidades que atendem

esse gênero no país, ou seja, do total de Unidades Socioeducativas no Brasil (n=484), somente uma pequena parte atende esse público específico (n=33). Ainda, o Levantamento apontou que 18 dessas adolescentes estavam gestantes durante o cumprimento da medida, o que coloca em evidência a necessidade dessas Unidades disporem de espaço físico apropriado para o atendimento contextualizado.

Em relação aos aspectos da diversidade, preconizado no artigo nº 35 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Levantamento Anual do Sinase em 2017 identificou adolescentes autodeclarados/as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e as pessoas intersexuais (LGBTQIs) (n=21), entretanto, esse quantitativo não pôde ser mensurado com exatidão, uma vez que vários Estados não dispunham de tais dados, o que demonstra um desconhecimento e/ou desinteresse pela temática relacionada à diversidade de gênero e diversidade sexual no contexto situado da socioeducação. Sobre a raça/cor desses sujeitos, 40% de adolescentes e jovens incluídos/as no sistema socioeducativo foram considerados/as de cor parda/preta, contra apenas 23% de cor branca, 0,8% da cor amarela e 0,2% da raça indígena. Insta salientar que 36% de adolescentes não tiveram o registro quanto à sua cor ou raça, sinalizando que esta temática deve ser amplamente discutida no contexto da socioeducação, assim como dispõe os Parâmetros da Gestão Pedagógica do Sistema Socioeducativo (Brasil, 2012).

Quanto aos atos infracionais praticados pelos/as adolescentes, o Levantamento ratifica que a maioria atenta contra o patrimônio (roubo, n= 38,1%), e uma pequena parcela dos atos infracionais atenta contra a vida (homicídio, n= 8,4%). Essa constatação nos remete que o/a adolescente não é o principal responsável por todas as mazelas vivenciadas no atual cenário do país (Gadea et al., 2017; Oliveira et al., 2020b), fortemente disseminado pela mídia sensacionalista que, por vezes, exercem influência sobre as concepções depauperadas de uma parcela da sociedade em relação a população jovem advindas de contextos vulnerabilizantes. Se por um lado, o cometimento de atos infracionais que atentam contra a vida apresentam números reduzidos, por outro, um dado nos chama atenção em relação ao número de óbitos (n=46) de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no período pesquisado (Brasil, 2019), em suma, motivados/as pelas relações de poder que transcendem as vivências anteriores desses/as adolescentes e se manifestam no contexto da privação de liberdade.

O Levantamento Anual do Sinase em 2017 também apresenta dados significativos acerca dos aspectos familiares desses/as adolescentes. Em relação à composição familiar, o Relatório indica que 98% dos/as sujeitos em privação de liberdade são advindos/as de famílias monoparentais, tendo como responsável a figura materna. Outro dado que chama a atenção é a renda salarial de 81% dessas famílias, que gira em torno de sem renda à menos de um salário mínimo, evidenciando as desigualdades latentes em uma sociedade burguesa capitalista.

Para garantir o atendimento integral ao/a adolescente em privação de liberdade, faz-se necessário considerar concomitantemente os aspectos arquitetônicos das Unidades, a fim de subsidiar as ações que devem ser ofertadas aos/as sujeitos, como a escolarização, saúde, esporte, lazer, cultura e profissionalização. Entretanto, o referido Levantamento sinaliza que há um déficit de equipamentos físicos em todas as regiões, em especial, equipamentos voltados para as práticas de esporte e de lazer, que por sua vez são apontados como elementos da cultura humana de suma relevância para os processos formativos em contextos de medidas socioeducativas (Oliveira, *et al.*, 2020c). Aspecto este que coaduna no processo de silenciamento das identidades de gênero e suas especificidades, tal como a presença de homossexuais e meninas, que exercem a maternidade em um contexto não condizente com suas demandas.

Quanto ao planejamento estratégico e suporte pedagógico nas Regiões/Unidades, o Levantamento Anual do Sinase destaca dados promissores para efetivação de tais políticas, com destaque para o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, já elaborado por 23 Estados e em fase de execução. Em relação às Unidades Socioeducativas, das 484 existentes à época, 449 dispõem do Plano Político e Pedagógico (PPP), fundamental para o planejamento e execução das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com os/as adolescentes. Também, o Levantamento observou que 50% das Unidades ofertam apoio escolar no contraturno, tornando-se uma boa prática no processo de socioeducação, uma vez que as Unidades ainda carecem de programas que oportunizem a profissionalização dos/as adolescentes (Brasil, 2019).

