ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

CRISTIANE SILVEIRA DOS SANTOS

RESISTÊNCIA AO RACISMO A PARTIR DE FANON E MBEMBE: Conhecendo a trajetória escolar de jovens negros em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado na FASE/RS

Porto Alegre
2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*

Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Cristiane Silveira dos Santos

RESISTÊNCIA AO RACISMO A PARTIR DE FANON E MBEMBE: Conhecendo a trajetória escolar de jovens negros em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado na FASE/RS

Proposta de tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientador: Alexandre Anselmo Guilherme

Porto Alegre
2025

Ficha Catalográfica

S237r Santos, Cristiane Silveira dos

Resistência ao Racismo a partir de Fanon e Mbembe : Conhecendo a trajetória escolar de jovens negros em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado na FASE/RS / Cristiane Silveira dos Santos. – 2025.

161 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Guilherme Alexandre.

1. Adolescentes negros. 2. FASE/RS. 3. Racismo. 4. Fanon. 5. Mbembe. I. Alexandre, Anselmo Guilherme. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

Cristiane Silveira dos Santos

RESISTÊNCIA AO RACISMO A PARTIR DE FANON E MBEMBE: Conhecendo a trajetória escolar de jovens negros em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado na FASE/RS

Proposta de tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/_____

_____

Andreia Mendes dos Santos (PUCRS)

_____

Joyce Mary Adam (UNESP)

_____

Handerson Joseph(UFRGS)

_____

Maria Luciana da Silva Nóbrega (UNIVASF)

Porto Alegre

2025

Dedico esta Tese aos amigos e amigas negros que tiveram
a generosidade e a paciência de abrir o coração e
ensinar essa pessoa branca a ser uma
aliada na luta antirracista.

AGRADECIMENTOS

Iniciei na PUCRS, em 2013, na especialização que plantou em mim as primeiras sementes do antirracismo: Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial e Diversidade de Gênero, promovido pela Rede Escola de Governo, em parceria com a universidade, com a intenção de formar mulheres para o trabalho público com as pautas de gênero e raça. Passei pelo Mestrado e, com estes escritos, encerro meu Doutorado. Foram muitos desafios, não tenham dúvidas, mas confesso que o entusiasmo e o aprendizado foram muito maiores. 8 anos de estudos nesta Universidade incrível. Nem em meus melhores sonhos de infância, imaginei chegar até aqui. Eu realmente amo a academia e agradeço a CAPES que propiciou tudo isso. Políticas públicas que fomentam conhecimento e democratizam saberes são muito importantes para o campo da pesquisa.

Começo agradecendo ao meu orientador, Professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme que, muito mais do que me orientar, me tornou uma Pesquisadora. Publicações de livros, participação no Grupo de Pesquisa sobre Violências - Grupev, processos de avaliação de revista científica, organização de um congresso internacional, Plataforma Brasil e formatação de editais, foram tantas as oportunidades de aprender, participar e pertencer que não tenho palavras para agradecer. E, com tudo isso, ainda cabiam as delicadas perguntas sobre meu bem-estar pessoal e o eterno estímulo à minhas buscas profissionais. Alex, querido, tu és um presente em minha vida.

As professoras e professor da banca Profª Drª Andrea Mendes dos Santos, Profª Drª Joyce Mary Adam, Profª Drª Maria Luciana da Silva Nóbrega e Profº Drº Handerson Joseph pelas preciosas e valiosas contribuições.

Eu sou, em grande parte, as pessoas que me rodeiam. Então agradeço às minhas irmãs do Canjerê, Jaque Franco, Carol Schneider, Isabel Faromi e Leticia Santetti, por dividir e multiplicar saberes, afetos e resistências. Agradeço também ao enorme grupo de estudos do Canjerê, onde eu sou mais forte, mais corajosa e menos solitária na luta antirracista. Aos amigos do grupo Crítica da Razão Negra, Bruno, Márcio e Fabi, nossos estudos, piadas e comentários ajudaram tanto que eu precisaria de mais páginas para explicar.

A minha amiga Rose, irmã de vida, que ajudou a respirar, mudar de ares, reunir forças e que sempre acreditou em mim. A Anita, que com sua generosidade,

humanidade e um ótimo gosto pra vinhos desenhou esta tese comigo muito antes de ela pensar em ser escrita. A Angélica Leal que mais uma vez me disse que era hora de entregar e me lembrou que uma tese nunca está pronta, mas que eu estava pronta. Obrigada amiga, por ficar feliz comigo e por mim.

Ao meu companheiro de vida, Cristiano, meu melhor amigo e a melhor pessoa que eu conheço. Só nós sabemos a força que tivemos que ter para chegar até aqui. Teu brilho no olho por cada conquista minha é a maior prova de amor que eu poderia ter. E a minha filha Laura, linda, inteligente, sensível e forte: filha, quando me vejo pelos teus olhos, me respeito mais ainda.

A minha querida e amada família que compreendeu meu sumiço e meu cansaço e sempre se orgulhou de mim. Gija, Fafa e Déio obrigada por simplesmente existirem. Ter vocês na minha vida me tornou o que sou. Tenho orgulho de cada um, sempre!

Meus queridos, cunhado, cunhadas, sogro e sogra que sempre vibraram comigo e torceram por mim.

Manhêê eu consegui! Obrigada por sentir orgulho de mim todos os dias!

Encerrei a tese trabalhando 60 horas na escola pública e dando conta da vida, que seguiu acontecendo. E nessa roda viva de compromissos, aprendizagens e muito, muito trabalho, agradeço a meu querido pai que lavou a louça e varreu minha casa todos os dias. Meu anjo da guarda, conseguimos!

Por fim agradeço aos sujeitos da pesquisa, meninos anônimos que tiveram a generosidade de, em situação tão delicada, abrir seus corações e falar de suas dores e sonhos. Espero ter honrado a confiança.

Valeu vida, pela oportunidade que eu quis e pela força que eu precisei.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.)

RESUMO

A presente pesquisa investiga a relação entre o racismo institucional na estrutura escolar e o cumprimento de medidas socioeducativas por adolescentes negros na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS). A pesquisa busca compreender como as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira se manifestam no ambiente escolar e impactam desproporcionalmente os adolescentes negros envolvidos no sistema socioeducativo. Utilizando a metodologia de estudo de trajetórias de vida, apoiada pelo teórico Daniel Bertaux foram realizadas entrevistas semiestruturadas com adolescentes negros em cumprimento de medidas socioeducativas, focando em suas experiências escolares e familiares. Além disso, foram entrevistadas gestoras da FASE/RS, orientadoras educacionais das escolas municipais de Porto Alegre, onde a pesquisadora atua como professora, um conselheiro tutelar e o coordenador de um núcleo da EESCA – Equipe Especializada em Saúde da Criança e do Adolescente para aprofundar o conhecimento sobre as estruturas disponíveis para esses adolescentes. A pesquisa é fundamentada nas contribuições teóricas de Frantz Fanon e Achille Mbembe, que abordam o colonialismo e a construção da existência do sujeito negro e do sujeito branco na sociedade racista. Seus escritos são essenciais para compreender as dinâmicas raciais e as estruturas de poder que permeiam a realidade brasileira. O estudo apresenta um panorama das desigualdades raciais no Brasil, destacando a necessidade de incorporar marcadores raciais nas políticas públicas para combater os diferentes tipos de racismo. Também analisa a evolução das políticas de proteção à infância e adolescência, culminando no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regula as redes de proteção às infâncias e adolescências no país. A pesquisa revela que muitos adolescentes negros em cumprimento de medidas socioeducativas enfrentam dificuldades extremas de aprendizagem e evasão escolar, que colaboram para o alto índice de morte de jovens negros no Brasil. A falta de estrutura de assistência social e em saúde disponível para, e na escola, é identificada como um fator que contribui para os conflitos com a lei. A tese espera contribuir para desvelar as estruturas de atendimento a crianças e adolescentes negros, identificando pontos sensíveis que precisam ser aprimorados na proteção a esses sujeitos. Além disso, propõe novas possibilidades no enfrentamento aos racismos que levam esses adolescentes a serem a maioria entre os internos da Fundação.

Palavras-chave: Adolescentes negros, FASE/RS, escola, racismo, Fanon, Mbembe.

ABSTRACT

This research investigates the relationship between institutional racism in the school structure and compliance with socio-educational measures by black adolescents at the Rio Grande do Sul Socio-Educational Assistance Foundation (FASE/RS).investigates the relationship between institutional racism in the school structure and the fulfillment of socio-educational measures by black adolescents at the Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS). The research seeks to understand how racial inequalities present in Brazilian society manifest themselves in the school environment and disproportionately impact black adolescents involved in the socio-educational system. Using the life trajectory study methodology, supported by theorist Daniel Bertaux, semi-structured interviews were conducted with black adolescents serving socio-educational measures, focusing on their school and family experiences. In addition, FASE/RS administrators, educational advisors from municipal schools in Porto Alegre, where the researcher works as a teacher, a child welfare counselor, and the coordinator of a center at EESCA – Specialized Team in Child and Adolescent Health were interviewed to deepen knowledge about the structures available to these adolescents. The research is based on the theoretical contributions of Frantz Fanon and Achille Mbembe, who address colonialism and the construction of the existence of the black subject and the white subject in a racist society. Their writings are essential to understanding the racial dynamics and power structures that permeate Brazilian reality. The study presents an overview of racial inequalities in Brazil, highlighting the need to incorporate racial markers into public policies to combat the different types of racism. It also analyzes the evolution of child and adolescent protection policies, culminating in the Child and Adolescent Statute (ECA), which regulates child and adolescent protection networks in the country. The research reveals that many black adolescents serving socio-educational measures face extreme learning difficulties and dropout rates, which contribute to the high death rate of young black people in Brazil. The lack of social and health care structures available to and in schools is identified as a factor that contributes to conflicts with the law. The thesis hopes to contribute to revealing the structures of care for black children and adolescents, identifying sensitive points that need to be improved in the protection of these individuals. In addition, it proposes new possibilities for confronting the racism that leads these adolescents to be the majority among the Foundation's inmates.

Keywords: Black adolescents, FASE/RS, school, racism, Fanon, Mbembe.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A violência contra pessoas negras no Brasil em 2022 42
Figura 2 – Sistema de Garantia de Direitos..... 68
Figura 3 – Reportagem 1 91
Figura 4 – Reportagem 2 91
Figura 5 – Reportagem 3 92
Figura 6 – Bairros com maior concentração de população negra – Porto Alegre 94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estado do conhecimento – 2015/2023.....22
Gráfico 2 – Distribuição percentual da Segurança Alimentar e dos níveis de Insegurança Alimentar (IA),segundo a raça/cor da pele autorreferida, Brasil. II VIGISAN – SA/IA e Covid-19, Brasil, 2021/2022.....39
Gráfico 3 – Proporção de estudantes de 6 a 17 anos de idade sem aulas presenciais por disponibilidade e tempo dedicado às atividades escolares, segundo cor ou raça – novembro/2020.....40
Gráfico 4 – Crianças e adolescentes vítimas de morte violenta por faixa etária e raça/cor (%).....42
Gráfico 5 – Prosperidade não compartilhada.....45
Gráfico 6 – População da FASE em 30/11/24 – capital X interior.....70
Gráfico 7 – População da FASE em 30/11/24 – masculina X feminina.....71
Gráfico 8 – Escolaridade dos internos.....72
Gráfico 9 – População negra e negros mortos pela polícia em 2021 (em %).....86
Gráfico 11 – Distorção idade-série.....126
(ACRESCENTAR O GRÁFICO 10 – CRIANÇAS BALEADAS NO BRASIL

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas encontradas.....21
Quadro 2 – Cruzamento entre autores, tipos de produção e descritores.....23
Quadro 3 – População da FASE em 30/11/2024 70
Quadro 4 – Escolaridade dos internos 71
Quadro 5 – Cor ou raça* da população atendida pela FASE em 30 de novembro de 2024 72
Quadro 6 – Nomes dados aos entrevistados 117
Quadro 7 – Categorias e subcategorias.....121
Quadro 8 – Com quem viviam os entrevistados.....122
Quadro 9 – Situação escolar dos entrevistados.....127
Quadro 10 – Motivos da apreeensão dos entrevistados 130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Banco de Teses e Dissertações
BHRCS – Estudo Brasileiro de Coorte de Alto Risco para Transtornos Psiquiátricos
BIREME – OPAS/OMS – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CAPS AD – Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
CIEE-RS – Centro de Integração Empresa Escola do Rio Grande do Sul
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CT – Comunidade Terapêutica
CT – Conselho Tutelar
DECA – Divisão Especial da Criança e do Adolescente
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EESCA – Equipe Especializada em Saúde da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
ESMA – Equipe de Saúde Mental Adulto
FASE/RS – Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul
FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FICAI – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
HCI – Índice de Capital Humano
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDE – Interdisciplinariedade e Evidências no Debate Educacional
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

NAEPRO – Núcleo de Acompanhamento de Egressos e de Procedimentos Restaurativos

NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família

NASCA – Núcleo de Apoio à Saúde da Criança e do Adolescente

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul

PENSSAN – Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostrar por Domicílio

POD – Programa de Oportunidades e Direitos Socioeducativo

RAE – Rede de Apoio à Escola

RME/POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SOP – Serviço de Orientação Pedagógica

SRT – Serviço Residencial Terapêutico

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

VIGISAN – Inquérito Nacional da Insegurança Alimentar no Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO 19
3 OBJETIVOS 28
3.1 OBJETIVO GERAL 28
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 28
4 METODOLOGIA 29
5 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA 34
6 BREVE PANORAMA RACIAL BRASILEIRO 36
7 IGUALDADE OU EQUIDADE? AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS 47
8 UM HOMEM NA ESTRADA: A ALTERNATIVA ENTRE A VIDA E O FIM DA VIDA 54
8.1 REFLEXÕES SOBRE AS VIOLÊNCIAS 55
8.2 ECA 58
8.3 ATOS INFRACIONAIS 65
8.4 SINASE 67
8.5 FASE 69
9 APORTE TEÓRICO 74
10 CONHECENDO AS REDES DE PROTEÇÃO E SEUS AGENTES 93
10.1 A ESCOLA COMO LOCAL DE CUIDADO 93
10.1.1 Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre 93
10.1.2 Serviço de Orientação Educacional 95
10.2 CRAS – CENTROS DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL 103
10.3 CONSELHO TUTELAR 104
10.4 EQUIPE ESPECIALIZADA EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – EESCA 108
11 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 114
11.1 ESCOLHA DOS ENTREVISTADOS 115
11.2 OS ADOLESCENTES DA PESQUISA 115
11.3 DE QUE JUVENTUDES ESTAMOS FALANDO? 118
12 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS 120
12.1 FAMÍLIA 121

12.1.1 Estrutura familiar 121
12.1.2 Relação com os cuidadores 122
12.2 ESCOLA 124
12.2.1 Desempenho escolar – dificuldades e superações 125
12.2.2 Impactos da pandemia na vida escolar 127
12.3 SISTEMA SOCIOEDUCATIVO 128
12.3.1 Envolvimento com o crime e prisão 129
12.3.2 O corpo fechado – rotina e atividades no sistema 131
12.4 PROJETO DE VIDA 133
12.4.1 Metas educacionais e profissionais 133
12.4.2 Papel da rede de apoio 135
13 CONSIDERAÇÕES FINAIS 137
REFERÊNCIAS 141
ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) 155
ANEXO B – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO 156
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 157
ANEXO D – CONSENTIMENTO 159
ANEXO E – DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA 160

1 INTRODUÇÃO

Acreditando que a pesquisa, como qualquer outra coisa na vida, fica melhor quando é feita com paixão e compreendendo que a paixão nem sempre é positiva, por vezes nascendo da dor, da dúvida e da revolta, inicio meus escritos contando uma das muitas histórias que vivi em sala de aula:

Akin[1] estava com 14 anos quando entrou na minha turma do 5º ano do ensino fundamental. Estava, segundo os padrões, fora da idade esperada para aquele ano. Era um menino cheio de energia com péssima escrita e ótima matemática. Vivia com a tia e o avô; segundo relatos da família, era órfão de pai, e a mãe "não dava conta" de sua criação porque era "ruim da cabeça". Um aluno bem-vestido, limpo e organizado, um bom aluno durante quase um ano inteiro, dividindo comigo o ensino de matemática a seus colegas, se esforçando para melhorar a escrita e adorando poesia, principalmente aquela vinda do *rap*. Por circunstâncias que até hoje não sei precisar, o avô o devolveu à guarda da mãe. A partir de então a organização, a higiene pessoal e até a frequência das aulas tiveram uma queda vertiginosa. A mãe foi chamada várias vezes à escola, explicou que tinha depressão e vivia de faxinas, nas raras vezes em que saía da cama. O caso foi encaminhado ao conselho tutelar e ao CRAS, instrumentos de que dispúnhamos na escola, mas os problemas seguiam. Nas agora poucas vezes em que comparecia à escola, Akin contava que nos dias em que a mãe trabalhava, o padrasto não o deixava entrar em casa, e ele passava o dia pela rua, sem comida ou lugar para ficar. Ainda segundo relatos do menino, um primo se apiedava dele, pagava lanches e o recebia em sua casa, um conhecido ponto de tráfico do bairro. Perto do final do ano letivo veio a notícia: Akin, agora com 15 anos, havia sido recolhido à FASE, pois fora apreendido em uma batida policial portando uma arma e várias pedras de crack. É da inconformidade com o que aconteceu com Akin e da impotência sentida diante do cenário de uma tragédia anunciada, nascida de um problema que ultrapassa os limites da sala de aula e das minhas possibilidades como professora, que nasce essa pesquisa. Para convidar os leitores a novamente surfar nas ondas da esperança, encerro a história contando que, com muito trabalho e uma dedicação mais humana do que institucional, quando Akin saiu da FASE, conseguimos que frequentasse a EJA. Participei da formatura: fui eu que chamei seu

[1] Nome fictício que significa "Homem valente, guerreiro, herói - Yoruba da Nigéria" (Significados [...], 2013).

nome. Ainda hoje, ao contar essa história de superação, me vêm lágrimas aos olhos. Esses dias, Akin foi à escola buscar o histórico escolar, pois precisava apresentar o documento no emprego…

Sou professora de anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e trabalho na mesma escola há 11 anos, já tendo exercido vários cargos, o que me permitiu estar perto de toda a comunidade escolar e não somente dos alunos que atendo em sala de aula. Quando comecei a trabalhar no bairro Restinga, cuja história e características explorei melhor em minha dissertação de mestrado (Santos, 2019), já acreditava trabalhar de maneira razoavelmente antirracista, buscando aplicar os preceitos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade de se trabalhar as culturas africana, afrobrasileira e indígena na escola (Brasil, 2003, 2008). No entanto, depois de iniciar o trabalho no bairro, por vezes me pego concordando com Platão: “Quanto ainda há para aprender? Tudo!”. Por sua cultura de luta e resistência, em uma espécie de aquilombamento periférico, o bairro me ensinou muito mais sobre antirracismo, coragem, (re)existir e (sobre)viver do que li e leio nos livros. Eu, uma professora branca, com todos os privilégios sobre os quais falaremos um pouco ao longo deste trabalho, me desconstruo todos os dias, me desvisto de muitos preconceitos e me visto de um manto de admiração e respeito pela população preta, pobre e periférica que cria e recria lindas e corajosas formas de viver e resistir.

Também sou, com muito orgulho, membra do Grupo Canjerê, um grupo multirracial de professoras da RME/POA que existe desde 2015 e se dedica à formação de professores. Nosso grupo trabalha com Educação das Relações Étnico-raciais e traz, em suas formações, reflexões teóricas a respeito do assunto e relatos de práticas antirracistas aplicadas em sala de aula, alicerçadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Neste aspecto, agradeço mais uma vez à vida, que me possibilita conviver em um bairro e uma escola essencialmente negra e que generosamente me ensina todos os dias, e às minhas queridas irmãs do Canjerê, que mostram novos horizontes e têm sempre uma mão estendida quando eu preciso.

Terminei a dissertação de mestrado almejando pesquisar a relação de vínculo escolar e genocídio das juventudes negras na pesquisa de doutorado, mas sem saber muito bem como pesquisaria a vida pregressa daqueles que morreram. Conforme a história de Akin foi acontecendo, fui percebendo que existe essa terceira via, essa possibilidade de esperançar a vida de um jovem negro de periferia, ainda que ela

esteja fragilizada e em alto risco: aquela possibilidade que existe quando ainda se tem esse tesouro tão precioso que é a vida. Sabemos que o sistema de proteção integral às infâncias e adolescências, sobre o qual falaremos no trabalho, tem suas limitações e dificuldades e, infelizmente, suas taxas de reincidência, mas buscamos conhecer e compreender este universo onde ainda há esperança.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Nas considerações finais de minha dissertação de mestrado, pelo tempo exíguo da pesquisa, deixei o seguinte texto:

> Fica o grande questionamento: de que forma as dificuldades extremas de aprendizagem e as evasões escolares colaboram para o alto índice de morte de jovens negros no país? (Santos, 2019, p. 124).

Conforme referi no texto introdutório, iniciei estes escritos planejando pesquisar com as famílias dos jovens mortos para tentar responder essa questão tão dolorida, mas tão importante para orientar nossas ações. No entanto, como também já relatei, Akin, o menino/moço que apresentei a vocês no início do texto, me mostrou que há esperança na dor, e que eu poderia conversar diretamente com os jovens para tentar desvendar estas questões e compreender de que forma se deu a escolarização e a convivência escolar e que relação esses universos têm com o fato destes jovens estarem onde estão. Percebi que poderia conversar sobre a vida com jovens vivos!

Conhecer os mecanismos disponíveis na escola para o atendimento de alunos e suas necessidades é um tema necessário para que possamos apontar, caso haja, falhas institucionais e caminhos possíveis para que o apoio necessário aos alunos e que atravessa o universo da sala de aula, mas ultrapassa as possibilidades do professor, como assistência em saúde, assistência social, acompanhamento terapêutico, possa ser melhorado. No entanto, naquilo que optei por chamar de terceira via, o cumprimento de medidas socioeducativas na FASE/RS, há muito a desvendar, pois, apesar de lidar com alguns casos de adolescentes que estiveram em cumprimento de medidas socioeducativas durante meu trabalho na escola, a pesquisa neste campo é um universo novo para esta pesquisadora. Conhecer a instituição e seu funcionamento, compreender os fundamentos da proteção integral às infâncias e adolescências, perceber de que forma se dão as relações e até mesmo a mortalidade das juventudes, em especial as juventudes negras, assim como o que acontece após o cumprimento de medidas, são universos novos e instigantes. Sendo assim, esta pequena incursão no campo da pesquisa foi de suma importância para o embasamento deste trabalho.

Nossa breve busca de reconhecimento de campo se deu através de descritores que julgamos nos aproximar daqueles que pudessem nos apresentar o universo da

Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS). Para tanto buscamos apoio em Morosini (2015, p. 102), compreendendo:

> [...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Ainda, como lembra Morosini (2015, p. 102), "[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada". Mais do que isso, a produção do estado do conhecimento do campo pesquisado nos aproxima de pesquisadores que carregam, por vezes, as mesmas dúvidas, as mesmas dores e as mesmas buscas.

Nossas buscas foram realizadas em duas etapas. Primeiro, pesquisamos teses e dissertações explorando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

> O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (BDTD, [2025]).

E, em uma segunda etapa, buscamos artigos científicos em duas bibliotecas: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e CAPES Periódicos.

SciELO é uma biblioteca cooperativa de periódicos científico de livre acesso e, segundo sua página institucional, é o produto da cooperação entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME – OPAS/OMS), instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos.

Já a CAPES Periódicos, segundo sua página na Internet, é inteiramente financiada pelo Governo Federal:

> O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País,

> que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência (CAPES, 2020).

Buscando categorizar essas pesquisas na intenção de encontrar relações que apoiassem nosso trabalho e nos aproximasse das reflexões dos diversos autores, escolhemos as seguintes categorias de análise, observando a opção de combinar descritores para, refinando as pesquisas, limitar os trabalhos encontrados ao nosso campo.

- Fundação de Atendimento Socioeducativo do RS;
- Juventudes Negras/Medidas Socioeducativas;
- Juventudes Negras/Achille Mbembe;
- Necropolítica/Educação.

O quadro a seguir mostra as produções acadêmicas encontradas dentro dos critérios que estabelecemos.

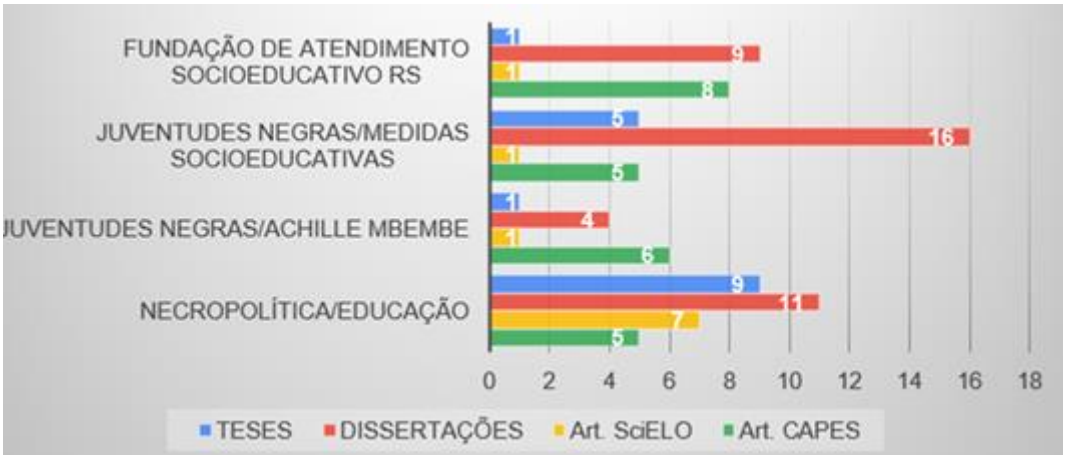
Quadro 1 – Produções acadêmicas encontradas

DESCRITORES	TESES BTDT	DISSERTAÇÕES BDTD	ARTIGOS CIENTÍFICOS SciELO	ARTIGOS CIENTÍFICOS CAPES
Fundação de Atendimento Socioeducativo RS	1	9	1	8
Juventudes Negras/Medidas Socioeducativas	5	16	1	5
Juventudes Negras/Achille Mbembe	1	4	1	6
Necropolítica/Educação	9	11	7	5

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Inicialmente pretendíamos limitar nossas pesquisas aos últimos 5 anos; no entanto, considerando as dificuldades impostas em 3 anos da pandemia da Covid-19, optamos por estender o prazo para 7 anos. Sendo assim, nossa pesquisa usou o critério de datas de 2015 a 2023. O gráfico abaixo mostra a relação de teses, dissertações e artigos encontrados com os descritores escolhidos:

Gráfico 1 – Estado do conhecimento – 2015/2023



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com uma leitura flutuante dos 90 trabalhos encontrados, selecionamos 5 teses, 17 dissertações e 13 artigos que julgamos relevantes e aproximados de nossa intenção de pesquisa, seja por se darem em ambientes de cumprimento de medidas socioeducativas, seja por tratarem de jovens negros em conflito com a Lei, além daqueles com reflexões a partir do autor escolhido, Achille Mbembe, e do conceito de necropolítica, que está presente em nossos escritos.

Buscando categorizar essas pesquisas na intenção de buscar relações que apoiassem nosso trabalho e nos aproximassem das reflexões dos diversos autores, escolhemos as seguintes categorias de análise: Fundação de Atendimento Socioeducativo, Juventudes Negras/Medidas Socioeducativas, Juventudes Negras e Mbembe e Necropolítica/Educação.

O quadro abaixo mostra de forma resumida quais trabalhos compreendemos pertencer às categorias, com os achados da pesquisa identificados por autores e ano de publicação.

Quadro 2 – Cruzamento entre autores, tipos de produção e descritores

AUTORES	PRODUÇÃO	FASE/RS	JN/Med. S	JN/Mbembe	Necr./Educ
MACHADO (2020)	DISSERTAÇÃO	V	A	M	Y
CARVALHO (2018)	DISSERTAÇÃO	V	A	M	
MULLER (2019)	DISSERTAÇÃO	V	A	M	
CARVALHO(2017)	TESE	V	A		
OLIVEIRA (2020)	DISSERTAÇÃO	V	A		
PIRES(2018)	TESE	V	A		
FERRAZ AT AL (2015)	ARTIGO	V			
GONÇALVES AT AL, (2019)	ARTIGO	V			
CARVALHO AT AL (2021)	ARTIGO	V			
CARGNIN (2020)	ARTIGO	V			
FEIJÓ AT AL (2017)	ARTIGO	V			
BARBOSA (2020)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
CAVALCANTE (2020)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
CORDEIRO (2018)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
COSTA (2020)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
NUNES (2020)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
PINHEIRO (2018)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
RIBEIRO (2017)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
RODRIGUES (2019)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
SIQUEIRA (2018)	DISSERTAÇÃO		A	M	Y
COSTA AT AL (2020)	ARTIGO		A	M	Y
SILVA AT AL (2022)	ARTIGO		A	M	
ARAÚJO (2019)	ARTIGO		A	M	
BENÍCIO (2018)	ARTIGO		A	M	
MENEGHETTI (2018)	TESE		A		
MORAES (2017)	TESE		A		
PAZ(2017)	DISSERTAÇÃO		A		
REIS (2018)	DISSERTAÇÃO		A		
SARDINHA (2021)	DISSERTAÇÃO		A		
SOUZA AT AL (2021)	ARTIGO		A		
MOREIRA AT AL (2022)	ARTIGO		A		
ANTUNES (2022)	TESE			M	Y
CUNHA (2022)	DISSERTAÇÃO			M	Y
PEREIRA (2022)	DISSERTAÇÃO			M	Y
PEREIRA AT AL (2022)	ARTIGO				Y

Fundação de Atendim Socioeducativo RS

Juventudes Negras/Medidas Soc

Juventudes Negras/Mbembe

Fonte: elaborado pela autora por meio de pesquisas no BDTD, SciELO e CAPES (2023).

Inicialmente, buscamos nos trabalhos selecionados vislumbrar o panorama da pesquisa, conhecer autores e discussões no campo científico dentro do assunto que nos mobiliza e, concordando com Peruffo, Schmitt e Pereira (2020), que comparam a pesquisa a um artesanato que vai sendo construído aos poucos. Ao longo do trabalho, essas análises nos farão recuar alguns passos e trilhar ainda outros, pois acreditamos na importância de conhecer o campo de pesquisa e reconhecer o trabalho de nossos pares como fontes de reflexão e informação.

Estudando o quadro acima, encontramos 1 trabalho que traz em seu texto todos os descritores escolhidos: *Potência de vida e necropolítica: relações de vida e morte no contexto das juventudes nas periferias*, de Machado (2020). A dissertação de mestrado traz uma pesquisa sobre “[...] os movimentos despotencializantes que capturam e assujeitam as juventudes, sobretudo aquelas que se encontram em contextos reconhecidos como vulneráveis” (Machado, 2020, p. 6). A autora fala sobre os caminhos trilhados pelas juventudes moradoras da periferia em um contexto de exclusão e movimentos de morte; para tanto, faz um reconhecimento teórico ligando o conceito de necropolítica ao que os jovens enfrentam cotidianamente em suas realidades. O trabalho questiona quais resistências são possíveis para esses jovens

e nos conta sobre “[...] pequenos atos de subversão que permitem sua sobrevivência, apesar de tudo” (Machado, 2020 p. 6). Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas da FASE/RS trazem relatos contundentes de fronteiras difíceis de imaginar: são sobreviventes. Por fim, a autora aponta as resistências individuais como ferramenta de sobrevivência, já que políticas públicas de enfrentamento ao que a autora chama de “[...] genocídio da população jovem e negra nas periferias”, quando existem, são equivocadas (Machado, 2020 p. 6).

A tese de doutorado de Pires (2018), intitulada *O adolescente privado de liberdade: o trabalho da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul no período de 2000 a 2014*, nos traz uma importante pesquisa sobre a estruturação da rede de proteção integral à infância e à adolescência, abordando a história da criação da FASE/RS, além de fazer reflexões sobre adolescência, violência e a vida de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O trabalho aprofunda os conhecimentos sobre as diversas gestões de 2000 a 2014 e os planos estratégicos da Fundação, além das políticas públicas voltadas à população pesquisada. A autora traz reflexões importantes para esta pesquisadora e o campo escolhido; um trecho, em especial, desperta uma sensação de reconhecimento:

> O desafio para as gestões na efetivação dos direitos tem sido cada vez maior, principalmente quando nos deparamos com uma sociedade extremamente reticente ao sistema socioeducativo e, por outro lado, com um número cada vez maior de adolescentes, oriundos de contextos violentos e submetidos a grandes violações de direitos desde a primeira infância. Adolescentes que foram privados do básico para a formação do seu caráter, vivenciando exclusão dentro da sociedade, muitas vezes dentro da própria família, desde o nascimento, com a falta de afeto, ausência do pai, sofrendo agressões diversas, com mães frequentemente fragilizadas e provedoras do lar; com a baixa escolaridade, aliada à evasão escolar precoce e, para agravar a situação, muitos desses adolescentes, vítimas das drogas nas suas várias instâncias. São jovens que entram na instituição privados de tudo, necessitando do básico para sobreviver a um custo financeiro muito além do que o governo pode oferecer. Portanto, a meta para todos, seja governo, sociedade civil, família ou nação, é investir em promoção e prevenção de saúde com fortalecimento dos vínculos familiares de crianças e adolescentes (Pires, 2018, p. 229).

Em relação aos artigos selecionados, destacamos 4 que nos pareceram relevantes e estudamos, particularmente o intitulado *Marino: litorais entre a socioeducação e a educação especial*, de Carvalho e Vasques (2021), uma vez que ele trata do processo de escolarização de jovens que cometeram ato infracional e cumprem medida privativa de liberdade na Fundação de Atendimento Socioeducativo

do Rio Grande do Sul, em uma intersecção entre a socioeducação e a educação especial que nos interessa particularmente na pesquisa.

> Na escola da FASE, o jovem recebeu atendimento pedagógico individualizado e este foi-lhe fundamental para subtrair, somar, querer aprender e perceber o que pode fazer. Os avanços daquele que guarda o mar no nome informam também sobre outros tantos percursos educacionais de adolescentes em privação de liberdade, nos quais disciplinas, séries e níveis escolares são concluídos (Carvalho; Vasques, 2021, p. 11).

Uma vez que buscamos pesquisar as juventudes, em especial neste trabalho, com os adolescentes, trazemos a tese de doutorado de Moraes (2018), intitulada *Educação social e políticas de juventude no Brasil e em Portugal: experiências de jovens afrodescendentes*, em que a autora faz uma importante análise sobre as juventudes e as políticas públicas para as juventudes, fazendo um comparativo entre Brasil e Portugal. Foram pesquisados projetos sociais em Salvador e em Lisboa, e feitas "[...] entrevistas com gestores de políticas públicas, educadores sociais, jovens, pais de jovens, movimento social e intelectuais" (Moraes, 2018, p. 10). Também nos mobiliza bastante as reflexões do subcapítulo 5.2, *Juventude e diversidade étnico-racial: ser jovem negro no Brasil e em Portugal*, com um trecho que nos emociona:

> Em alternativa a uma vida de exclusões e limitações, driblando as estruturas quase que impostas aos jovens negros brasileiros, encontramos histórias de jovens que encontram na arte, na vivência coletiva e na cultura da comunidade motivos para visibilizarem o enfrentamento ao sistema (Moraes, 2018, p. 170).

Dos artigos encontrados, nos aproximamos particularmente do intitulado *Raça como elemento central da política de morte no Brasil: visitando os ensinamentos de Roberto Esposito e Achille Mbembe*, de Araújo e Santos (2019), por trazer a intersecção entre juventudes negras e necropolítica, refletindo sobre "[...] a política de morte da juventude negra no Brasil, tendo como principal chave de leitura a raça, e fundamentada nas teses de dois filósofos, o italiano Roberto Esposito (biopolítica) e o camaronês Achille Mbembe (necropolítica)" (Araújo; Santos, 2019, p. 3025). O artigo afirma:

> O medo da onda negra, da ocupação dos espaços por corpos negros, ainda causa medo. Assim, para a elite e o Estado, seria necessário continuar disciplinando como essa população ocupa os espaços da cidade,

> fortalecendo os estereótipos preconceituosos e criminalizando os seus modos de vida (Araújo; Santos, 2019, p. 3027).