Por fim, o Levantamento não contempla dados sobre a evasão e defasagem escolar dos/as adolescentes, o que tem prejudicado consideravelmente as práticas educativas em tais espaços. Estudos apontam que adolescentes em conflito com a lei apresentam significativa defasagem escolar e tendem a evadir precocemente da escola (Franco; Bazon, 2019; Oliveira *et al.*, 2020a). Corroborando esses dados, na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS), no ano de 2019, 20,6% dos/as adolescentes institucionalizados/as estavam matriculados/as no 7º ano do Ensino Fundamental II e destes/as, 32,1% encontravam-se na faixa dos 17 anos, reforçando dados que as estatísticas infelizmente já nos apontam.

É nesse cenário que se faz necessário reafirmar o propósito pedagógico das medidas socioeducativas, uma vez que uma parcela considerável de adolescentes retoma suas trajetórias escolares durante o cumprimento dessas medidas (Miranda, 2019), possibilitando a tomada crítica de suas trajetórias e modos de vida.

Ao direcionar o olhar aos/as adolescentes em situação de restrição e privação de liberdade (Segalin & Trzcinski, 2006), a sociedade contemporânea vivencia pânico social diante dos crescentes índices de criminalidade e violência propagados, de forma sensacionalista, pelos meios de comunicação.

Envolvidos/as no mundo da criminalidade inclui-se nesta preocupação nacional os/as adolescentes autores/as de ato infracional, uma vez que se refere a um ato contrário ao direito, portanto, ilícito e julgado pela lei, embora apresente peculiaridades asseguradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

A preocupação política, social e midiática com as crianças e adolescentes no Brasil mobilizam debates, assembleias e conferências públicas, porém com ênfase na perspectiva dos problemas das drogas, da prostituição, do ato infracional, da gravidez precoce, muito mais do que para a reflexão sobre ações preventivas e planejamento de políticas públicas que assegurem à posteridade infante-juvenil, um cenário feliz e saudável, a partir da intervenção na origem destas mazelas sociais.

Fonseca e Cardarello (1999), ao realizar uma pesquisa na antiga Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor do Rio Grande do Sul, atual FASE, traz uma discussão sobre o que ela denomina infância provedora e a infância nutrida, para caracterizar quem são os/as adolescentes cumprindo MSE.

Diante do contexto macrossocial no qual estamos inseridos, frente à política neoliberal vigente, tais características e marcadores sociais infelizmente ainda são os mesmos nos dias atuais.

A respeito desses dois conceitos, a autora diz que a infância despreocupada ou nutrida, é aquela – de crianças inocentes que dividem seu tempo entre estudo, esportes, família e lazer – que teria pouco em comum com a realidade vivenciada por grande parte da população mundial. Mais ainda, seria uma imagem que pouco contribui para a compreensão do mundo e dos valores dessas outras crianças.

Por outro lado, haveria a infância provedora, que é a experiência de grande parte das crianças pobres no Brasil que, ao invés de viverem a infância como período prolongado de dependência e escolarização, tornam-se desde cedo independentes e, muitas vezes, ajudam no sustento de seus familiares.

No momento em que esta criança completa 18 anos ela muda subitamente de status: de criança em perigo merecendo atenção especial, passa a ser considerada um adulto perigoso contra o qual a sociedade precisa se proteger. Ou quando é preciso achar um culpado pela situação intolerável em que tantas crianças se encontram, o quadro se agrava ainda mais quando essas pessoas são do sexo feminino (Quinelatto, 2022).

Meninas invisíveis: a questão do gênero

A análise criteriosa da proposta de socialização de meninas em conflito com a lei visando a compreensão do cotidiano das adolescentes ao longo do cumprimento de medidas socioeducativas, descortina uma realidade ainda mais cruel, visto que, não raro, elas estão inseridas em unidades com pouco ou nenhum preparo para acolhê-las, evidenciando o negligenciamento do Estado para com as políticas públicas voltadas para adolescentes e as especificidades de gênero.

As/os marginalizadas/aos sociais não se veem inseridas/os no sistema social estabelecido pela ordem burguesa, uma vez que suas prioridades são outras, remetem-se às necessidades básicas, subsistência pessoal e familiar.