Destacamos outro importante trabalho para esta pesquisa, pois dialoga com nossas percepções a respeito do autor Achille Mbembe e suas reflexões sobre os mecanismos de racialização e o conceito de necropolítica ligado à educação: *Necropolítica e educação: a guerra continuada por outros meios*, de Barbosa (2020). O autor aponta a contemporaneidade de Mbembe analisando o panorama atual, mas profundamente alicerçado nos conhecimentos sobre colonialidade, escravidão e o discurso do negro. O conceito de necropolítica, cunhado pelo pensador Achille Mbembe, é complexo e amplo, mas o recorte que nos mobiliza é o questionamento do autor sobre quem decide, no momento histórico atual, quem vive e quem morre em nossa sociedade. Sendo assim, nos impactou sobremaneira o trecho que reproduzimos aqui, por trazer uma análise contundente da realidade vivida por esta pesquisadora no dia a dia de uma escola de periferia da cidade:

> [...] a educação não cumpre as promessas liberais de mobilidade social, mas funciona como um mecanismo de segregação. Uma escola privada para aqueles que vão ingressar no ensino superior, das classes que podem pagar, e uma pública voltada para o ensino profissionalizante, para aqueles que não podem pagar pela escola. Um processo que, como no escravismo, define cidadão e subcidadão, gente e subgente. Mesmo nos governos progressistas, já através da gestão neoliberal das diferenças (Barbosa, 2020, p. 133).

Finalmente, entre os artigos encontrados, destacamos o intitulado *O que podem corpos negros? Navegando pelas existências que habitam narrativas-rizoma-visceral*, de Pereira *et al.* (2022), por seu olhar poético, mas nem por isso menos científico diante das dores do racismo. É um trabalho que fala de necropolítica, racismo e genocídio negro utilizando o poema *Invictus*, de William Ernest Henley, que "Nelson Mandela carregava consigo para a luta permanente pela/com sua vida contra o Apartheid na África do Sul" (Pereira *et al*., 2022, p. 2). Escolhi destacar brevemente este trabalho para lembrar a mim mesma que a razão e a emoção podem permear a busca científica, assim como permeiam meus fazeres docentes cotidianos. Os marcadores de verdade e o rigor científico neste trabalho serão buscados à exaustão, mas esta pesquisadora tem por objetivo pessoal não perder de vista que falamos de juventudes, emoções, dores e amores de uma parcela da população que sofre com os reflexos do racismo e da exposição às violências, mas nem por isso são menos jovens e menos sujeitos de direitos.

Todos os trabalhos encontrados serviram e servirão de fonte para esta pesquisadora em um campo vasto e rico que são as pesquisas sobre juventudes, racismo, políticas públicas e mecanismos de controle/proteção social. Citei Morosini em minha dissertação de mestrado e preciso repetir a citação neste projeto, por concordar muito com sua observação:

> O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isto se denomina o processo de ruptura com os seus pré-conceitos (Morosini, 2015, p.106).

Trago novamente o texto de Morosini para confessar aos leitores que, quando iniciei os primeiros passos desta pesquisa, já estava *minada de crenças e saberes*, mas que, neste breve reconhecimento de campo em que meus pares tão brilhantemente pesquisaram os assuntos que se aproximam de minha questão de pesquisa, já desconstruí várias crenças e saberes. Sinto uma ansiedade amedrontada e empolgada em realizar este trabalho, uma vez que minha questão de pesquisa nasce de meus incômodos pessoais e da minha vida profissional. Espero ter a mesma sensibilidade e aguçamento de sentidos e ideias que meus pares tiveram neste pequeno universo de pesquisas colocado aqui.

Sendo assim, convido os leitores a embarcarem comigo em uma dolorosa e necessária análise do panorama racial brasileiro, para discutir com mais propriedade os assuntos que aqui nos trazem. Observamos pesquisas em diversos campos, em relação à população negra em geral e às infâncias e juventudes negras brasileiras.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Desvendar a trajetória escolar de adolescentes negros em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado na FASE/RS, buscando inferir se a falta de estrutura de assistência social e em saúde disponível para e na escola pode ter contribuído para seus conflitos com a Lei.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar, a partir da escuta qualificada de adolescentes negros em medida socioeducativa, os sentidos atribuídos às suas experiências escolares e aos contatos com os serviços de proteção social, considerando suas trajetórias de vida.
- Investigar, com base no diálogo com profissionais da educação, os fluxos e critérios que orientam os encaminhamentos de estudantes e suas famílias aos serviços de saúde e assistência, identificando tensões e lacunas estruturais.
- Compreender o funcionamento dos dispositivos institucionais voltados ao acompanhamento de adolescentes privados de liberdade, atentando para os processos de socioeducação e de reinserção escolar sob a perspectiva de quem atua diretamente com esses jovens.
- Interpretar as percepções de agentes do sistema de garantia de direitos sobre os desafios enfrentados na articulação entre as políticas públicas que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.
- Analisar como se configuram os atendimentos em saúde mental voltados ao ambiente escolar, buscando compreender as condições de acesso, os limites de atuação e as formas de articulação entre os setores envolvidos.

4 METODOLOGIA

Segundo Peruffo, Schmitt e Pereira (2020), os métodos de pesquisa em Educação são inicialmente importados dos métodos utilizados pelas Ciências Exatas e da Natureza e posteriormente sofrem uma tensão interna na busca da metodologia mais adequada à pesquisa do fenômeno da qual se ocupa. Também compreendemos e concordamos com a reflexão das autoras sobre a existência de tensões entre pesquisas quantitativas e qualitativas e suas mais diversas análises, em que estas são, por vezes, acusadas de ter menor rigor científico. Sendo assim, acreditamos compreender a importância de, em nosso percurso metodológico, buscar marcadores de rigor científico que validem a pesquisa que pretendemos empreender no campo escolhido.

É importante salientar que defendemos as ideias a seguir, cientes de que “[...] o fenômeno do conhecer não pode ser equiparado à existência de ‘fatos’ ou objetos lá fora, que podemos captar e armazenar na cabeça” (Maturana; Varela, 1995, p. 68). Compreendemos que nossas buscas e achados nesta pesquisa serão validados de modo especial pela estrutura humana, que torna possível a “coisa" que surge na descrição; ou seja, estamos impregnados de saberes e possibilidades anteriores a este estudo, o que torna importante o mergulho bibliográfico antes e durante a pesquisa, procurando apurar ou descartar esses saberes na busca por marcadores de rigor científico dentro do trabalho. Se afirmamos que a existência de “fatos” não expõe a verdade, mas que a estrutura humana é que traz essas verdades, então a “estrutura humana” desta pesquisadora precisa construir e desconstruir seus saberes durante o processo para refinar a “coisa” que surgirá na pesquisa (Maturana; Varela, 1995, p. 68).

Durante nossas explorações no campo da metodologia científica, compreendemos que, em contraste com a pesquisa etnográfica, em que ocorre a imersão do pesquisador no campo, as abordagens de pesquisa em histórias de vida e trajetórias de vida envolvem as narrativas dos próprios sujeitos pesquisados (Colomby; Peres; Lopes; Costa, 2016).

De acordo com os estudos de Mézié, Guilherme e Medaets (2021), que analisam as pesquisas de Beaud, Truong e Pasquali sobre estudantes franceses, observamos que esses autores optam por apresentar os dados por meio de retratos individuais e familiares, com o objetivo de destacar tanto as singularidades dos

processos de socialização quanto o contexto sócio-histórico em que ocorrem. Além disso, na mesma pesquisa, Mézié, Guilherme e Medaets (2021) nos mostram que os autores adotam uma abordagem qualitativa longitudinal, acompanhando os estudantes ao longo de um período prolongado. No entanto, Lahire, um dos autores mencionados, utiliza uma perspectiva retrospectiva, ou seja, questiona os indivíduos sobre seu passado, enquanto os demais autores também empregam uma abordagem prospectiva, estabelecendo contatos repetidos com os mesmos indivíduos para acompanhar suas vidas ao longo do tempo.

Por outro lado, em estudos sobre histórias de vida, nos deparamos com Daniel Bertaux, sociólogo francês que defende a metodologia de histórias de vida como instrumento para o estudo do que chamou de Mundos Sociais, método de pesquisa para compreender os contextos sociais, culturais e econômicos de indivíduos e grupos. Essa abordagem é parte de uma tradição metodológica que enfatiza a narrativa pessoal como uma maneira de captar fenômenos sociais complexos.

> Uma narrativa de vida, desde que o seu autor se sinta livre e autorizado a 'dizer tudo' — mesmo que obviamente não diga tudo… — dá efetivamente acesso à sua interioridade, à sua Weltanschauung [visão do mundo], à sua forma de perceber e avaliar o mundo exterior, bem como o lugar que ele/ela ocupa neste mundo; ao que se orgulha de ter realizado, ao que teria desejado ser e realizar… Resumindo numa só palavra, a narrativa de vida dá acesso à sua subjetividade (Bertaux, 2021. p. 24).

Uma das críticas feitas a Bertaux por seus próprios mentores é que sua ênfase em questões de mobilidade social, reprodução de desigualdades e transmissão intergeracional pode gerar perspectivas político-ideológicas. Bourdieu, então um crítico ferrenho da metodologia de Bertaux, chega a publicar um artigo bastante violento intitulado *A ilusão biográfica* [*L'illusion biographique*], que inicia com a frase "A história de vida é uma dessas noções do senso comum" (Bourdieu, 1986 *apud* Guérios, 2011, p. 11). No entanto, Bourdieu volta atrás em suas críticas e lança o livro *La misère du monde* em 1993, com 900 páginas de histórias de vida seguidas de textos com análises sofisticadas. Recentemente, Bertaux (2021, p. 23) fez uma análise deste episódio, declarando:

> Num longo ensaio intitulado 'Compreender' que fecha *La misère du monde* (Bourdieu, 1993), Bourdieu desenvolve o seu novo ponto de vista. Dá lugar a uma pequena parte de autocrítica (uma novidade para ele): sim, finalmente, é preciso ouvir o que as pessoas dizem acerca da história que viveram, é interessante apesar de tudo.

Bertaux explica que vê em seu método 7 virtudes: subjetividade, expressividade, atividade, conectividade, contextualidade, historicidade e a última, que me foi muito cara neste trabalho, *singularidade*: “[...] cada indivíduo é único, singular, mas ao mesmo tempo carrega consigo a universalidade da condição humana” (Bertaux, 2021, p. 25).

Nas palavras de Paulo Freire, “Não existe imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” e considerando que minha perspectiva de pesquisa busca analisar as histórias de vida dos adolescentes por um viés de raça e classe, me senti confortável em estar perto de Bertaux e sua técnica de análise das histórias de vida.

> [...] ela vale [a técnica dos relatos de vida] porque leva a concentrar seu ‘olhar mental’ não no que as pessoas têm em mente (e que, eu sei, importa nas suas maneiras de agir), mas diretamente nas relações sociais, ou, para dizer ainda melhor: nas relações socioestruturais, nas relações entre lugares. Porque está aí, e em nenhum outro lugar, aí que é preciso procurar as lógicas de funcionamento e as dinâmicas de um dado ‘objeto social coerente’: mundo social, categoria de situação, processo determinado etc. (Costa; Santos, 2020, p. 335).

Optamos por uma análise qualitativa, na qual escolhemos o método de histórias de vida, ouvindo os adolescentes numa perspectiva retrospectiva por meio de entrevistas semiestruturadas e tendo como alicerce os históricos escolares a que tivemos acesso. Essas entrevistas nos permitiram conhecer as realidades dos entrevistados a partir de suas próprias perspectivas e lembranças de momentos passados, fazendo conexões com nossos estudos sobre as dimensões raciais que permeiam a sociedade. Além disso, os históricos escolares na RME/POA de cada um deles, além de servirem de subsídio às perguntas, nos contam uma história, talvez até muitas histórias.

Na primeira fase da pesquisa, entrevistamos 7 adolescentes negros do sexo masculino que estavam cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado na FASE/RS naquele momento. Escolhemos adolescentes provenientes de escolas da RME/POA e, de posse de uma lista de adolescentes com o perfil desejado (negros e oriundos das escolas da RME/POA), usamos o conceito de amostras por conveniência, em que os participantes são selecionados com base em sua disponibilidade e acessibilidade (Patton, 2002). Nosso objetivo é investigar suas

trajetórias de vida e a relação com as escolas que frequentaram. Reconhecemos que observar o mundo social em escala individual, considerando as singularidades individuais e a construção sociológica dos indivíduos, é um desafio significativo (Lahire, 2006); portanto, durante o estudo das trajetórias individuais, também buscamos interpretar o lugar social ocupado pelos participantes da pesquisa.

Vemos esse caminho como uma oportunidade de dar voz a adolescentes negros, geralmente silenciados, como lembra Lélia Gonzalez (1984) ao afirmar que a desumanização do negro começa com o silenciamento de suas histórias e a negação de suas experiências: é preciso que essas vozes emergentes reescrevam as narrativas que foram impostas.

Nossa escolha quanto ao gênero dos adolescentes pesquisados se deu devido às estatísticas relacionadas a mortes de forma violenta e à população recolhida à FASE. Conforme minha pesquisa de mestrado mostrou:

> As vítimas no cenário nacional são, em sua maioria, jovens do sexo masculino, pobres e não brancos, com poucos anos de escolaridade e que vivem na periferia das grandes cidades (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009). [...] O Brasil perdeu 318 mil jovens, por homicídio entre 2005 e 2015, aproximadamente 225 mil dos quais eram jovens negros (Santos, 2019, p. 42).

Além disso, em pesquisas na página da FASE/RS na Internet (FASE/RS, 2025), averiguamos que, em 13 de fevereiro de 2023, por exemplo, dos 104 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas unidades de Porto Alegre e 58 no interior do estado, apenas 9 eram do sexo feminino. A quantidade de adolescentes do sexo feminino é, via de regra, tão menor que a FASE opta por manter um único alojamento feminino na capital, custeando as passagens de familiares para que possam fazer visitas.

Sendo assim, apesar de reconhecer as violências, concretas e simbólicas, a que são submetidas as mulheres negras em nosso país, optamos por pesquisar junto aos adolescentes negros do sexo masculino, maioria entre os internos da FASE/RS.

Na segunda etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com trabalhadoras da FASE/RS, buscando conhecer o funcionamento das estruturas disponíveis para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, além de saber como são recebidos pelo sistema escolar do município quando deixam de estar em meio fechado.

Outra importante etapa da pesquisa foi com o Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola pesquisada, onde buscamos conhecer, através do olhar destas professoras, o sistema de proteção social disponível para os alunos e suas famílias.

Conforme as entrevistas foram se desenrolando em conjunto com as pesquisas bibliográficas, percebemos que seria necessário aprofundar mais e conhecer os equipamentos públicos de proteção os quais adolescentes e orientadoras citaram durante suas falas. Sendo assim, ainda entrevistamos um conselheiro tutelar e o coordenador de um dos núcleos da Equipe Especializada em Saúde da Criança e do Adolescente (EESCA).

5 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

Maturana (2001) nos traz o conhecer a partir do conhecedor, observando o quanto é importante levar em conta o olhar do pesquisador em relação à pesquisa. Peruffo, Schmitt e Pereira (2020), citando Mills (2009), observam que a experiência de vida do pesquisador reveste a pesquisa, envolvendo sentidos próprios, mas se não deve, no entanto, deixar de ter compromisso com os modos de fazer que devem ser constantemente reformulados de acordo com estas experiências na caminhada. Observamos que a vida desta autora se impõe ao universo da pesquisa, uma vez que é professora de anos iniciais em uma escola de periferia da cidade de Porto Alegre, em um bairro onde a população negra é 22% maior do que a média da cidade a qual pertence (Santos, 2019) e, acrescentando a isso os diversos saberes adquiridos com a dissertação de mestrado sobre o genocídio das juventudes negras (Santos, 2019), acreditamos ser necessário fugir do que Maturana (2001) chama de “tentação da certeza” e buscar, no artesanato da pesquisa, clareza para utilizar a experiência e posição desta pesquisadora no campo de forma proveitosa e positiva, sempre buscando o maior rigor científico possível, sem, no entanto, fugir das questões que nos mobilizam nem desprezar os conhecimentos empíricos constituídos a partir do lugar social ocupado.

As correlações estabelecidas entre os sujeitos devem ser analisadas com a compreensão de que a ciência não é, nem pode ser, absolutamente objetiva, ainda que se esforce pelo máximo rigor científico. Reconhecendo essa realidade, considera-se que a pesquisa sobre juventudes, racismo e espaços de ressocialização contribui para a desconstrução de estereótipos e estigmatizações profundamente enraizados na sociedade, especialmente em relação às juventudes negras. A pesquisadora adotou uma abordagem respeitosa e sensível, evitando olhares de assombro diante de temas delicados, sem, contudo, deixar de formular as perguntas necessárias.

Esta pesquisa considerou os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos adotados na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. De acordo com os artigos 10 e 11 da referida resolução – os quais definem, respectivamente, que “[...] o pesquisador deve esclarecer ao potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios” e que “[...] o consentimento

do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito a relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia" (CNS, 2016) –, foram utilizados documentos fazendo referência à observação e utilização destes materiais para fins científicos que chancelam esse compromisso, quais sejam: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), quando do envolvimento de menores de 18 anos, além de autorização das instituições envolvidas.

O projeto de pesquisa foi submetido à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Porto Alegre (SMED) e ao departamento a que compete na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE/RS) para apreciação e aceite formal após a qualificação, junto com a carta de apresentação da pesquisadora. A preservação da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa foi garantida, e estima-se que a pesquisa implique riscos mínimos aos participantes, considerando que seu desligamento do estudo pode ser requisitado a qualquer tempo e que os procedimentos adotados não são invasivos. No entanto, diante da situação delicada vivenciada pelos adolescentes, tornou-se fundamental reiterar verbalmente, em múltiplas ocasiões, que lhes era garantido o direito de desistir da entrevista a qualquer momento.

6 BREVE PANORAMA RACIAL BRASILEIRO

Há de existir alguém que,
lendo o que eu escrevo,
dirá: isto é mentira!
Mas, as misérias são reais.
Carolina Maria de Jesus

A sociedade brasileira recebeu dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes à desigualdade racial no país. O IBGE é o principal provedor de dados e informações do Brasil, e exaltamos com grande convicção o trabalho deste importante instituto de pesquisas, uma vez que é através destas que podemos saber um pouco mais sobre como vive a população de um país de tão grande extensão. É por meio das pesquisas divulgadas pelo IBGE e por outros institutos de pesquisa que podemos saber renda, etnia, gênero, raça e várias outras informações sobre a população brasileira.

O Censo Demográfico, realizado a cada 10 anos no Brasil, foi atrasado nesta década por conta da pandemia da Covid-19, sobre a qual falaremos a seguir, e de problemas na conjuntura política do país. Não é a primeira vez que o Censo Demográfico brasileiro tem atraso: segundo o próprio IBGE (2006), o primeiro Censo foi realizado em 1872, ainda no período imperial, e desde 1920, ele acontece a cada 10 anos, sempre em datas fechadas. Antes de 2020, a pesquisa já foi adiada duas vezes, em 1930 e 1990, também por conta das conjunturas políticas da época – em 1930, pelo levante que permitiu a chegada de Getúlio Vargas ao poder, e em 1990, por atraso do governo Collor e suas tensões com o serviço público da época.

Desta vez, ocorre que, em 11 de março de 2020, justamente o ano em que deveria ter início o Censo Demográfico, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a doença nomeada Covid-19 e causada pelo vírus SARS-COV2 como uma pandemia. Pandemia é o termo usado para caracterizar uma epidemia que se espalha pelos diversos continentes com transmissão sustentada, de pessoa para pessoa; sendo assim, o termo tem mais a ver com a possibilidade de disseminação geográfica do que com a gravidade da doença. No entanto, seu potencial de mortalidade deixava, ao final de 2024, mais de 20 milhões de mortos no planeta (Cinco anos [...], 2024).

Para uma doença até então desconhecida, as vacinas foram descobertas em tempo recorde, uma vez que é uma pesquisa complexa e nunca na história da humanidade havia sido efetivada de forma tão rápida.

> Com a divulgação da sequência genética do vírus e sua alta transmissibilidade, foi desencadeada uma intensa atividade de pesquisa para o rápido desenvolvimento das vacinas contra COVID-19, considerando que até o momento não há tratamento antiviral comprovadamente eficaz no tratamento da doença (SANTOS et al., 2021). O impacto humanitário e econômico da pandemia impulsionou a utilização de novas plataformas de tecnologia de vacinas para alavancar as pesquisas. Com isso o primeiro imunizante aprovado no mundo foi o da Pfizer/BioNTech, no início de dezembro. De acordo com a OMS, em 18 de fevereiro de 2021, havia pelo menos sete vacinas diferentes sendo aplicadas em todo o mundo e mais de 200 vacinas experimentais em desenvolvimento. A primeira dose aplicada do imunizante para o COVID-19 ocorreu no Reino Unido, ainda em 2020 (OMS, 2021) (Bee *et al.*, 2022, p. 6248).

As primeiras vacinas foram aplicadas no Brasil em janeiro de 2021, e até que a cobertura vacinal alcançasse níveis razoáveis, a única forma de prevenção defendida pela OMS foi o distanciamento social, o que levou as redes de ensino de todo o país a paralisarem seu atendimento presencial. As diversas redes de ensino optaram pelas mais diferentes estratégias para o ensino remoto, utilizando principalmente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As redes de ensino retornaram ao atendimento presencial em datas diferentes, conforme aumentava a cobertura vacinal da população, mas até que isso acontecesse de forma absoluta, foram quase dois anos de ensino através de plataformas, redes sociais, ferramentas de conectividade em tempo real, com aulas síncronas e aulas assíncronas e diversos outros recursos que colocaram à prova a criatividade e resiliência de estudantes e professores.

Ocorre que, segundo o IBGE (2019), somente 75% das famílias negras possuíam acesso à Internet, contra 83% dos não negros. Os índices pioram bastante quando consideramos que acesso simples e conexão de qualidade são coisas diferentes e, neste aspecto, verificamos que entre as classes C e D, de maioria negra, apenas 8% dos internautas são considerados plenamente conectados, ou seja, com acesso de qualidade à Internet durante todo o mês, com equipamentos além do *smartphone* quando necessário. Sendo assim, e levando em consideração a afirmação de Schucman (2014, p. 22):

> O racismo é uma experiência vivida. É algo que interpela cotidianamente o sujeito negro, seja em práticas institucionais, interações sociais ou nas mais sutis formas de discriminação.

O acesso ao ensino se deu de forma desigual para negros e brancos também na modalidade remota, e este dado tem o potencial de transformar vidas por gerações, uma vez que abre um abismo ainda maior entre a educação das classes mais altas, de maioria branca, e as classes mais baixas, de maioria negra (IBGE, 2019).

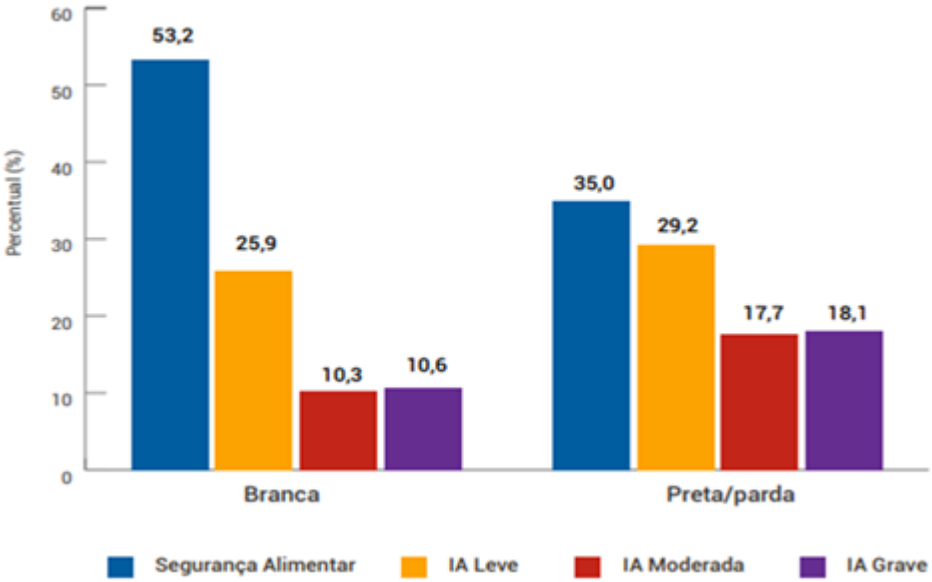
Até maio de 2023, quando a OMS decretou o fim da pandemia, o Brasil contabilizou mais de 700 mil mortes por Covid-19, com números também desiguais em relação à etnia (Brasil, 2025). Segundo o portal intitulado Raça e Saúde Pública ([202-]), formado por um consórcio entre três organizações não governamentais que pesquisam as desigualdades de raça na saúde da população mundial, no ano de 2020, o excesso de mortalidade foi de 28% entre pretos e pardos, em comparação com 18% entre pessoas brancas. Essa diferença, em números absolutos, representa 36 mil óbitos a mais entre pessoas de cor preta e parda em relação às brancas.

Tivemos ainda o agravamento da insegurança alimentar, que, segundo o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (II VIGISAN), recoloca o Brasil no mapa da fome mundial, retrocedendo a números de 1990:

> Em sua segunda edição, o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (II VIGISAN) analisa dados coletados entre novembro de 2021 e abril de 2022, a partir da realização de entrevistas em 12.745 domicílios, em áreas urbanas e rurais de 577 municípios, distribuídos nos 26 estados e Distrito Federal. A Segurança Alimentar e a Insegurança Alimentar foram medidas pela Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA) (II VIGISAN [...], 2023).

Como muito bem lembra o relatório, o racismo atravessa todas as relações e está presente também quando se analisa o cenário de segurança e insegurança alimentar. Segundo o referido, “[...] 6 de cada 10 domicílios cujos responsáveis se identificavam como pretos ou pardos viviam em algum grau de IA, enquanto nos domicílios cujos responsáveis eram de raça/cor de pele branca autorreferida mais de 50,0% tinham SA garantida” (Rede Penssan, 2022, p. 51). O gráfico do relatório, reproduzido a seguir, mostra que, entre pretos e pardos a insegurança alimentar grave atinge 18,1%; entre as pessoas brancas, o número é de 10,6%.

Gráfico 2 – Distribuição percentual da Segurança Alimentar e dos níveis de Insegurança Alimentar (IA),segundo a raça/cor da pele autorreferida, Brasil. II VIGISAN – SA/IA e Covid-19, Brasil, 2021/2022



Fonte: Rede Penssan (2022).

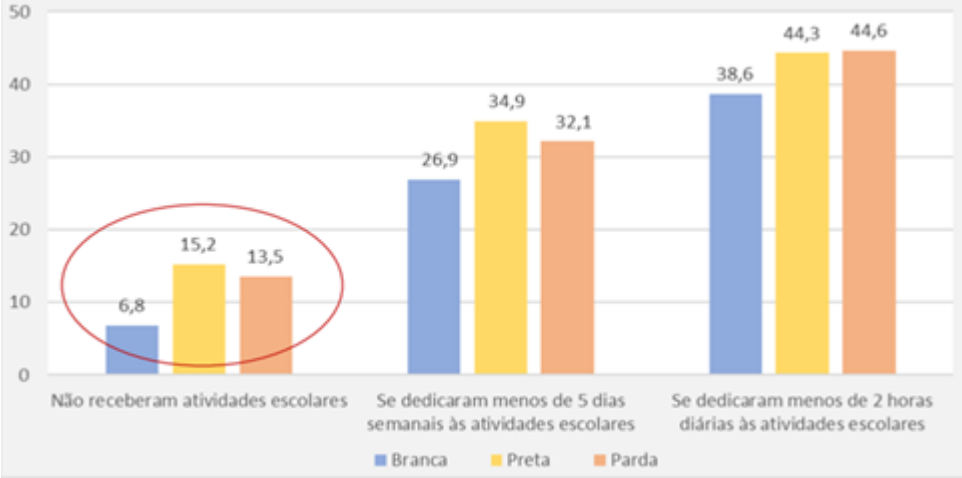
Outra forma de fragilização dos jovens em relação à educação é a perda de vínculo com a escola e a evasão escolar, que são maiores entre estudantes não brancos. Já em 2019, a Pesquisa Nacional de Amostrar por Domicílio (PNAD) apontava que 71,3% das crianças e adolescentes fora da escola entre 4 e 17 anos eram negros ou indígenas (UNICEF, 2021). Segundo a divulgação do Censo Escolar de 2020, a evasão escolar diminuiu, mas crianças e adolescentes negros e indígenas, os que vivem em áreas rurais e os com família de menor renda representam mais de 70% daqueles que estavam fora da escola (INEP, 2020).

Apesar dos atrasos com o Censo atual, o IBGE publicou em novembro de 2022 o informativo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* (IBGE, 2022), em que podemos confirmar a tendência de exacerbação de alguns números em relação à desigualdade racial que apontamos anteriormente. Trazemos a seguir algumas das informações divulgadas na publicação.

Em relação à educação, segundo o Informativo e conforme a gráfico abaixo, o percentual de estudantes negros (28,7%) de 6 a 17 anos de idade sem aulas presenciais e sem oferta de atividades escolares foi mais de 2 vezes superior ao de brancos (6,8%). Os estudantes negros também tiveram taxas de frequência semanal

de estudo menores que estudantes brancos, além de também serem maioria entre os estudantes que dedicaram menos de 2 horas diárias às atividades escolares.

Gráfico 3 – Proporção de estudantes de 6 a 17 anos de idade sem aulas presenciais por disponibilidade e tempo dedicado às atividades escolares, segundo cor ou raça – novembro/2020



Fonte: IBGE (2022).
Nota: As atividades escolares disponibilizadas incluem aulas *online*, deveres, estudo dirigido etc.

Sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma importante política pública que dá acesso à educação superior de várias formas, o percentual de alunos brancos que participaram da prova durante a pandemia cresceu de 31,1% para 43,7%; entre alunos negros, o índice diminuiu de 58% para 51,8%.

Em 2019, o IBGE já apontava uma diferença considerável nas taxas de analfabetismo. Entre pessoas negras de 15 anos ou mais, era de 9,1%, enquanto entre, pessoas brancas a taxa era de 3,9%. A taxa de conclusão do ensino médio entre os jovens até 22 anos de idade era de 76,8% para pessoas brancas e 61,8% entre jovens negros. Ainda, segundo a publicação:

> Em 2018, praticamente não havia diferença entre as proporções de crianças de 6 a 10 anos de idade brancas e pretas ou pardas cursando os anos iniciais do ensino fundamental (96,5% e 95,8%, respectivamente), porém a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%) (IBGE, 2019, p. 7).

Considerando a discrepância de acesso por cor/raça apontados no informativo atual, podemos supor que a desigualdade em todas as áreas da educação vai

aumentar exponencialmente nos próximos anos, levando uma população já tão fragilizada a índices ainda piores.

Percebemos que existe uma diferença significativa de acesso e permanência na educação entre negros e brancos no país e compreendemos que essa diferença não é recente, tampouco acidental. De acordo com Schneider (2021), em 1824, a Constituição Federal garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros; no entanto, a mesma Constituição não considerava cidadã a população escravizada.

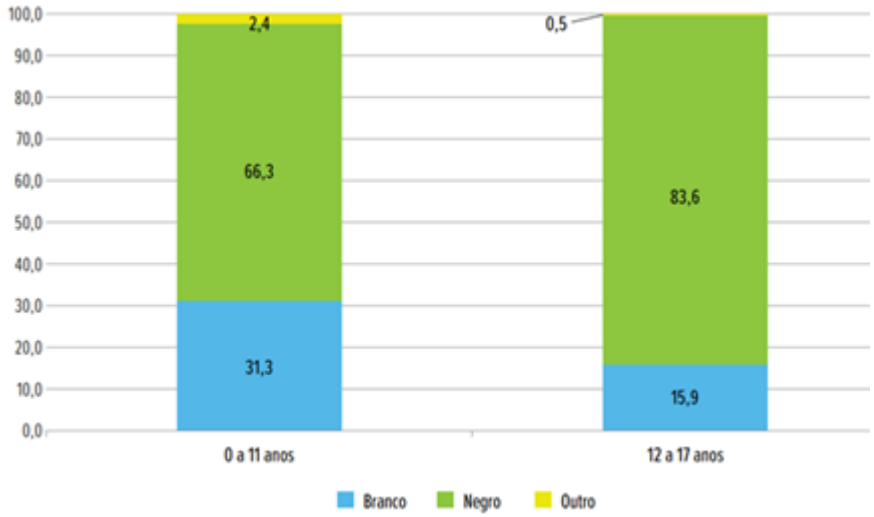
> Pelo menos mais dois decretos, o de nº 1.331 de 17/02/1854 e o de nº 7031-A de 06/02/1878, versaram sobre normativas proibindo ou dificultando o acesso à educação pela população negra. O decreto de 1854 estabeleceu que nas escolas públicas do país era proibida a admissão de escravos, já o de 1878 estabeleceu que negros só poderiam estudar no horário noturno (Schneider, 2021, p. 35).

Em relação às taxas de mortalidade, amplamente exploradas em minha dissertação de mestrado (Santos, 2019), acrescentamos dados divulgados em 2020 que levam em consideração o *Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial*, um indicador criado em 2014 em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude e a UNESCO com o objetivo de medir a exposição dos jovens à violência letal no Brasil. Segundo esse indicador, “Em média, os jovens negros têm 2,71 mais chances de morrerem por homicídio que os jovens brancos no país” (Brasil, 2017, p. 27).

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em seu *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022*, traz uma publicação intitulada *As violências contra crianças e adolescentes no Brasil*, a qual traz um recorte de infância e adolescência, conforme a previsão do ECA, em que busca os índices de crimes violentos ocorridos entre esse público e afirma que “O resultado indica que, em 2021, foram 7 crianças ou adolescentes vítimas da violência letal por dia no Brasil” (FBSP, 2022a, p. 17).

> Em relação ao perfil racial das mortes violentas, consideradas em seu conjunto, nota-se que, mesmo entre as crianças, a desigualdade já se faz presente: 66,3% das vítimas são negras e 31,3% brancas. Entre os adolescentes, contudo, essa hiper representatividade de vítimas negras salta para espantosos 83,6% (FBSP, 2022a, p. 17).

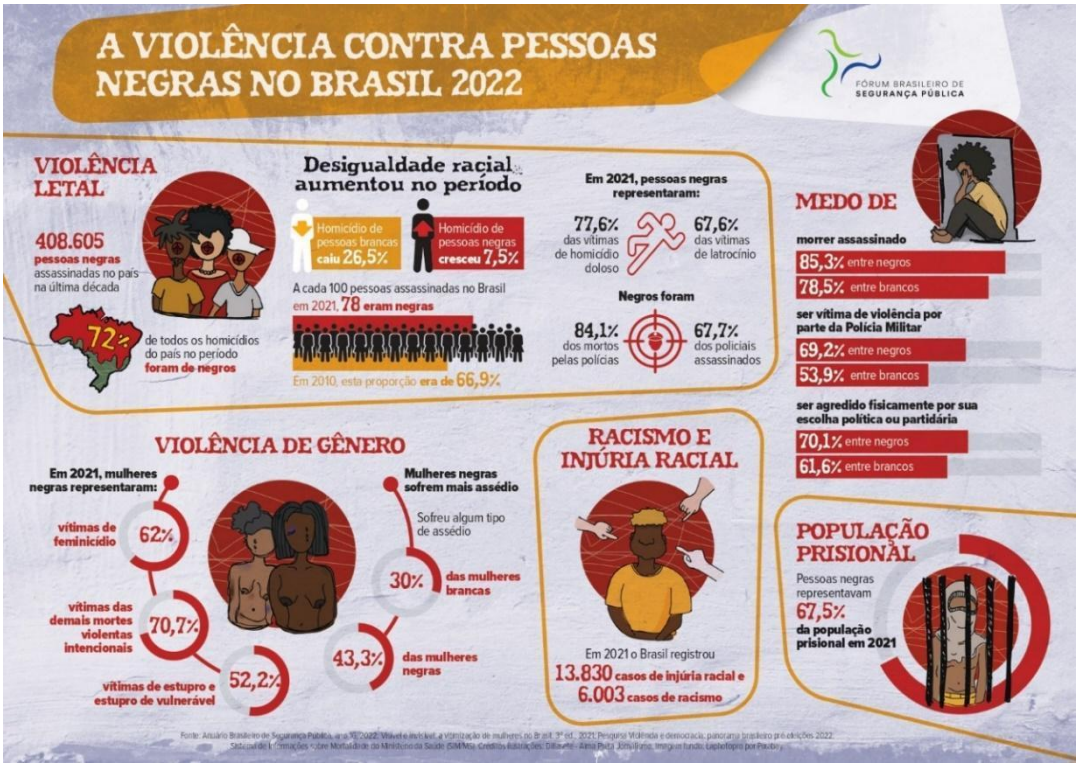
Gráfico 4 – Crianças e adolescentes vítimas de morte violenta por faixa etária e raça/cor (%)



Fonte: FBSP (2022a).

O mesmo FBSP divulgou em 2022 o infográfico intitulado *A Violência Contra Pessoas Negras no Brasil 2022*, com importantes dados que mostram como a sociedade brasileira trata a população negra.

Figura 1 – A violência contra pessoas negras no Brasil em 2022



Fonte: FBSP (2022b).

O infográfico traz também uma das consequências de tamanha exposição às violências: o medo da população negra de *ser assassinada, ser vítima de violência por parte da Polícia Militar, ser agredida fisicamente por sua escolha política ou partidária*, e em comparação com a população branca, os medos das pessoas negras são sempre maiores.