Pelo exposto, fica claro que a pobreza material não é a mais perniciosa, mas sim a pobreza política, sintetizada no impedimento da construção da autonomia, por meio de leis inexecutáveis.

De acordo com Quinelatto (2015) há uma cegueira social proveniente do sistema burguês capitalista, que pode ser considerado um dos causadores do fenômeno da violência e exclusão social, na medida em que se pauta no indivíduo e não na coletividade. Há um processo social caracterizado por atributos depreciativos que permitem fazer do ser social algo desprovido de condição humana. Tal cegueira toma proporções ainda maiores quando a opressão é direcionada à mulher. Dessa forma, há na política criminal brasileira, que tem como base o controle total do Estado capitalista, disseminação de práticas abusivas, por meio da violência simbólica, a fim de executar seus poderes em camadas da população, que geralmente compõe as estruturas mais pobres da população, negros/as e mulheres.

Na pesquisa intitulada “O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: educação ou reprodução do aprendizado da rua?” (Quinelatto, 2015) há uma coleta de dados qualitativos, com percurso metodológico da História Oral, com 15 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, sendo 14 meninos e 1 menina apenas. Nos relatos de diário de campo a pesquisadora sinaliza:

Entrevistar a Bárbara foi um presente para mim. Enquanto pesquisadora em um espaço eminentemente masculino, ter a oportunidade de entrevistar uma jovem menina é sem dúvida uma excelente oportunidade de compreensão deste universo sobre outra perspectiva. Tive com Bárbara uma afinidade imediata, um olhar cúmplice e, deste primeiro contato até a entrevista, foram poucos dias. Logo estávamos conversando sobre diversos assuntos. Bárbara escolheu seu nome fictício afirmando ser um nome que escolheria para sua filha. Não se mostrou intimidada ou insegura em nenhum momento, narrava suas histórias com riqueza de detalhes, segurança e exatidão em datas e acontecimentos marcantes. Bárbara deixou claro que se envolveu no mundo do crime por uma escolha, um desejo pelo perigo, uma vez que não havia necessidade econômica que justificasse suas atitudes. Segurança e maturidade foram aspectos marcantes de sua personalidade. (Quinelatto, 2015, p.171)

Pelo excerto observa-se que a única adolescente inserida no Programa de Medidas Socioeducativas naquele período sentiu-se acolhida pela pesquisadora e encontrou uma forma segura de se expressar, dentro de seu lugar de fala. Para tal, ficam as questões: se no lugar da pesquisadora estivesse um pesquisador? Haveriam as mesmas trocas? O lugar de fala, pressupõe um lugar de escuta?

As meninas dentro do Programa de Medidas Socioeducativas ocupam um lugar para além do invisível, vivenciam diariamente preconceito de gênero, racismo, desigualdades sociais, tanto pela sociedade política que ilude acolher, quanto pela própria lei que as regimenta, uma vez que estão inseridas em situação de discriminação pelo único fato de serem mulheres; declarando que a autoria de atos infracionais pelas adolescentes e as medidas socioeducativas aplicadas, sobrepujam os limites impostos pelas leis aplicadas pelo judiciário.

Observa-se que a realidade das unidades de internação feminina no que tange ao estado de São Paulo, que por sua vez é o estado brasileiro que mais possui centros de internação, não é em nada diferente, haja vista tornam-se piores que a internação masculina, uma vez que as meninas demandam de outros cuidados, como por exemplo, maternidade e espaços privados de amamentação, que as unidades não possuem, e quando há, não dispõem de estrutura minimamente adequada. Verifica-se que a arquitetura não contempla as necessidades de seus/uas assistidos/as e, sem dúvida, é um fator que exclui e perpetua desigualdades de gêneros dentro do sistema socioeducativo (Quinelatto, 2015).

Ao refletir sobre um espaço masculino ocupado por meninas é possível perceber que a vulnerabilidade social está para além da questão econômica, uma vez que é declarado o total negligenciamento do Estado em relação às políticas públicas voltadas para as adolescentes autoras de ato infracional, bem como as especificidades que as questões de gênero impõe, demonstrando que as instituições de cumprimento de medidas historicamente se baseiam em estruturas sexistas, desconsiderando as diferenças de gênero e necessidades mínimas (Quinelatto, 2022).