Não pretendemos aqui apontar disputas entre as discussões de raça e classe; ao contrário, pretendemos mostrar que no Brasil elas são complementares. Diante do panorama racial exposto acima, refletimos que a relação entre discriminação racial e desigualdade econômica nos aponta um caminho para compreender o cenário atual. Em um estudo recente publicado na revista Nature, Ziebold *et al.* (2022) buscaram identificar fatores de risco na infância para a condenação criminal, em um acompanhamento de 7 anos entre os participantes do Estudo Brasileiro de Coorte de Alto Risco para Transtornos Psiquiátricos (BHRCS), um estudo de base escolar coorte de jovens residentes em duas grandes cidades brasileiras, São Paulo e Porto Alegre. O estudo conclui que o principal fator de risco para o envolvimento de jovens com crimes é a exposição à pobreza durante a infância. Segundo os autores:

> [...] estudo fornece a primeira avaliação longitudinal de múltiplas exposições infantis perinatais, psicológicas, familiares e escolares associadas a condenações criminais juvenis em um país de baixa e média renda. Os resultados destacam a associação entre pobreza e condenação criminal, provavelmente porque o indicador de pobreza usado (educação, habitação, sanidade e privação de bens) capturou várias desvantagens que os jovens que crescem na pobreza frequentemente enfrentam. Os resultados sugerem que as intervenções durante a infância que abordam a pobreza e a adversidade social e econômica inerente, enfrentada por crianças que vivem na pobreza, podem reduzir a condenação criminal de jovens (Ziebold *et al*., 2022, p. 6, tradução nossa).

Ainda, num importante estudo divulgado pelo Banco Mundial, temos mais uma vez a confirmação da desigualdade racial que assola nosso país. A publicação intitulada *Relatório de Capital Humano Brasileiro* (Banco Mundial, 2022) chama de Índice de Capital Humano (HCI) o indicador utilizado para medir a produtividade esperada da próxima geração de trabalhadores se as circunstâncias atuais persistirem. Segundo a publicação, o HCI “[...] não se propõe a medir o bem-estar social ou concatenar valores intrínsecos à vida humana; em vez disso, o ICH propõe uma estimativa da produtividade futura se as condições atuais persistirem” (Banco Mundial, 2022, p. 16). A publicação informa que uma criança brasileira nascida em 2019 alcançou apenas 60% de todo o seu potencial, o que quer dizer que 40% dos

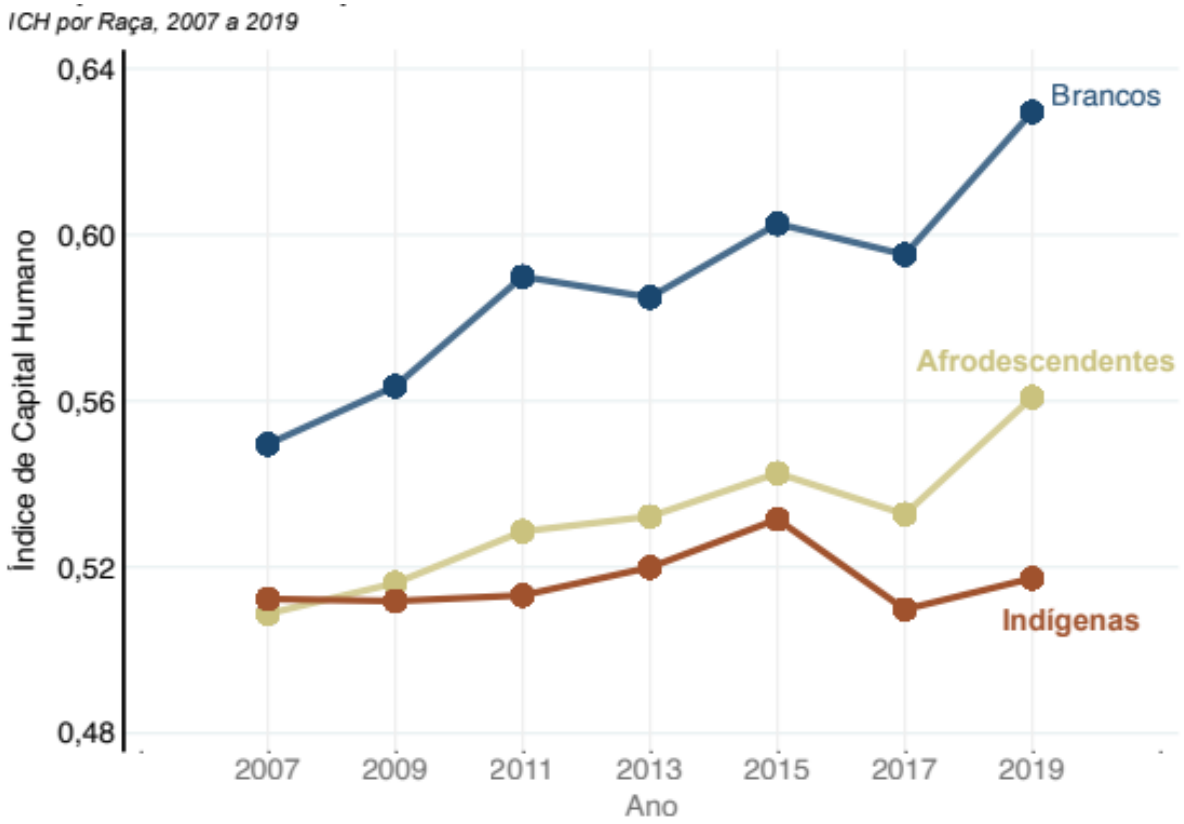
talentos brasileiros são subaproveitados. Qual será a etnia da maior parte desses 40%? Como Mbembe (2017, p. 32) afirma:

> A história da América Latina mostra que a desumanização e a exploração econômica caminharam juntas, fundando um sistema onde raça e classe se interseccionam para perpetuar desigualdades.

A análise racial do estudo divide os achados em 3 partes: diferenças raciais nos níveis de HCI entre 2007 e 2019, taxa de aumento de HCI e ampliação geral das desigualdades:

> A Parte 1 mede as diferenças raciais nos ICHs entre 2007 e 2019. Constatou-se que a produtividade esperada de uma criança Afrodescendente nascida em 2019 era de 56 por cento de todo o seu potencial, ou 7 pontos percentuais a menos que uma criança branca (63 por cento), em média. Em 2019, o ICH da população indígena era ainda menor: 52 por cento.
> A Parte 2 refere-se aos avanços no ICH. A quarta constatação-chave do RCHB é de que o Índice de Capital Humano das pessoas brancas aumentou em um ritmo mais acelerado do que qualquer outro grupo racial no Brasil. Prosperidade Não-Compartilhada. O aumento médio do ICH das pessoas brancas entre 2007 e 2019 foi de 14,6 por cento. Já os ganhos entre Afrodescendentes e indígenas, por outro lado, foram bem menos promissores. O ICH entre Afrodescendentes aumentou 10,2 por cento e o de indígenas permaneceu praticamente inalterado, com uma taxa de crescimento de apenas 0,97 por cento no mesmo período. Enquanto as pessoas brancas prosperam, negros e indígenas ficam cada vez mais para trás.
> Diferenças no nível e divergências na taxa de crescimento conduzem a narrativa à Parte 3: o aumento geral da desigualdade racial no ICH. A diferença de ICH entre pessoas brancas e negras, que era de 0,04 ponto em 2007, quase dobrou de tamanho em 12 anos. Lacunas, que já eram grandes, estão se ampliando cada vez mais. Esta, no entanto, não é a constatação mais crítica. A diferença de ICH entre pessoas brancas e indígenas quase triplicou no mesmo período, representando um aumento de 0,06 ponto de ICH por ano (Banco Mundial, 2022, p. 21).

Gráfico 5 – Prosperidade não compartilhada



Fonte: Relatório de Capital Humano Brasileiro (Banco Mundial, 2022).

Até o final deste estudo, pretendemos mostrar o quanto a sociedade brasileira necessita de ações de enfrentamento contra a pobreza, mas levando em consideração o recorte de raça, sob pena de, não utilizando este recorte, permitir a estruturação do esquema racista de outras formas. Os estudos apresentados anteriormente são de enorme importância para a discussão que trazemos neste trabalho, mas para que ele possa ser bem colocado, precisamos mostrar os atravessamentos de raça e classe de forma explícita. Reconhecer o racismo nas estruturas da sociedade brasileira é pré-requisito para seu enfrentamento.

> Antes de mais nada, importa caracterizar o racismo como uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial. Enquanto discurso de exclusão que é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam (Gonzalez, 2020, p. 47).

Segundo Almeida (2018), o racismo não só é estrutural, como estruturante dos mecanismos de funcionamento de uma sociedade que desvaloriza e descaracteriza o sujeito negro. A sociedade não só existe de forma racista, como se organiza, mesmo

que em novas estruturas e esquemas, de forma racista. Sendo assim, precisamos estar fundamentados desses conhecimentos e reconhecimentos da causa racial para que, ao propor mudanças nas realidades sociais, não estejamos trabalhando no sentido de renovar as estruturas racistas e desiguais.

> O racismo opera como um pilar estrutural da sociedade, sendo reproduzido não só nas relações interpessoais, mas também nas instituições. A luta contra ele é uma luta por uma sociedade mais justa e democrática (Ribeiro, 2019, p. 45).

Acreditamos que são necessárias ações institucionais para sanar as desigualdades raciais e a morte das juventudes negras e observamos a necessidade de que façam parte dessas iniciativas mecanismos que possibilitem o fortalecimento de vínculo dos estudantes com a escola. No entanto, precisamos compreender melhor o campo dessas ações e suas possibilidades.

7 IGUALDADE OU EQUIDADE? AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

> **Igualdade**: Qualidade daquilo que é igual ou que não apresenta diferenças; identidade (Igualdade, 2022).
>
> **Equidade**: Consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo (Equidade, 2022).

O Artigo 5º da Constituição Federal Brasileira declara que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Primeiro dos direitos citados, o direito à vida cai por terra quando observamos o genocídio das juventudes negras brasileiras (Santos, 2019): da média anual de 30 mil mortos, quase 80% deles são pretos e pardos.

> A desumanização do negro é uma construção histórica que persiste através das estruturas sociais e econômicas. Essa desumanização não é apenas um legado colonial, mas uma prática que molda os corpos e mentes no presente (Fanon, 1961, p. 45).

Já o direito à liberdade como citado no artigo e se analisado em sua forma concreta, não simbólica, também se restringe a grupos específicos, uma vez que observamos que a população carcerária é predominantemente negra, conforme nos mostra o informe da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP):

> Em 2019, os negros representaram 66,7% da população carcerária, enquanto a população não negra (considerados brancos, amarelos e indígenas, segundo a classificação adotada pelo IBGE) representou 33,3%. Isso significa que, para cada não negro preso no Brasil em 2019, dois negros foram presos. E um pouco mais que o dobro, quando comparado aos brancos. Ainda que o maior encarceramento de pessoas negras não seja propriamente uma novidade, ao se analisar a série histórica do dado raça/cor dos presos no Brasil, fica explícito que, a cada ano, esse grupo representa uma fração maior do total de pessoas presas. Se, em 2005, os negros representavam 58,4% do total de presos, enquanto os brancos eram 39,8%, em 2019, essa proporção chegou a 66,7% de negros e 32,3% de brancos. A taxa de variação nesse período mostra o crescimento de 377,7% na população carcerária identificada pela raça/cor negra, valor bem superior à variação para os presos brancos, que foi de 239,5% (Vargas, 2020).

Quanto ao terceiro direito citado, o direito à igualdade, demonstramos no panorama racial traçado que, de um modo geral, a população negra brasileira vive números completamente desiguais, sendo a que tem menos acesso à saúde, à educação e a melhores postos no mercado de trabalho.

No direito à segurança, o quarto elencado na Constituição, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública define:

> Segurança pública é um serviço público, baseado na prevenção e na repressão qualificada, com respeito à equidade, à dignidade humana e guiado pelo respeito aos Direitos Humanos e ao Estado democrático de Direito. A partir destes princípios, políticas de segurança pública ganham diversidade nos diferentes territórios e contextos (FBSP, [2025]).

Segundo o Art. 144 da Constituição Federal:

> A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, sob a égide dos valores da cidadania e dos direitos humanos, através dos órgãos instituídos pela União e pelos Estados (Brasil, 1988).

Neste contexto, é dever constitucional das polícias do país trabalhar para preservar a ordem pública, proteger pessoas e patrimônio, bem como realizar a investigação e repressão de crimes, além de controlar a violência. Sendo assim, de um modo geral, cabe às diferentes polícias proteger, vigiar, prender e denunciar, ficando a cargo do poder judiciário julgamentos e punições e do poder legislativo a criação de leis que trabalhem para gerir esse sistema.

No entanto, percebemos que nosso país enfrenta problemas em relação ao papel de suas polícias, uma vez que, segundo o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, no ano de 2021, tivemos 6.145 vítimas da letalidade policial no país, tornando o Brasil um dos países com a polícia mais letal do planeta. Também nesse aspecto, a desigualdade racial é impactante, uma vez que 84,1% das vítimas dessa letalidade são negras (FPSP, 2022a). Então, falar em direito à segurança tem diferentes sentidos e diferentes conotações, a depender de que grupo étnico estamos nos referindo.

Em relação ao direito à propriedade, o último dos direitos do artigo 5º a ser analisado, precisamos retroceder alguns anos na história do país e lembrar que a Lei de Terras, aprovada em 1850, alguns anos antes da abolição definitiva da escravatura, veio transformar a propriedade em mercadoria, vetando outras formas de aquisição

de terras que não passassem pela compra ou pela cessão estatal. Schneider (2021, p. 28) nos explica como esse processo impactou a população negra:

> Tal Lei trouxe uma dificuldade mais concreta à população recém liberta, pois ela não proibia a compra de terras por negros e negras, no entanto, como poderiam os recém libertos ter recursos financeiros para adquirir essas terras? Até a aprovação da Lei, bastava reivindicar as terras junto ao Governo para se ter acesso. A partir da promulgação desta, a terra tornou-se um bem comercializável, cujo acesso se dá pela compra ou pela comprovação de acesso anterior.

Desde então, a posse de fato, situação em que o indivíduo habita o local, e a posse de direito, quando o indivíduo possui a documentação de posse da terra, não caminham juntas. Os povos recém libertos historicamente habitaram os espaços menos privilegiados das cidades, pela impossibilidade de disputar lugares melhores com a população branca, mas mesmo nestes, tiveram dificultada a regularização fundiária que os contemplaria, e as gerações futuras, com a necessária segurança e estabilidade social e jurídica.

Lélia Gonzalez (2020, p. 80) pergunta: “Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem ‘o preconceito de não ter preconceito’ e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados?”. Observamos, aqui, que as “favelas, cortiços e alagados” são, via de regra, imóveis não regularizados pelo município, ente federal a quem incumbe, por determinação constitucional, a regularização fundiária em âmbito urbano e também rural. O primeiro objetivo da regularização urbana deveria ser identificar os núcleos urbanos informais, organizá-los e assegurar a prestação de serviços públicos, melhorando as condições urbanísticas e ambientais, bem como instituir o direito real de propriedade aos seus ocupantes de baixa renda e priorizar a permanência da população. A ausência dessa política pública resulta em outro fenômeno muito comum em que a especulação imobiliária ou projetos de reestruturação das cidades criam verdadeiras diásporas em território nacional, locais de onde a população de maioria negra é expulsa e transferida para outros espaços ou, ainda pior, abandonada à própria sorte, sem indenização ou cuidado de qualquer tipo, num genuíno processo de gentrificação que produz e alimenta periferias pobres e desassistidas.

O resultado disso é que, segundo dados da PNAD Contínua, no ano de 2019, 45,2 milhões de pessoas residiam em domicílios com pelo menos uma de cinco inadequações – ausência de banheiro de uso exclusivo, paredes externas com

materiais não duráveis, adensamento excessivo de moradores, ônus excessivo com aluguel e ausência de documento de propriedade; quase 70% dessa população era de cor preta ou parda (IBGE, 2019). Como Nascimento (1982, p. 78) muito bem observa:

> A marginalização econômica do negro não foi um acidente histórico, mas um sistema deliberado que reorganizou o acesso à terra e ao trabalho de forma a perpetuar privilégios de classe e de raça.

Acreditamos que a visão de igualdade defendida na Carta Magna, em seu artigo 5º, se considerada de maneira isolada e absoluta, é simplista e equivocada, uma vez que este direito não apoia os desiguais. Concordamos com Santos (2009, p. 18) quando este observa que "[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza", e ainda com Ribeiro (2018, p. 49), que traz o conceito de equidade aristotélica:

> [...] basicamente implica tratar desigualmente os desiguais para promover a efetiva igualdade. Ou seja, se duas pessoas vivem em situações desiguais, não se pode aplicar o conceito de igualdade abstrata, porque concretamente é a desigualdade que se verifica. Aquela pessoa que está em situação de desigualdade precisa de mecanismos que visem a seu acesso à cidadania.

O discurso do mérito, pelo menos no contexto brasileiro, é um dos mecanismos utilizados na renovação das estruturas racistas no país, uma vez que, sob a desculpa do esforço individual, reforça esquemas históricos de privilégio branco, nunca levando em consideração os pontos de partida ou as realidades diversas de cada indivíduo.

Ainda podemos dizer que esse modus operandi distorce o pensamento do oprimido e, segundo Silva (2007, p. 492):

> [...] se costuma incentivar alguns 'desiguais' a educar-se em níveis superiores de escolarização, a fim de que possam fazer parte de 'uma aristocracia no interior da massa social democrática' e que se reforça, junto a eles, 'a convicção de que pertencem a uma classe de excelência e de grandeza humana'. Os que se deixam assimilar por essas ideias, costumam expressar o sentimento de que seus méritos e qualidades são proeminentes, se julgam mais persistentes e esforçados do que a maioria dos integrantes do grupo social ou étnico-racial a que pertencem. Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Revelam, eles, desconhecer, ou conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais.

Diante deste cenário e com os argumentos que trouxemos até aqui, defendemos a necessidade de equidade para que ações possam ser realizadas no sentido de diminuir essa desigualdade. A busca pela equidade passa, obrigatória e complementarmente, por ações afirmativas e políticas públicas direcionadas ao enfrentamento à desigualdade que assola a população negra brasileira em quase todos os índices sociais. Segundo Carneiro (2005, p. 45): “A luta contra a opressão deve ser também a luta por políticas públicas que resgatem e valorizem as vidas que a história e o presente insistem em apagar”. Buscamos então, refletir sobre o que são essas ações e políticas e quais são suas possibilidades e limitações.

Ações afirmativas são medidas que podem ser adotadas em vários aspectos para proporcionar ao indivíduo o exercício pleno da cidadania. Um dos mecanismos que pode ser utilizado, mas não o único, são as políticas públicas. Celina Souza, em seu excelente artigo *Políticas públicas: uma revisão da literatura*, afirma que não há uma única e correta definição de política pública, mas observa:

> Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (Souza, 2006, p. 25).

Depois de analisar as diferentes abordagens, a autora busca sintetizar seus elementos principais, e alguns nos interessam sobremaneira no entrelaçamento com a discussão sobre as desigualdades raciais. Seriam eles os seguintes:

> - A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
> - A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
> - A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
> - A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
> - A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
> - A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (Souza, 2006, p. 36-37).

Considerando essas abordagens, percebemos que os diagnósticos são essenciais na busca por políticas públicas: é necessário reconhecer a desigualdade para enfrentá-la. Por isso, mais uma vez defendemos a necessidade de investimento em institutos de pesquisa institucionais, como o IPEA e IBGE, que possam trazer análises sérias a respeito da realidade social do país.

A autora afirma ainda que “[...] para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito” (Souza, 2006, p. 32). E quem seriam os atores sociais responsáveis pelo convencimento daqueles que a autora chama de “decisores e formuladores de políticas públicas”? Acreditamos que sejam os institutos de pesquisa, com seus índices, números e diagnósticos que trazem dados essenciais ao planejamento público e privado da sociedade, os movimentos sociais organizados e o campo da pesquisa que aprofunda as discussões e estuda os fenômenos.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), por exemplo, tem papel fundamental nesses diagnósticos e consequentes tomadas de decisões, e declara em sua página institucional na Internet que compete ao IPEA:

> I - promover e realizar pesquisas destinadas ao conhecimento dos processos econômicos, sociais e de gestão pública brasileira;
>
> II - analisar e diagnosticar os problemas estruturais e conjunturais da economia e da sociedade brasileira;
>
> III - realizar estudos prospectivos de médio e longo prazo;
>
> IV - disponibilizar sistemas de informação e disseminar conhecimentos atinentes às suas áreas de competência;
>
> V - fomentar e incentivar a pesquisa socioeconômica aplicada e o estudo e gestão das políticas públicas e de organizações públicas, visando o desenvolvimento brasileiro sustentável; e
>
> VI - realizar atividades de pesquisa, planejamento econômico e assessoria técnica ao Governo Federal nas áreas de sua competência (IPEA, [201-?]).

Diversos outros órgãos são responsáveis por mensurar um universo de padrões, comportamentos, existências e regionalismos, tendo uma importância direta no desenvolvimento da sociedade, nos planejamentos estratégicos e como justificativa para a reivindicação dos movimentos sociais; movimentos sociais esses que, organizados, são responsáveis por tensionar os governos quanto ao reconhecimento da existência de um problema e da necessidade de soluções.

Nesse sentido, destacamos a força e resiliência dos Movimentos Negros organizados que lutam há gerações por políticas públicas para a população negra, mas nos perguntamos o porquê de, diante de tais diagnósticos, essas políticas ainda serem tão insuficientes.

8 UM HOMEM NA ESTRADA: A ALTERNATIVA ENTRE A VIDA E O FIM DA VIDA

Na FEBEM, lembranças dolorosas, então
Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim
Muitos morreram, sim, sonhando alto assim
Me digam quem é feliz
Quem não se desespera vendo
Nascer seu filho no berço da miséria
Um lugar onde só tinham como atração
O bar, e o candomblé pra se tomar a benção
Esse é o palco da história que por mim será contada
Um homem na estrada
Racionais MC's

Pretendemos pensar nos caminhos de escolarização que seguem as juventudes, em especial as juventudes negras do sexo masculino, que são as que mais morrem de forma violenta em nosso país (Santos, 2019) e as que mais se encontram cumprindo medidas socioeducativas, sobre as quais falaremos a seguir.

Felizmente, grande parte dos jovens, mesmo sem receber as assistências necessárias, tem êxito e consegue percorrer os caminhos da escolarização sem perder o vínculo com a escola, mantendo-se longe das fragilidades da violência nas periferias. Em relação à permanência de crianças entre 6 e 14 anos na escola, o Brasil aponta um vínculo de 99,7% deste público matriculado em instituições de ensino fundamental. No ensino médio, esses índices caem, mas ainda apontam para 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio em 2019 (IBGE, 2020).

No entanto, nos debruçamos sobre outros sujeitos e outras trajetórias que não as exitosas. Em minha pesquisa de mestrado, afirmamos:

> [...] o Brasil é negro, que mata seus jovens de forma étnica e com cruel competência, que a população afrodescendente sofre discriminação racial em todas as áreas estudadas e que os sujeitos da pesquisa conhecem, ao menos em parte, a discriminação a que estão expostos (Santos, 2019, p. 123).

No entanto, gostaríamos de ressaltar que acreditamos que está entre os jovens que não conseguiram manter o vínculo escolar boa parte dos 72,8% de jovens negros mortos de forma violenta no país, uma vez que, dos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas na FASE, ou seja, que já viveram situações de violência concreta, o que discutiremos a seguir, mas que felizmente ainda estão vivos, a maioria (53,2%) está entre os 3 últimos anos do ensino fundamental, ou seja, fora da idade esperada para essa fase de escolarização.

A alternativa à vida e ao fim da vida pode ser o que optamos chamar de terceira via, que não se mostra uma vida plena, mas que não coloca os adolescentes entre as estatísticas de mortes violentas no país: o cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado na FASE/RS. No entanto, podemos imaginar que esses adolescentes recolhidos por ato infracional já estiveram em contato com vários tipos de violência, felizmente com exceção da última instância, que é a perda da vida.

Sendo assim, buscamos refletir sobre que violências são essas e como elas podem ter atingido os adolescentes de nossa pesquisa.

8.1 REFLEXÕES SOBRE AS VIOLÊNCIAS

Hoje cedo
Quando eu acordei e não te vi
Eu pensei em tanta coisa
Tive medo
Ah, como eu chorei
Eu sofri em segredo
Tudo isso hoje cedo
Emicida

Guilherme (2017), citando Galtung (1969), afirma que a violência é aquilo que reduz a realização do potencial humano, o que ele corrobora com os achados do Banco Mundial (2022) citados acima. Os autores fazem reflexões a respeito de três tipos de violência: física, cultural e estrutural. Qualquer uma delas tem o poder de reduzir o potencial humano, mas gostaríamos de destacar, também como ponto de atenção, que o autor afirma que a violência não reduz o potencial humano somente dos indivíduos que a recebem, mas também daqueles que a praticam:

> Isso implica que os indivíduos que praticam a violência direta diminuem a si mesmos como seres humanos e que a violência indireta impede os indivíduos de alcançar todo o seu potencial, sua humanidade (Guilherme, 2017, p. 2).

Levando em consideração os tipos de violência explicitados por Galtung (1969) *apud* Guilherme (2017), quando observamos que os adolescentes de que tratamos estão expostos à violência, estamos nos referindo a essas perspectivas.

O Estado brasileiro, em relação às infâncias, possui estruturas e processos de proteção integral, conforme veremos nos capítulos a seguir, mas convidamos o leitor a observar que, antes de se tornarem praticantes das violências que os levam a medidas socioeducativas, crianças e adolescentes são expostos, como vítimas e

perpetradores, a diversos tipos de violência, ainda que as leis vigentes busquem garantir sua proteção integral. Isso significa dizer que experiências em várias áreas da vida da criança e do adolescente são carregadas de violências tanto físicas quanto culturais e estruturais.

A escola, por exemplo, pode ser palco desses episódios em situações como *bullying*, racismo, misoginia, além de trazer problemas em suas estruturas e funcionamentos (Guilherme, 2017). Toda situação de fragilização e exposição às violências dentro da escola é passível de impedir que os indivíduos alcancem todo seu potencial humano e afastar o jovem da escola pode ser uma das consequências. Quando esses episódios e situações não são enfrentados e os estudantes acessam uma escola com péssima qualidade de ensino, falta de recursos humanos ou falta de qualificação do corpo docente, por exemplo, também podemos afirmar que o estudante está sendo exposto às violências das quais fala Guilherme (2017).

Segundo Bento (2002, p. 15), “[...] o racismo não é apenas uma atitude individual, mas um sistema que estrutura as relações sociais, molda instituições e define oportunidades”, e a escola, como uma dessas instituições, também é moldada pelas relações raciais.

Lembramos, ainda, que a escola pode ser depositária de relatos de situações externas de violências às quais seus alunos são expostos, por vezes na convivência familiar ou em outros agrupamentos e que são também as escolas, responsáveis por informar esta situação aos sistemas de proteção. A exemplo da situação do aluno Akin, cujo relato se encontra no início deste texto, quando tais denúncias não encontram eco nos órgãos de proteção, as violências sofridas acabam por limitar, e muito, o potencial humano desses adolescentes.

Pretendemos tratar nesta pesquisa de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, suas trajetórias e realidades, e compreendemos que essas medidas são implementadas quando o adolescente comete algum ato infracional, sobre os quais falaremos mais adiante, mas que, em última instância, ocorrem em situações que envolvem as violências. No entanto, observamos que muitos desses jovens podem ter sido expostos aos mais diversos tipos de violência desde a primeira infância por conta das condições de pobreza em que viviam, por exemplo. Viver em sub-habitações sem acesso a saneamento básico, com um sistema de saúde deficitário, com falta de acesso à cultura e lazer e com um sistema de assistência social ineficiente são formas desses jovens estarem expostos às violências estruturais

e culturais muito antes de se tornarem praticantes de violências físicas. Não nos surpreende as conclusões da excelente pesquisa de Ziebold *et al.* (2022), que afirma que ações contra a pobreza podem ter o poder de reduzir condenações criminais entre os jovens:

> Especificamente, intervenções eficazes contra a pobreza na infância podem reduzir quase um quarto das futuras condenações criminais de jovens. Portanto, investigar se há intervenções abrangentes contra a pobreza na infância, incluindo educação, dinheiro e moradia, e componentes sanitários podem reduzir a criminalidade entre os jovens no Brasil, será prudente (Ziebold *et al*., 2022, p. 6, tradução nossa).

O que percebemos muitas vezes é que os jovens só recebem os atendimentos, cuidados e acesso às estruturas necessárias quando entram para o sistema no cumprimento de medidas socioeducativas.

> O que a gente percebe é que a maioria dos adolescentes relata não ter um contato com a cultura anterior à medida socioeducativa. Ou que é dentro desse espaço que eles têm acesso pela primeira vez a um dentista, um médico, ou a cinco refeições diárias. Ou seja, eles passam a ter alguns direitos garantidos justamente quando infracionam – e isso é perverso (Rovaron *apud* Abe, 2020).

Quanto às relações familiares, Rolim (2014) fala sobre as violências a que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são expostos no seio familiar.

> Em suas múltiplas formas, a violência é, assim, uma experiência anterior ao crime para quase todos os internos. De alguma forma, os jovens vivenciaram dinâmicas de agressão física, desrespeito e injustiça entre seus familiares em ambientes de hostilidade e tensionamento prolongados. Não apenas no núcleo familiar, mas nas relações mais amplas com outros parentes, frequentemente conectadas com o abuso do álcool (Rolim, 2014, p. 141).

Lembramos que, se conforme Ziebold *et al.* (2022) a exposição de crianças e adolescentes a essas violências pode ser um desencadeador de envolvimentos em situações de crime na juventude, muitos desses jovens não conseguem chegar à estrutura da FASE no cumprimento de medidas socioeducativas, uma vez que, antes que sejam acolhidos/recolhidos pelo sistema, morrem vítimas das violências concretas (Santos, 2019) – quase 80% desses jovens são negros do sexo masculino. Podemos, então, colocar a FASE num lugar de esperança, uma vez que enquanto existe vida, existem chances para esses jovens que estão ou estiveram em contato

com “os envolvimentos”,[2] mas que ainda têm uma possibilidade de sobrevivência com a ressocialização, a depender de vários fatores, entre eles a estrutura disponível para apoiá-los nessa árdua trajetória. É desses jovens que queremos ouvir os sentimentos, as realidades, a relação com o ambiente escolar desde a primeira infância e, por que não, os sonhos e esperanças. Além disso, queremos compreender de que forma se dá a educação formal, se esta continua acontecendo dentro dos muros.

8.2 ECA

Em 1990 foi assinado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil, uma mudança de paradigma em relação ao tratamento das infâncias e juventudes no país. É importante ressaltar que o Estatuto foi um marco no tratamento das infâncias, mas até chegarmos a ele, a sociedade brasileira percorreu uma longa trajetória.

Ao abordar a caminhada histórica, reconhecemos que os grupos menos favorecidos são, via de regra, aqueles historicamente marginalizados. Walter Benjamin (1996, p. 124), ao afirmar que “A história deve ser escovada a contrapelo. A história da cultura como tal é abandonada: ela deve ser integrada à história da luta de classes”, nos alerta para a necessidade de pensar a história a partir da perspectiva dos vencidos. Com base nessa compreensão, justificamos nossa escolha não de registrar todos os acontecimentos, mas de destacar aqueles que consideramos relevantes, dando visibilidade àqueles que se recusaram a aceitar uma narrativa exclusiva dos vencedores e que estiveram na linha de frente das lutas por legislações fundamentais para a infância e a adolescência. Nesse sentido, apresentamos um breve panorama histórico de eventos mundiais e nacionais que culminaram no Estatuto da Criança e do Adolescente e em suas regulamentações.

Logo após a Primeira Guerra Mundial foi fundada a Liga das Nações, trazendo duas grandes inovações: o fato de ser a primeira organização internacional universal preocupada com a ordenação das relações internacionais e de trazer o conceito de segurança coletiva. Foi um evento de fundamental importância, ainda que tenha fracassado em vários objetivos. Segundo Azambuja (1995, p. 139-140):

> A Liga das Nações, no seu propósito de oferecer uma moldura de segurança coletiva para o mundo de seu tempo, teve também entre outros pecados o de

[2] Forma como se referem aos grupos envolvidos com facções e tráfico de drogas.

> não poder, evidentemente, incorporar os povos então colonizados; os vícios do seu juridicismo; a sua virtual cegueira para a dimensão econômica e social dos problemas internacionais, vistos apenas na configuração clássica de poder e a sua preocupação obsessiva com a problemática do desarmamento, como se esse pudesse brotar de circunstâncias de desconfiança e ressentimento e não, como sabemos agora, fosse a resultante necessária de todo um processo de confidence building e transparência e da aplicação de métodos rigorosos de verificação e controle.

Apesar de fracassar em seu intento e não conseguir se afirmar como reguladora efetiva das relações internacionais, em relação às infâncias, gostaríamos de destacar que a Liga das Nações adota, em 1924, a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, importante documento que afirma:

> [...] todas as pessoas devem às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e uma educação que instile consciência e dever social (UNICEF, [2019]).

Como reflexo da Declaração de Genebra, o Brasil aprovou, em 1927, o Decreto nº 17.943-A, conhecido como Código de Menores, que, longe de alcançar a legislação ideal, trouxe alguns avanços iniciais no tratamento das infâncias e determinou a maioridade penal em 18 anos, como segue até os dias de hoje (UNICEF, [2019]).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, substituindo a Liga das Nações, por meio da Carta das Nações Unidas, em 25 de outubro de 1945 o mundo estabelece a Organização das Nações Unidas (ONU), órgão que, a exemplo de sua antecessora, também se dedica aos princípios da segurança coletiva universal, em torno do qual se organizaria a vida internacional (UNICEF, 1945). No entanto, diferente de sua predecessora, a ONU deixa o foco no desarmamento e passa a trabalhar com as temáticas econômica e social, além de propor que a vida internacional passe a se organizar pelos princípios da segurança coletiva (Azambuja, 1995).

É na Carta das Nações Unidas que os direitos humanos são mencionados pela primeira vez, mostrando uma tendência de que os direitos humanos passassem da esfera nacional para a internacional (Tejadas, 2005), buscando, então, direitos universais, e não apenas para alguns países.

Vivendo momentos difíceis no pós-guerra, as crianças receberam atenção especial da ONU, uma vez que, no ano seguinte, a Assembleia Geral das Nações Unidas criou o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF) para atender às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra.

No ano de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução 217 A, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que afirma:

> [...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (UNICEF, 1948).

Afirmamos que este é mais um movimento em relação às infâncias, porque seu Artigo 25 preconiza "cuidados e assistência especiais" e "proteção social" para mães e crianças, o que demonstra um olhar diferente para esses indivíduos. Contudo, pensando mais uma vez que é importante contar a história dos vencidos (Benjamin, 1996), não podemos nos furtar da pergunta: para quais mães e crianças o Artigo 25 apregoa esses cuidados e direitos? É certo que a história humana não trouxe até hoje um episódio de total igualdade entre os povos, mas acreditamos ser importante perceber que a pretensa universalidade desta Declaração jamais atingiu, inclusive nos dias atuais, o universo absoluto de seres humanos. Apesar da DUDH ser um importante passo para a humanidade, essa busca da defesa da dignidade humana não alcançava a todos os humanos. Em relação às colônias, por exemplo, ao contrário, havia um discurso de negação de direitos pautada algumas vezes em questões biológicas, algumas vezes em questões sociais, mas sempre buscando a desumanização desses povos como uma autorização à exploração, à violência e à morte (Tejadas, 2005).

Fanon (2022) afirma:

> A análise e a apreciação de um dado acontecimento revelam-se frequentemente inadequadas, e as suas conclusões paradoxais porque, precisamente, não se tiveram devidamente em conta os laços orgânicos que existiam entre esse acontecimento particular e o desenvolvimento histórico do conjunto circundante.

Com o fim da II Guerra Mundial, na qual vários países colonizados lutaram e, em teoria, a humanidade venceu o nazismo, poderíamos pensar que o respeito à

liberdade dos povos, inclusive daqueles que estiveram no *front* ao lado dos colonizadores, passasse a ser visto de outra forma. Não foi o que ocorreu, mas as sementes estavam plantadas. Segundo Lippold (2022, p. 31):

> É uma década em que os colonizados, impulsionados pela luta na II Guerra, e pela reconfiguração geopolítica deflagrada nesse processo, buscam a sua independência, a sua autodeterminação.

Destacamos aqui a Guerra da Argélia, em que Frantz Fanon participa da resistência, das articulações políticas e da luta armada. Anexada oficialmente pela França em 1865, a Argélia pretendia que a conquista de sua independência se desse de forma democrática. Boa parte dos argelinos acreditava que era possível que o processo se desse de forma pacífica, seguindo as leis francesas, mas a França, que bradava sobre liberdade, igualdade e fraternidade não aplicava tais preceitos em relação às colônias. Lippold (2022) nos conta uma passagem marcante e dramática dessa luta, quando, no dia 8 de maio de 1945, o povo argelino saiu às ruas para comemorar o Dia da Vitória, levando com eles suas demandas em relação à independência. Nas cidades de Sétif e Ghelma, as forças francesas abriram fogo contra o povo, massacrando “[...] aldeias inteiras, o que ajudou, em grande parte, o caminho para a luta armada” (Lippold, 2005, p. 4), da qual Fanon fez parte. O autor observa que a participação e o esforço dos argelinos na luta contra o nazismo, com a perda de mais de 65 mil vidas, não sensibilizaram os colonizadores franceses em relação à tão sonhada independência (Lippold, 2022, p. 40).