Na atuação das meninas na autoria dos delitos praticados, entre eles, o mais comumente é o tráfico de drogas, verifica-se que os vínculos de amizade e/ou afetivos com traficantes - menores ou maiores de idade - contribuem de forma significativa para essa ação delituosa. Todavia, destaca-se que o vínculo emocional com pessoas ligadas à criminalidade não provoca o envolvimento na prática de delitos. “Pertencer a uma gangue é buscar um lugar e posição, significa estar inserido num jogo de rivalidades; é a procura da identidade social no âmbito de uma cultura, na qual esses grupos podem ou não conduzir-se à delinquência” (Feffermann, 2006, p. 195).

Outros fatores a serem abarcados, na inserção das adolescentes na criminalidade, são a pobreza, a vulnerabilidade familiar, a sensação de impunidade, o gosto pelo risco e pouca capacidade de discernimento das consequências dos atos cometidos, visto que, muitas vezes, elas consideram que estar ao lado dos praticantes de ato infracional não as caracterizam como autoras dele. Paralelamente, o desejo pela vida de aventuras, situações inesperadas e desafiadoras, seduz de uma forma comum a várias jovens, conduzindo-as a vivenciar situações de risco, que são bastante presentes na atuação dos atos ilícitos, especialmente no tráfico de drogas (Feffermann, 2006).

Circunscrevendo a imagem da adolescente criminosa, que é o adjetivo social atribuída à adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, verifica-se que tal imagem é o resultado da estrutura da sociedade machista e patriarcal a que estamos inseridos em nível nacional, que anula o papel da mulher na sociedade desde seu processo de formação, descortinando a ambiguidade da proteção integral e dos direitos de gênero, sempre destinado aos homens.

Destarte, vale ressaltar que o preconceito contra as adolescentes autoras de atos infracionais também é algo de uma amplitude inimaginável pela sociedade capitalista burguesa brasileira. Há nas medidas socioeducativas, em teoria, uma natureza sociopedagógica que pressupõe o cumprimento da medida, todavia a mesma não cumprirá seu objetivo teórico se não tornar-se eficaz nos outros âmbitos da vida das adolescentes em conflito com a lei, tais como a família, a escola e a comunidade em geral. Na manutenção desta lógica, as adolescentes continuam sendo taxadas como criminosas, sem nunca poder pleitear a possibilidade de colocar em prática aquilo que refletiram no desenvolvimento do processo socioeducativo e (re)construírem sonhos e objetivos de vida.

A mácula multiplica-se e o dual lei/judiciário aplicam medidas socioeducativas às adolescentes em conflito com a lei, por sua vez, concomitantemente, as leis morais regidas pela sociedade burguesa capitalista controlam e determinam o comportamento de gênero, aquilo que é ou não aceito e institucionalizados pelo próprio Estado, propiciando à análise crítica um ponto crucial para observação da realidade das meninas autoras de ato infracional, evidenciando a visão machista da nossa sociedade patriarcal.

Raça e branquitude: a urgência na socioeducação

São notáveis os estigmas e os preconceitos em relação à raça no cotidiano dos/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A priori, quando estamos distantes desse contexto e sequer buscamos entender o quão racializada são as formas de opressão, pensamos, ingenuamente ou pautada na educação branca que tivemos, que se trata apenas de falta de pertencimento étnico-racial, logo, é uma fala ou pensamento do branco acerca do não branco, que é ser preto, pardo ou indígena.

Apesar da Lei nº 10.639/03 existir desde 2003, Corsino (2019) aponta que ainda temos muito a avançar no desenho do currículo colocando as lentes voltadas para o que é não dito, a ausência dos saberes negados no currículo impõem aos/as estudantes o conhecimento de apenas uma versão da história, uma versão branca, europeia, masculina e heterossexual, corroborando, assim, para uma aprendizagem do silenciamento (Audad, 2004; Cavalleiro, 2000), silenciando a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena favorecendo a manutenção de um educação escolar eurocêntrica e colonizadora por meio dos livros didáticos, de práticas discriminatórias e dos currículos (Santos, 2005; Corsino; Zan, 2017).