> [...] a França dos direitos humanos, do iluminismo, da liberdade, igualdade, fraternidade, encontrou na Guerra da Argélia a experiência basilar que negava toda esta ideologia pseudouniversal, propagada sob a ótica da cínica ideologia de *mission civilisatrice* (Lippold, 2022, p. 33, grifo do autor).

É importante fazer essa reflexão, pelo risco de perceber a trajetória dos direitos dos homens de forma equivocada, acreditando que se deu de forma universal e irrestrita ou, ainda, que as leis e direitos das quais falaremos neste trabalho abarcam e protegem de forma igualitária os humanos. Essa universalidade é um dos mitos que precisamos desconstruir para pensar ações que busquem mudar as realidades de crianças e jovens em nosso país. Compreendemos que o mundo vive em eterna desigualdade de direitos e que as realidades sociais são diversas, mas o que buscamos pontuar é que países que criaram ou, pelo menos, ratificaram essas

declarações e tratados que buscavam direitos humanos universais eram e são as mesmas que excluíam e excluem populações inteiras de seus direitos mais básicos em nome da colonização. Os países que pensam e atuam em prol desses valorosos tratados são os mesmos que oferecem ajuda humanitária a organizações não governamentais que buscam ajudar países empobrecidos pela colonização e exploração deles mesmos.

Em 1959, a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que reconhece, entre outros direitos, os direitos das crianças à educação, à brincadeira, a um ambiente favorável e a cuidados de saúde (ONU, 1959). Na África do Sul, que já havia se abstido na votação da DUDH, crianças e jovens negros viviam em pleno regime de *apartheid*, sem que a universalidade da Declaração dos Direitos da Criança os atingisse; um regime cruel de segregação racial levado a cabo mais uma vez pela colonização branca, europeia e com episódios extremos de violência, não poupando de forma alguma as crianças e jovens negros. Em relação ao acesso à educação, por exemplo, Carpentier (2008, p. 175) observa:

> As escolas para brancos, para os quais a escolarização é obrigatória, estão destinadas à formação da elite, sendo-lhes reservada a maior parte dos recursos, enquanto as escolas para negros, limitadas em suas ambições, frequentemente se contentam com os rudimentos de uma instrução não-obrigatória, apropriada a uma população que ocupará posições sociais subalternas. O financiamento desses estabelecimentos está adaptado a suas modestas visões.

Dez anos depois, a Convenção Americana de Direitos Humanos, conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, consagrou, em seu artigo 19, o direito de todas as crianças às medidas de proteção por parte da família, da sociedade e do Estado (Brasil, 2022a).

Muitos movimentos aconteceram desde então, nos quais mais uma vez observamos que a organização da sociedade civil é importante para a evolução dos direitos da humanidade. Não são direitos cedidos com facilidade, presenteados pelo Estado, mas fruto de longas lutas sociais realizadas; aqui, novamente pontuamos a presença resiliente e forte dos movimentos negros brasileiros, que, associados aos demais movimentos, seguem na luta por direitos. Os movimentos mundiais de proteção à infância continuam acontecendo, e governos seguem sendo pressionados em relação às políticas de proteção às infâncias.

No Brasil, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte, que “[...] apela para que brasileiros votem em candidatos comprometidos com as causas da infância no País” (UNICEF, [2019]). A campanha foi criada em 1986, ano em que teríamos a primeira eleição de uma assembleia nacional constituinte, ou seja, os políticos eleitos de forma direta e democrática depois de 21 anos sob regime ditatorial também teriam o compromisso de formular uma nova constituição para o país. Diante de tão importante possibilidade, a Comissão Nacional Criança e Constituinte trabalhava para conscientizar e mobilizar a opinião pública e os eleitos sobre a realidade das infâncias no país:

> A campanha ‘Criança e Constituinte’ foi um amplo movimento que aglutinou mais de trezentas entidades ligadas à defesa dos direitos da criança. Em cada estado da Federação havia uma Comissão Estadual da Criança e Constituinte. Foram realizadas sessões e discussões de estudos e dois encontros nacionais para debater e aprovar as propostas da Constituinte. Essa ampla mobilização repercutiu formas de conscientização e pressão para garantir a construção e aprovação do que se conhece hoje como CF (BRASIL, 1988). Esse movimento em prol das crianças contou também com a participação delas em diferentes atos pelo país [...] (Galvão; Silveira; Barbosa, 2020, p. 995).

Como resultado dessa intensa mobilização, foi apresentada uma emenda popular à Constituição referente aos direitos da criança que reuniu mais de um milhão de assinaturas (Longo, 2010). O presidente da Comissão, Vital Didonet, questionava à época sobre quem, em nossos códigos, ocupava o lugar de criança e quem ocupava o lugar de menor. A racialização do direito à infância e a adolescência estava estampada em nosso cotidiano:

> [...] a representação social da criança expressa nos meios de comunicação e no discurso cotidiano a elas referido. Duas expressões dividiam o universo das crianças: de um lado, havia ‘criança’, de outro, ‘menor’. Uma era a criança branca, de classe média ou alta, bem nutrida, sobre a qual repousavam esperanças de futuro. Outra, negra, excluída, padecendo privações econômicas e sobre a qual pesava o estereótipo de ‘coitadinha’, merecedora de caridade, objeto de programas assistencialistas e, pior, ‘risco de se tornar marginal, pivete, problema social futuro’ (Didonet, 2016, p. 67).

Tais pressões apoiaram as decisões que levaram a Constituinte a incluir na Constituição de 1988 o artigo 227:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

No ano de 1989, em mais um importante passo em relação às infâncias, a ONU adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 24 de setembro do mesmo ano:

> Em um momento de grande otimismo global no contexto do final da guerra fria, a Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 20 de novembro, e amplamente aclamada como uma conquista histórica dos direitos humanos, reconhecendo os papéis das crianças como atores sociais, econômicos, políticos, civis e culturais. A Convenção garante e estabelece padrões mínimos para proteger os direitos das crianças em todas as capacidades (UNICEF, [2019]).

Finalmente, em 13 de julho de 1990, o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente, que trouxe uma verdadeira mudança de paradigma em relação às infâncias em nosso país. Tejadas (2005, p. 42) observa:

> A partir da Constituição, foram estruturadas diversas leis que visavam regulamentar seus artigos, criando, assim, condições para sua efetivação, como: a Lei de criação do SUS, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Crianças e adolescentes, até então objetos de direitos, passaram a ser sujeitos de direitos, saindo de uma lógica punitiva e assistencialista para uma lógica protetiva. O ECA dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente sem distinção de:

> [...] nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem [...] (Brasil, 2024a, p. 14).

O ECA versa sobre a proteção integral às infâncias e adolescências e confere não só à família, mas também ao Estado e a toda a sociedade o dever de assegurar seus direitos fundamentais e de proteção com prioridade absoluta. Ribeiro (2018, p. 41) observa:

> O Estatuto da Criança e do Adolescente não é apenas um marco legal; é um reconhecimento de que crianças e jovens, especialmente os mais

> vulneráveis, têm direitos que precisam ser defendidos com urgência e prioridade.

Além disso, o ECA diferencia o tratamento a crianças vítimas de violência e abandono sob a tutela do Estado e adolescentes autores de atos infracionais.

8.3 ATOS INFRACIONAIS

Este trabalho não se propõe a tecer críticas ou julgamento aos Sistemas de Garantia de Direitos às infâncias e adolescências, mas convido o leitor a compreender de que forma esse sistema se estrutura para que possa fazer uma leitura sobre o assunto que traga à luz temas que são tratados segundo o senso comum, de forma por vezes leviana e distorcida. Um desses equívocos são as discussões sobre atos infracionais e a forma como as redes de proteção das adolescências lidam com esse assunto.

Segundo o artigo 103 do ECA, “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (Brasil, 2024a, p. 59). Sendo assim, todos os atos cometidos por crianças e adolescentes que, caso fossem adultos, seriam considerados crime ou contravenção penal, ganham a denominação de ato infracional e são regidos por legislação específica, no caso o ECA, uma vez que o Art. 104 do mesmo Estatuto declara que “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei” (Brasil, 2024a, p. 59).

Segundo o dicionário Michaelis, há 3 definições jurídicas para crime:

> 1 - Segundo a conceituação formal, toda conduta humana que infringe a lei penal sem que se considerem os resultados pretendidos pelo agente.
> 2 - Segundo a conceituação material, fato decorrente de uma conduta humana moralmente imputável que, por ação ou omissão, lesa ou põe em risco um bem jurídico protegido por lei e que se diz consumado quando há concretização do resultado pretendido pelo agente.
> 3 - Segundo a conceituação analítica, toda ação ou omissão típica, antijurídica e culpável (Crime, 2022).

O artigo 105 do ECA versa sobre atos infracionais cometidos por crianças (até 12 anos incompletos, segundo o ECA) e observa que todas as ações, nesse caso, são regidas pelo artigo 101 da mesma Lei (Brasil, 2024a, p. 55-56):

> Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:
>
> I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
>
> II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
>
> III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - Inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)
>
> IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)
>
> V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
>
> VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
>
> VII - acolhimento institucional; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
>
> VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência IX - colocação em família substituta. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Já o ato infracional cometido por adolescentes (de 12 anos a 18 anos de idade) é apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente (DECA), a quem cabe encaminhar o caso ao Promotor de Justiça, que poderá aplicar uma dentre as medidas socioeducativas previstas no Art. 112 do ECA (Brasil, 2024a, p. 60-61):

> Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:
>
> I - advertência;
>
> II - obrigação de reparar o dano;
>
> III - prestação de serviços à comunidade;
>
> IV - liberdade assistida;
>
> V - inserção em regime de semiliberdade;
>
> VI - internação em estabelecimento educacional;
>
> VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.
>
> § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.
>
> § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.
>
> § 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Quanto à internação em estabelecimento educacional, objeto de nossa pesquisa, a referida Lei afirma (Brasil, 2024a, p. 63):

> Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:
>
> I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;
>
> II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;
>
> III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

Para o atendimento de adolescentes em atos infracionais, são fundadas instituições específicas de acolhimento e privação de liberdade, quando for o caso. Da necessidade de regulamentação desses atendimentos, nasce o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), sobre o qual falaremos a seguir.

8.4 SINASE

No ano de 2006, 16 anos após a promulgação do ECA, o Governo Federal, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), criou o documento intitulado *SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*, que buscava estabelecer parâmetros e diretrizes pedagógicas para a execução das medidas socioeducativas, além de parâmetros arquitetônicos e um grande detalhamento do cumprimento das medidas socioeducativas. A própria publicação se define como:

> [...] conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público (Brasil, 2006, p. 22).

A publicação traz o gráfico a seguir, que julgamos oportuno para a visualização das relações do SINASE com o Sistema de Garantia de Direitos preconizado pelo ECA.

Figura 2 – Sistema de Garantia de Direitos

Fonte: Brasil (2006).

O SINASE traz, em suas 100 páginas, um detalhamento rigoroso e organizado do sistema necessário e ideal para o tratamento de adolescentes em conflito com a lei. São capítulos sobre a estrutura organizacional, arquitetônica e até financeira de um sistema desenhado para responder à sociedade brasileira sobre “[...] o que deve ser feito no enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas” (Brasil, 2006, p. 13).

Em 18 de janeiro de 2012, a iniciativa se tornou a Lei 12.594, que, em seu texto, “[...] institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional [...]” (Brasil, 2012).

No entanto, considerando que o ECA estava vigente desde 1990 e trazia a importante separação entre o tratamento a ser dispensado a crianças e adolescentes vítimas de violência e abandono e o tratamento a ser dispensado aos adolescentes autores de ato infracional, precisamos observar que os sistemas de atendimento Brasil afora já buscavam, mesmo sem a regulamentação trazida pelo SINASE, a adaptação necessária ao cumprimento da Lei.

No Rio Grande do Sul, estado de nossa pesquisa, o sistema dispõe da FASE, sobre a qual discorreremos a seguir.

8.5 FASE

Criada no ano de 2002 através da Lei Estadual nº 11.800 e do Decreto Estadual nº 41.664, na esteira das mudanças de tratamento das infâncias e adolescências no Brasil provocadas pelo advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE/RS) "[...] rompeu com o paradigma correcional-repressivo que orientava a política do bem-estar do menor e, que no Rio Grande do Sul, vigorou desde 1945" (FASE/RS, [20-1?]). O advento do ECA trouxe a necessidade de adequação da estrutura estatal de atendimento a crianças e adolescentes a partir de um novo modelo, o de proteção à infância e adolescência. Conforme informado no site da Fundação, quando o ECA trouxe as mudanças no tratamento das infâncias no país, coube à FASE o atendimento exclusivo dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas:

> Um dos mais importantes avanços trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente foi a distinção entre o tratamento a ser dispensado a crianças e adolescentes vítimas de violência e abandono e o tratamento a ser dispensado aos adolescentes autores de ato infracional. Com isso, foi alterada a lógica de atendimento direcionada a estes públicos, especializando-se a Fase no atendimento exclusivo a adolescentes autores de atos infracionais com medida judicial de internação ou semiliberdade (FASE/RS, [201-?]).

Buscando traçar um perfil dos jovens que se enquadram no que o ECA define como "cumprindo medidas socioeducativas", acessamos o *site* da Fundação na Internet, que nos proporciona um panorama de sua estrutura, que conta com 24 unidades no RS, com unidades na capital e em várias cidades do interior do estado.

O perfil do jovem atendido pela FASE, que detalharemos a seguir, foi retirado da referida página em janeiro de 2025; no entanto, o *site* indica que as informações são de novembro de 2024. Surpreendeu positivamente esta pesquisadora o nível de detalhamento numérico dos internos na página, com recortes de sexo, idade, etnia, escolaridade, tipo de atos infracionais, portadores de deficiência e até se possuem, ou não, filhos.

Na data apontada, 478 internos cumpriam medidas socioeducativas pelos mais diversos atos infracionais, cujo perfil analisaremos a seguir:

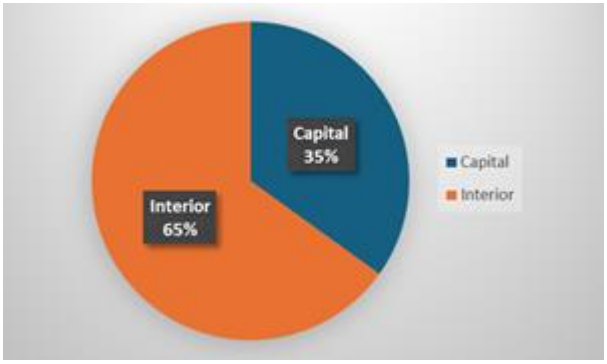
Quadro 3 – População da FASE em 30/11/2024

	n.º	%
Unidades da capital	167	34,9%
Unidades do interior	311	65,1%
Total	478	100%

Fonte: FASE/RS (2025).

Na cidade de Porto Alegre, havia 167 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; já num somatório de todas as unidades do interior temos 311 adolescentes. Conforme podemos ver no gráfico a seguir, as unidades do interior do Estado têm 65% dos jovens internos, e 35% dos jovens seguem cumprindo medidas na capital.

Gráfico 6 – População da FASE em 30/11/24 – capital X interior

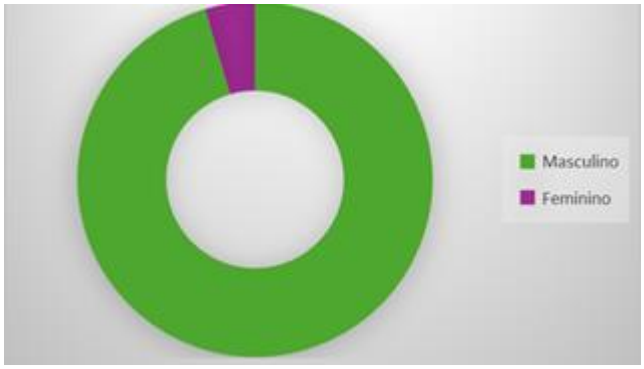


Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quanto ao sexo dos internos, 461 são do sexo masculino, o que perfaz um total de 95,44% do total de jovens.

Percebemos então, conforme o gráfico a seguir, que a população da FASE na data é majoritariamente masculina.

Gráfico 7 – População da FASE em 30/11/24 – masculina X feminina



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação à escolaridade dos internos, a maioria está entre os anos finais do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio. Conforme o quadro abaixo, 17,20% têm o 1º ano do ensino médio, enquanto 15,90% e 14,70% têm o 8º e 7º ano do ensino fundamental, respectivamente.

Quadro 4 – Escolaridade dos internos

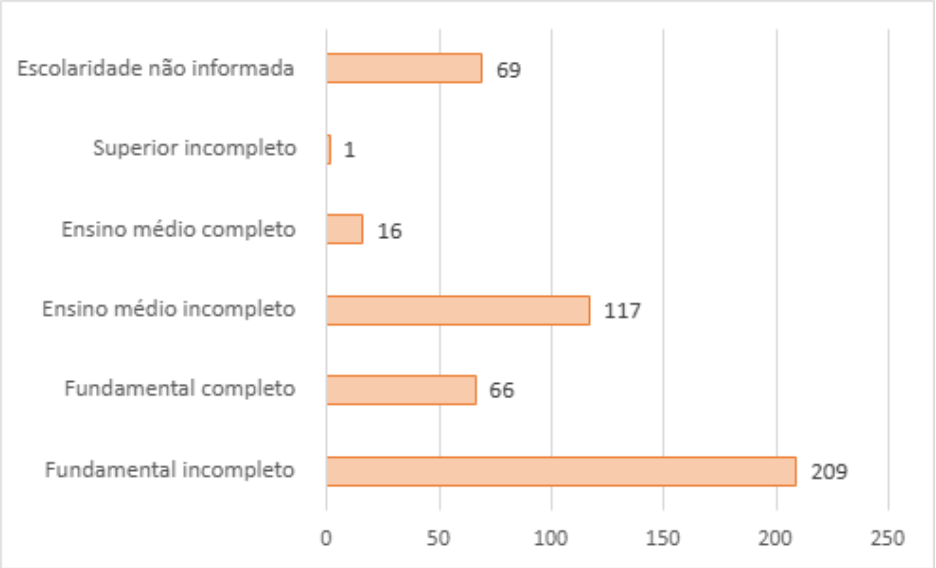
Escolaridade	**Total**	**%**
Analfabeto	**0**	0,00%
Alfabetizado	**0**	0,00%
1ª	**1**	0,20%
2ª	**1**	0,20%
3ª	**2**	0,40%
4ª	**8**	1,70%
5ª	**23**	4,80%
6ª	**28**	5,90%
7ª	**70**	14,60%
8ª	**76**	15,90%
9ª	**66**	13,80%
1º ano EM	**82**	17,20%
2º ano EM	**35**	7,30%
3º ano EM	**16**	3,30%
Superior Incompleto	**1**	0,20%
Não Informada	**69**	14,40%
Total	**478**	**100%**

Fonte: FASE/RS (2025).