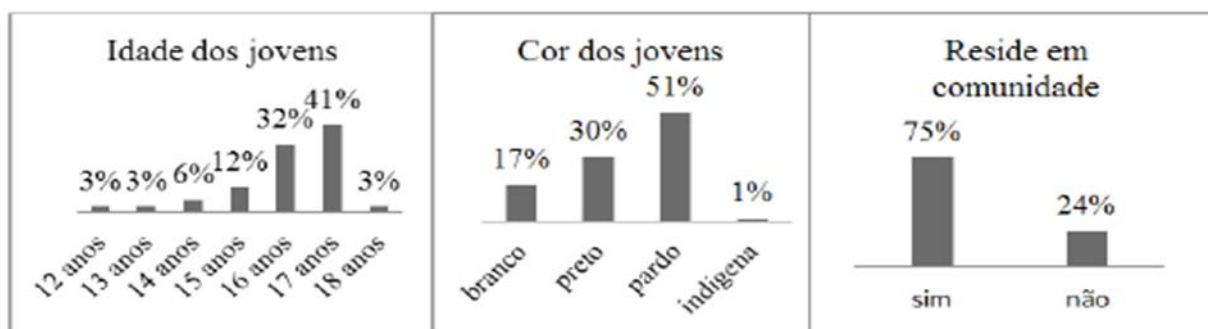
Para isso, entende-se que é necessário enegrecer os currículos, como aponta a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, “[...] no processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentirem inferiorizados” (Silva, 2010, p. 41). Essa transformação acerca do currículo age diretamente na desconstrução do mito da democracia racial.

O estudo de Santos *et al.* (2020) evidenciou que a discriminação racial, sofrida pela população negra, serve de impulso à tendência do autobranqueamento, como forma de proteção em relação à discriminação e enquadramento no padrão hegemônico, o/a branco/a. Na contramão há indivíduos que usam estratégias de resistência frente ao processo de branqueamento, de forma a ressignificar sua identidade negra.

Câmara (2019) em pesquisa realizada no novo Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase), instituição responsável pela execução da medida socioeducativa no estado do Rio de Janeiro, teve como universo 100 adolescentes, sendo

75 meninos e 25 meninas, em cumprimento de internação provisória, explica que sem a pretensão de generalizar dado ao número de colaboradores limitado, apresenta o perfil dessa juventude e nos provoca a refletir.

Figura 1. Perfil da Juventude



Fonte: Câmara (2019).

Na análise realizada pelo pesquisador, constatou-se que praticamente três quartos, 73% e 75%, encontram-se na idade de 16 -17 anos e residem em comunidade, respectivamente. Entre cinco adolescentes, quatro declararam-se como pretos ou pardos. Dados acerca do histórico escolar também nos são importantes conhecer: Nesses, 78% dos/as adolescentes entrevistados/as estavam fora da escola no momento de sua apreensão, 79% já haviam sido reprovados/as e 84% a abandonaram em algum momento da vida.

Ainda se considerarmos a falta de recursos existentes, podemos vislumbrar essa invisibilidade no decorrer da medida socioeducativa, sobretudo quando os/as adolescentes negros/as são igualados, com se todos fossem iguais, brancos/as, pardos/as e pretos/as, desconsiderando as trajetórias e as singularidades vivenciadas por cada um/a deles/as e notoriamente as desigualdades experiências pela população negra, que preenche com seus corpos silenciados a maior parte do espaço do sistema socioeducativo e prisional.

E o que nos evidencia Câmara (2019) quando narra em sua pesquisa que os/as adolescentes que ocupam o espaço da socioeducação, em sua maioria pretos/as e pardos/as, herdeiros/as de uma história social que os/as negam a existência a todo o momento: moradores/as de comunidades ou mesmo das ruas, baixa escolaridade, concretizada nas excessivas reprovações e abandonos, fazem com que este/as acabem

sendo presa fácil a atos análogos ao crime, muitas vezes, potencializar ao máximo sua punição em função da cor da pele, dos espaços sociais que circulam ou dos que são coagidos/as e da incapacidade social em mantê-los/as em um espaço educacional verdadeiramente inclusivo, resultando em múltiplas passagens judiciais (Câmara, 2019).

Louzano (2013) aponta que apesar da leve diminuição da desigualdade racial no país e mesmo controlando fatores como gênero, escolaridade dos pais e região geográfica, os/as estudantes pretos/as têm uma probabilidade maior de fracasso escolar que seus/uas colegas não pretos/as. Esse cenário no qual a criança/adolescente preto do sexo masculino tem apresentado maior defasagem escolar vem diminuindo, mas reflete substancialmente no distanciamento desse público com o espaço escolar, sobretudo quando da transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio. Portanto, podemos argumentar que o processo de escolarização de algumas crianças brasileiras é mais tortuoso que o de outras.

O que falta para a escola agir como uma escola justa? Como a formação de professores/as, deverá promover uma educação antirracista, para que àqueles/as que estão na ponta do processo educativo tenham condições de atender à Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) no processo educacional escolar.

Educação para a justiça social como antecipação à socioeducação

Pensar em uma escola justa pressupõe desmitificar qual justiça estamos vislumbrando. Para Crahay (2013) temos algumas possibilidades, entre elas a justiça igualitária, considerando as mesmas oportunidades independente das diferenças, a justiça meritocrática, reconhecendo aos/às que se destacam dos/as demais seja no trabalho, na escola e demais situações que possam ser avaliadas. Por fim, o que o autor chama de justiça corretiva que busca reconhecer as diferenças e atender a cada um conforme a sua necessidade, portanto, reparando assimetrias e buscando uma sociedade mais equânime. Fialho e Amorim (2020) corroboram que já há no Brasil leis e decretos que determinam o acolhimento educacional gratuito e de qualidade, todavia não se é observado a garantia desse direito na prática.

Segundo a Constituição Federal do Brasil (1998), a educação é um direito fundamental, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 9394/96) assevera que o ensino fundamental é um direito subjetivo, ou seja, ao mesmo tempo que é um direito é também um dever, de modo que nenhuma criança deveria estar desassistida da educação formal (FIALHO; AMORIM, 2020, p.8).

É nessa perspectiva que se associa, aqui nessas linhas, socioeducação e a busca de uma educação para a justiça social, que se entende coadunar com a justiça corretiva. A escola enquanto lócus de luta contra o peso das desigualdades, deve formar indivíduos com aprendizados fundamentais, desse modo, a justiça social considera justo que se dê mais atenção àqueles/as que enfrentam as dificuldades mais significativas.

Pois bem, apresentou-se o cenário do contexto situado da socioeducação, a medida socioeducativa de internação, os desafios quanto ao sexo feminino nesse espaço, as questões raciais e as implicações para uma socialização em que pese a equidade. Agora tenciona-se entrelaçar como tais marcadores da diferença impactam substancialmente a execução de medidas socioeducativas e os projetos de vidas dos/as adolescentes, aqui percebidos por Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 547) “como a intenção de transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro”.

As instituições sociais buscam por desenvolver práticas sociais que embasadas na ética, a justiça deve imperar em todas as áreas: polícia, exército, tribunais e mundo político, mas também na escola (Crahay, 2013). Segundo o autor, a escola deve ser justa e ninguém questiona que esta afirmação está correta, o górdio está em compreender o que se entende por justo e complementamos, justo para quem?

Nessa esteira, Dubet (2004) nos apresenta alguns elementos para refletirmos acerca da dificuldade apontada por Crahay (2013) para termos uma escola justa, tais como: as desigualdades sociais que pesam essencialmente nas desigualdades escolares, o próprio modelo meritocrático está longe de sua realização, sendo que a competição não é perfeitamente justa, pois reforça as assimetrias favorecendo àqueles/as que tiveram melhores condições na vida. Para Dubet (2004, p.546) “[...] a melhor maneira de resistir a esse fenômeno incompatível com uma lógica puramente igualitária é a introdução de

mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos e em seu trabalho”. Encontrar caminhos para esse trabalho direcionado e buscar desenvolver ou oportunizar acesso à educação de qualidade aos/às menos favorecidos/as recebe resistência por parte daqueles/as aos/as quais o modelo meritocrático puro assegura a reprodução de vantagens. Notadamente, essas vantagens estão associadas à classe e a questão racial, e nesse bojo a branquitude impera na manutenção de seus privilégios.

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos/as e desfavorecidos/as. Isto implica que as crianças sejam reconhecidas e que as diferenças existentes não sejam silenciadas ou que culpem os/as alunos/as que fracassam, colocando-os/as como protagonistas de seu fracasso. Dessa forma, eles/elas não são mais vistos/as como vítimas de injustiça social, pois segundo a sociedade meritocrática a escola lhes deu chances para ter sucesso como os/as outros/as.

[...] o desenvolvimento de uma educação justa e sustentadora dos direitos humanos poucas vezes é efetivamente assumido pelas escolas. Ao contrário, não são raras as situações em que as ações dos professores e dos demais integrantes da comunidade escolar têm se apresentado como negação da justiça social e da vivência dos direitos humanos. Soma-se a isso o fato de que muitos cursos de formação de professores das diferentes áreas atribuem pouca importância à educação em direitos humanos e consideram que tal tarefa não cabe às escolas. A ausência de conhecimentos e a falta de compreensão sobre a importância de práticas formativas com tal finalidade não revelam apenas. (Mühl; Mainardi, 2019, p.739)

Insta evidenciar, que se a justiça social é usada como parte de uma agenda neoliberal, ela pode igualmente ajudar a apoiar individualismo, reafirmando a visão de responsabilidade individual, culpando os/as adolescentes pelo seu fracasso e não de responsabilidade social sustentabilidade como meio de equidade e justiça (Schenker *et al.*, 2019).

Uma maneira de adotar pedagogias de justiça social demanda que o/a professor/a problematize questões de justiça social, buscando conectar educação e ação social por meio do senso de si mesmo dos/as professores/as como ativistas sociais; explicitando as desigualdades e injustiças que reverberem nas diferentes formas de opressão, preconceitos e diferenças, abordando especificamente questões de gênero, classe social, etnia, desigualdade cultural, capacidade e democracia (Schenker *et al.*, 2019).

Propiciar justiça social por meio da Educação significa que o/a professor/a reconhece as realidades da vida cotidiana que podem impactar no processo de ensino e de aprendizagem, e, em resposta, visa criar um clima de sala de aula favorável que abraça e valoriza as diferenças. O/a professor/a refletirá sobre suposições sobre alunos/as marginalizados/as, reconhecerá maneiras prejudiciais de alguns/mas alunos/as serem tratados/as em sala de aula e visam fomentar a todos/as os/as alunos/as a desencorajar comportamentos discriminatórios e ações que reforçam privilégios.

Considerações finais

O presente ensaio traz os meandros que estão diretamente ligados à socioeducação, todavia muitas vezes, parecem desconexos à medida que o foco recai na autoria dos atos infracionais e na punição.

Buscou-se colaborativamente analisar e discutir com autores/as e espaços delimitados e singulares, com o intuito de desvelar caminhos, possibilidades e desafios ao trabalho educativo com adolescentes em conflito com a lei, objetivando um espaço de justiça social.

Pelo exposto, verifica-se que é o Estado o maior promotor das políticas de internação do/a adolescente infrator/a, mais que programas sociais, que aceleram o processo de conscientização, emancipação e afirmação de direitos básicos, como educação, saúde, alimentação, profissionalização, arte, cultura e lazer. O que corrobora aspectos de um sistema opressor, assistido pelo poder judiciário, que faz uso indiscriminado do poder punitivo estatal ao contrário do afastamento da ação punitiva, no qual deveria ser refutada e se valer de direitos que foram oprimidos durante a maior parte da vida desses/as adolescentes autores/as de ato infracional.

No que tange aos aspectos que contribuem para o envolvimento de meninas na autoria de atos infracionais, a partir da perspectiva das adolescentes pesquisadas em referenciais utilizados no presente estudo, verifica-se o desejo envolto na obtenção da visibilidade micro social dentro da comunidade em que está inserida, como o poder, celebridade e ostentação; conflitos internos e familiares, como a ausência de estrutura familiar e, especialmente, relacionamentos afetivos com pessoas ligadas à criminalidade.

Pelo exposto, a Educação continua a ser uma ferramenta para a transformação da sociedade. Os desafios impostos pela sociedade extremamente preconceituosa e historicamente opressora não podem assustar uma geração que à sua maneira questiona a ordem social imposta, seja pela manifestação artística, cultural ou atitudes tidas como de rebeldia.

A Educação pode presumir muitos desafios, mas é o único caminho para a libertação e emancipação social, efetivada pelas políticas públicas na garantia de direitos, ofertando às classes subalternas a possibilidade de transformação de suas realidades tão opressoras.

Referências

AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de coeducação. 2004. 232 fls. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL. **Lei nº 4.513, de 1 de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1964.

BRASIL. **Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979**. Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores. Brasília: Senado Federal, 1979.

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

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** – SINASE. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-deimprensa/publicações/sinase.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta [...]. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Distrito Federal: Presidência da República. 1988.

BRASIL. **Levantamento Anual do SINASE em 2017**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-portemas/crianca-eadolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf/view>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº. 10.639, altera Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BULCÃO, I. A produção de infâncias desiguais: Uma viagem na gênese dos conceitos 'criança' e 'menor'. In: NASCIMENTO, M. L. (Ed.), Pivetes: **A produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto, 2002. p.61-73

CÂMARA, R. J. Juventude Negra e Socioeducação. **Revista Aú**, v.1, n.1, p.43-47, 2019.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD: Educação Temática Digital**, v.19, n.1, p.26-48, 2017.

CORSINO, L. N. **Juventude negra e cotidiano escolar**: uma abordagem etnográfica no Ensino Médio. 2019. 254 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec / Nova série**, v.3, n.1, p.9-40, 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CRUZ, L. R. da. **(Des)articulando as políticas públicas no campo da infância**: Implicações da abrigagem. Santa Cruz do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.539-555, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de fevereiro de 2021.

FEFFERMANN, M. **Vidas arriscadas**. O cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis: Vozes, 2006.

FIALHO, L. M. F.; AMORIM, J. B. C. Abandono escolar, pobreza e fome: biografia de um jovem negligenciado. **Revista Linhas Críticas**, v.26, n.e31794, p.1-19, 2020.

FONSECA, C. L. W.; CARDARELLO, A. Direitos dos mais e menos humanos. **Horizontes Antropológicos**, v.5, n.10, p.83-121, 1999.

FRANCO, M. G. de O.; BAZON, M. R. Percurso e experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei: trajetórias possíveis. **Educação em Revista**, v.35, p.e18393, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e183939.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GADEA, C. A.; et al. Trajetórias de jovens em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, violência intersubjetiva e políticas para jovens em Porto Alegre – RS. **Sociologias**, v.19, n.45, p.258-299, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v19n45/1517-4522-soc-19-45-00258.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v.3, n.1, p.111-133, 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARCELINO, M. Q. S., CATÃO, M. F. F. M., LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.29, n.3, p.544-557, 2009.

MIRANDA; K. A. S. N. Processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade. In: BELTRÃO, M. E.; BARROS, S. M. (Org.). **Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os estudos Queer e a socioeducação**. Cuiabá: EdUFMT, 2019. p. 133-162.

MUHL, E. H.; MAINARDI, E. Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar. **Revista Espaço Pedagógico**, v.26, n.3, p.738-757, 2019.

OLIVERA, R. A. C; OLIVEIRA, U. P. de. Modelo simples de crime racional: modelagem econométrica do perfil socioeconômico de adolescentes em conflito com a lei. In: FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. (Org.). **Coletânea Socioeducação no Brasil: intersetorialidade, desafios e referências para o atendimento**. Curitiba: Nova Práxis, 2019. v.4, p. 214-232

OLIVEIRA, U. P. *et al.* Esporte e lazer no plano individual de atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. **Movimento**, n.26, p.e26054, 2020a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/101588/57849>. Acesso em: 2 ago. 2020.

OLIVEIRA, U. P. *et al.* O Esporte e o Lazer em Contextos de Medidas Socioeducativas no Brasil: Panorama e Análise da Produção Científica. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v.23, n.4, p.249-277, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/26680/20381>. Acesso em: 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, U. P. *et al.* Adolescentes e conduta infracional: espaços, equipamentos e conteúdos de esporte e lazer. **Movimento**, v.26, p.e26079, 2020c. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/102733/59384>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: Del Priore, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.247-375

QUINELATTO, R. F. **O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: educação ou reprodução do aprendizado da rua?** 2015. 235fls. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

QUINELATTO, R. F. A Relação Escolar de Adolescentes em Conflito com a Lei: socioeducação e direitos humanos a quem se destina? **Cenas Educacionais**, v.5, n.12070, p.1-27-27, 2022.

SANTOS, S. S.; FEIJO, L. P.; FARIAS, T. M.; POLETTO, M. Parecer Branco para não ser discriminado? Revisão Sistemática sobre estratégias de embranquecimento. **PSI UNISC**, v.4, n.2, p.114-130, 2020.

SANTOS, S. A. A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHENKER, K.; et al. Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, v.10, n.2, p.126-140, 2019.

SEGALIN, A.; TRZCINSKI, C. Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. **Textos & Contextos**, v.5, n.2, p.1-19, 2006.

SILVA, P. B. G. Estudos afro-brasileiros: africanidades. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STECANELA, N.; CRAIDY, C. M. Intérpretes de si: narrativas identitárias de jovens em conflito com a lei. **Revista Linhas Críticas**, v.18, n.36, p.299-318, 2012.