Conforme veremos na análise das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, quanto às informações que o quadro acima traz e que o gráfico abaixo resume, boa

parte dos internos entrou em medidas socioeducativas com uma escolaridade menor e avançou durante a internação.

Gráfico 8 – Escolaridade dos internos



Fonte: FASE/RS (2025).

Em relação à raça/etnia, analisadas de acordo com a definição do IBGE, que considera negros os indivíduos autodeclarados pretos e pardos, percebemos que 52,50% dos jovens são autodeclarados brancos, enquanto 34,30% são autodeclarados pardos e 13,20% são autodeclarados pretos, perfazendo um total de 47,50% adolescentes negros e 0,69% indígenas.

Quadro 5 – Cor ou raça* da população atendida pela FASE em 30 de novembro de 2024

Cor ou raça	Total	%
Branca	251	52,50%
Parda	164	34,30%
Preta	63	13,20%
Total	478	100%

Fonte: FASE/RS (2025).
*Conforme definições do IBGE.

Observamos, no entanto, que esses números precisam ser analisados à luz da diferença racial do estado do Rio Grande do Sul, onde apenas 21% da população se autodeclarou negra (pretos e pardos) no ano de 2022 (Sá; Santos; Silva, 2024). Sendo assim, mesmo que em números absolutos a maioria seja branca, percebemos uma disparidade na quantidade de jovens negros, em relação à etnia da população no

estado. Fazendo um comparativo com minha dissertação de mestrado, podemos perceber que os índices de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na FASE/RS seguem aqueles trazidos em minha pesquisa, quanto às mortes de jovens negros:

> Como se observa no panorama nacional, a morte de jovens em Porto Alegre também tem raça/etnia. Já vimos que o total nacional de pessoas negras se encontra em torno de 53%, enquanto Porto Alegre tem 14,5% (no censo de 2010) de negros entre a população. No entanto, a taxa de mortalidade de jovens negros e brancos não é proporcional, já que no total de mortes de jovens na cidade, os negros representam 41,2% (Santos, 2019, p. 46).

Podemos dizer, então, que na data pesquisada, a população da FASE é majoritariamente masculina e proporcionalmente mais negra, o que nos leva ao sujeito de nossa pesquisa: o jovem negro.

Em relação à saúde física e psicológica e ao acesso aos serviços médicos dentro da FASE:

> Tem uma unidade básica de saúde dentro da FASE, dentro das unidades. Na verdade, ela é inclusive cadastrada no CNES, acho que é o Cadastro Nacional de Saúde, é como se fosse um postinho de saúde mesmo ali dentro. A equipe de saúde da FASE é enfermeiro, os técnicos de enfermagem, dentista, um médico. Os psiquiatras agora eu acho que não tem nenhum mais no quadro da FASE mesmo, é tudo terceirizado (Funcionária da FASE 1, 2024).

O rigor científico exige documentações e burocracias, e os espaços de socioeducação em meio fechado têm suas rotinas e regras, mas, no geral, fui bem recebida e acolhida em todos os lugares por onde passei. O setor de comunicação atendeu prontamente a todas as minhas solicitações e apoiou minha busca pelo perfil de jovem específico, enviando e reenviando tabelas e contatos das chefias imediatas. Em relação à estrutura, os prédios me pareceram antigos, necessitando de reformas e modernização, mas estavam limpos e arejados.

Nos 3 espaços que visitei para as entrevistas com os adolescentes, fui direcionada a uma sala reservada para encontros destes com a Defensoria Pública. Fiquei sozinha com cada um deles, e os monitores responsáveis ficaram do lado de fora da sala, se colocando educadamente à disposição para o que fosse necessário. Pelas brincadeiras e conversas que ouvi, inclusive entre adolescentes e monitores, me pareceu um ambiente mais descontraído do que eu supunha.

9 APORTE TEÓRICO

Achille Mbembe (2018, p. 5) inicia seus escritos com a seguinte afirmação:

> Este ensaio pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder.

Afirmamos que, no Brasil, o que decide o direito de viver ou morrer das juventudes negras e o interlúdio de sofrimento entre uma coisa e outra é, em grande parte, o racismo. Diante de tal afirmação, dura e peremptória, convidamos os leitores a refletir conosco sobre o racismo e a sociedade brasileira como agente e vítima, buscando, para além dos autores, a reflexão sobre o racismo que mora dentro de cada um de nós.

De que forma esse racismo foi construído? Antes de respondermos a esta pergunta, convidamos o leitor a fazer conosco a análise breve de dois textos distintos, mas complementares em suas análises da complexidade da criação de seus personagens: *Reflexões sobre a questão judaica*, de Sartre (1964), e *O discurso do negro*, de Mbembe (2021).

Em seus escritos, Sartre disserta sobre as características, concretas e imaginárias, impostas aos judeus pelo antissemitismo, num jogo psicológico que cria, entre outras patologias, a alienação de uma parcela de judeus.

> É ainda com uma tentativa de evasão que deve ser interpretada a atitude de alguns deles em relação ao seu próprio corpo. Sabe-se, de facto, que os únicos caracteres étnicos dos judeus são físicos. O antissemitismo apoderou-se desse facto e transformou-o em mito: pretende com isso identificar o seu inimigo ao primeiro golpe de vista. A reacção dos certos israelitas vai, portanto, a negar esse corpo que os atraiçoa. Naturalmente essa negação variará de intensidade conforme o seu aspecto físico for mais ou menos revelador (Sartre, 1964, p. 161).

Seria então o corpo ariano, branco, o universal, criando assim o judeu como o diverso, a exceção, sendo o ariano aquele que tem um sentimento mágico de propriedade do seu corpo, fruto da terra francesa, que tem a garantia de poder usufruir do solo e da cultura sem vergonha alguma, uma vez que a tem como a cultura universal (Sartre, 1964). O autor analisa, ainda, que a ideia de raça já é ela própria

responsável por criar a diferença na qual os arianos se acomodam com seus códigos biológicos e morais, no que o autor chama de “ideais de vida”, e na qual se organizam de forma a trazer diferenças inalcançáveis aos judeus, assim reforçando o lugar de centralidade dos arianos. Sartre (1964, p. 161) define esses ideais de vida como:

> [...] valores vitais; na realidade não se referem, nem as necessidades elementares do corpo, nem às buscas do espírito, mas há um certo tipo de florescimento, um certo estilo biológico que parece manifestar o funcionamento íntimo do organismo, a harmonia e a independência dos órgãos, o metabolismo celular e sobretudo o ‘projecto de viver’, esse projeto cego e astuto que é o próprio sentido da finalidade viva. A graça, a nobreza, a vivacidade encontram-se entre esses valores.

Em seu texto, Sartre discorre ainda sobre características, reais ou não, atribuídas aos judeus, nascidas justamente de sua relação com os antissemitas, a saber, a forma como tratam o próprio corpo como máquina a servir propósitos, buscando fugir da aristocracia do corpo ariano, a qual, de qualquer forma, jamais poderão alcançar e que os diferencia ainda mais.

> Os valores de nobreza e de graça foram monopolizados pelos arianos que lhes recusam. Se aceitasse esses valores, ver-se-ia constrangido talvez a considerar a noção da superioridade étnica com todas as consequências que ela implica (Sartre, 1964, p. 162).

Outra característica comentada por Sartre são as formas de comportamento, expressão e comunicação que o antissemita chama de “falta de tato” do judeu, que nada mais são do que a não adaptação do judeu aos princípios sociais indistintos criados pelo ariano, mais uma vez buscando uma pseudouniversalidade.

> Aceitar fundamentar a sua conduta sobre o tacto seria reconhecer que a razão não é uma guia suficiente nas relações humanas e que a tradição e as forças obscuras da intuição podem ser-lhe superiores, desde que se trate de se adaptar aos homens ou de os manejar (Sartre, 1964, p. 163).

E, por fim, na relação com o dinheiro, o judeu é acusado de avarento e materialista quando, para ele, a equação poderia ser simples (apesar de sua óbvia complexidade).

> Vê-se todos os planos de fundo que comporta o gosto do judeu pelo dinheiro: se o dinheiro define o valor e este é universal e racional, não emana portanto de obscuras fontes sociais é acessível a todos: donde o judeu não seria

> excluído da Sociedade; integra-se nela como comprador e como consumidor anônimo. O dinheiro é fator de integração (Sartre, 1964, p. 164).

Fica explícito neste texto a criação/diferenciação de uma raça pela hierarquização de comportamentos, pensamentos, lugares sociais e, em contrapartida, pela óbvia busca de uma superioridade inatingível; superioridade esta que, embora inexistente, criou um dos episódios mais horrendos da história do planeta: o holocausto.

Sobre o Discurso do Negro, o camaronês Achille Mbembe (2021) nos traz pensamentos inovadores na discussão sobre o racismo e as políticas atuais e dialoga diretamente com Frantz Fanon com sua análise atemporal, complexa e muito rica. Fanon situa seus escritos até 1961, data da sua morte, enquanto Mbembe traz a atualidade da globalização e do pensamento negro do século XXI. O autor fala sobre um novo existir do negro que o objetifica em que o termo *negro* é usado de forma pejorativa e, ao passo que o desumaniza tanto quanto nas estratégias de colonização que Fanon descreve, lhe retira a possibilidade de protagonismo histórico, sem, no entanto, recorrer a estratégias de colonialismo ou escravização explícitas. Mbembe (2014, p. 16) chama esta nova definição de "[...] tendencial universalização da condição negra", e as estruturas se movimentam neste sentido, sem que muitas vezes se perceba as estratégias. A mercantilização da vida que traz uma nova imagem dos sujeitos negros no panorama mundial é chamada por Mbembe (2014) de *devir negré*, ou devir-negro: a altamente mutável forma da sociedade mundial de ver e perceber o sujeito negro que a desobriga da preocupação com o humano.

> Pela primeira vez na história humana, o nome Negro deixa de remeter unicamente para a condição atribuída aos genes de origem africana durante o primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, desapossamento da autodeterminação e, sobretudo, das duas matrizes do possível, que são o futuro e o tempo). A este novo carácter descartável e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização ao mundo inteiro, chamamos o devir-negro do mundo (Mbembe, 2014, p. 18).

Fanon (2008) afirma que o colonialismo é quem cria o negro, e nos sentimos confortáveis em complementar essa ideia com os escritos de Mbembe (2014), buscando refletir sobre o que o autor chama de discurso negro. O autor afirma que o discurso do negro se dá de três formas: a escravidão, o colonialismo e o *apartheid* (Mbembe, 2014) ou, no Brasil, o mito da igualdade racial, sobre o qual falaremos em outro momento do trabalho.

Pensemos que, como uma certa justificativa para a escravização e a usurpação de espaços, o branco cria a ideia do sujeito negro, um ser diferenciado por suas características, quais fossem elas, que permitiriam todas as atrocidades cometidas, tal qual o ariano cria o judeu (Sartre, 1964), um ser que pode sofrer as mais diferentes atrocidades por ser quem é, ainda que as diferenças sejam imaginárias. O sujeito branco cria o sujeito negro, também ele passível dos mais diversos tipos de violências.

Tal processo, segundo Mbembe, pode ser analisado em duas etapas: primeiro na alienação do negro e depois na criação de um outro negro imaginário que ocuparia esse vazio. O autor dialoga diretamente com Fanon, na medida em que afirma que essas estruturas são sociais e que cabe ao negro, depois de conhecer seus mecanismos, optar por agir/reagir ou não.

> [...] se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a 'manter as distâncias'; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (Fanon, 2008, p. 95-96).

Mbembe observa, no entanto, que tal decisão não é fácil, pois quando o negro vive a separação de si, o lugar onde deixa de ser, o que Mbembe chama de não-eu, possibilita ao sujeito branco, ao escravizador, colonizador e segregador, todo tipo de violência e expropriação. Na completude do processo, o branco cria um outro eu-negro, que o autor chama de "[...] a falsificação de si" (Mbembe, 2014, p. 140), criando o eu-negro fantasioso em que nasce o enfraquecimento ontológico, que torna o sujeito negro passível de todo tipo de ação. Esse sujeito negro apartado de si, ligado a uma África imaginária, mítica e que torna os negros estrangeiros onde quer que habitem, criando um eterno exílio, é também responsável por trazer um menor estranhamento diante da morte civil.

Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da plantação*, conta que Alicia, nome fictício de uma das pesquisadas, uma cidadã afro-alemã, era constantemente questionada a respeito de sua nacionalidade, num exercício que confirma a fantasia dominante sobre "raça":

> As pessoas sempre me perguntam de onde eu vinha: 'De onde você vem?' E isso era uma coisa... elas me perguntavam diariamente: de novo e de novo... desde que eu era criança, simplesmente assim! Elas te veem e a primeira

> coisa que passa pela cabeça delas é checar: “De onde ela é?” Elas apenas andam na sua direção e perguntam, sem ao menos te conhecer. Não importa onde você esteja: em um ônibus, em uma festa, na rua, em um jantar ou mesmo no supermercado [...] Isso é tão racista, porque elas sabem que há pessoas negras que são alemãs e que até falam alemão melhor do que elas (Alicia *apud* Kilomba, 2019, p. 111).

Esse sujeito imaginário é objeto de ações e reações concretas e simbólicas tão sofisticadas e habita um lugar tão complexo, com tantas camadas, que o termo *racismo* por vezes nos parece insuficiente.

Nesse sentido, Mbembe traz uma importante contribuição quando analisa a situação do negro a partir da visão neoliberal. Segundo o autor:

> A expansão do liberalismo enquanto doutrina econômica e arte específica de governar foi financiada pelo comércio de escravos, num momento em que, submetidos a uma grande concorrência, os estados europeus procuram melhorar a sua força e consideram o resto do mundo sua pertença e seu domínio econômico (Mbembe, 2014, p. 141).

Pensemos, então, que o sujeito negro, muito antes de ser sujeito da doutrina econômica do liberalismo, foi objeto, mercadoria e força de trabalho sobre a qual foram construídas as bases da sociedade atual. Já nessa época, o negro-mercadoria-objeto era aquele que precisava ser mantido vivo para que tivesse valor. Lembrando que a necessidade de manter a vida não estava, de modo algum, atrelada à dignidade, mas completamente ligada à produtividade, apontamos já nessa época a existência de um ser matável, aquele que, estando exaurido de suas possibilidades de existência como força de trabalho, perde a necessidade de existir (Mbembe, 2016, 2018).

Quando Foucault (2008, p. 91) afirma que “[...] não há liberalismo sem a cultura do perigo”, Mbembe complementa que, nas sociedades atuais, um dos perigos apontados é justamente o sujeito negro. Sendo o negro o ser matável e, ao mesmo tempo, o perigo do qual a sociedade precisa ser protegida, conseguimos compreender melhor porque não causa assombro desmedido à sociedade brasileira a morte anual de 27.000 jovens negros, em média, causada pelos mais diferentes tipos de violência (Santos, 2019). O preconceito racial que acontece desde a mercantilização do Ocidente segue sendo alimentado e mantido até os dias atuais, mantendo o negro como a ameaça mesmo depois do fim do sistema escravista.

Esse medo despertado pelo sujeito negro é categorizado por Mbembe em dois tipos: primeiro, o medo de ser destruído, sobre o qual falamos acima, de ser ameaçado em sua existência, sendo este o medo que gera o ser matável, que traz a possibilidade

de eliminação da vida tendo como justificativa a ameaça a sua própria. O segundo tipo é o medo de ser confundido com o negro, esse ser vil e despido de qualidades, o que gera a necessidade do afastamento que, em muitos países, se traduziu em regimes de *apartheid*. Fazendo um paralelo com a questão judaica trazida por Sartre (1964), lembramos que a representação de um sujeito de forma que este seja um outro, aquele que pode ser objeto das mais variadas violências, se dá de diversas formas na história da humanidade. Bento (2002, p. 42), em relação a essa representação do sujeito negro, ainda observa:

> Representar o outro como arauto do mal serviu de pretexto para ações racistas em diferentes partes do mundo. A agressividade pôde ser dirigida contra esse inimigo comum (a outra raça), sentida como ameaça, ainda que na maioria dos lugares não tivesse nenhum poder. Os sujeitos perdem a capacidade de discernir entre o que é deles e o que é alheio, e, então, tudo vira falsa projeção, exterioridade.

Esse negro pensado como ameaça talvez explique a conivência de muitos setores da sociedade brasileira com as violências perpetradas pelo Estado contra os sujeitos negros e as altas taxas de letalidade policial da qual falaremos adiante.

Esse colonialismo que Fanon identifica como sociopatologia traz reflexos profundos nos modos de existir e pensar em nossa sociedade. Em toda sua obra, o autor faz uma análise profunda e dramática do racismo nas colônias, com observações tão perspicazes e certeiras que nos servem perfeitamente de paralelo das situações vividas no país, onde o negro é tratado como igual sempre que exige direitos e, da mesma forma, tratado com profundo desprezo quando suas ações são questionadas.

Muito se tem discutido sobre a necessidade de descolonizar a sociedade brasileira, que, em vários aspectos, ainda se organiza ou pensa e se sente como colônia. Quando observamos as estatísticas ou a organização dos espaços ocupados pela população negra no país, percebemos que a condição desta segue as tendências de desigualdade e desumanização observadas por Fanon e Mbembe nas colônias. De acordo com o segundo:

> As colônias não são organizadas de forma estatal e não criaram um mundo humano. Seus exércitos não formam uma entidade distinta, e suas guerras não são guerras entre exércitos regulares. Não implicam a mobilização de sujeitos soberanos (cidadãos) que se respeitam mutuamente, mesmo que inimigos. Não estabelecem distinção entre combatentes e não combatentes ou, novamente, ‘inimigo’ e ‘criminoso’. Assim, é impossível firmar a paz com

> eles. Em suma, as colônias são zonas em que guerra e desordem, figuras internas e externas da política, ficam lado a lado ou se alternam. Como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da 'civilização' (Mbembe, 2016, p. 133).

Vivemos em uma sociedade estruturada para beneficiar uma minoria branca em detrimento da maioria negra; uma sociedade que, psicologicamente, vitimou a maioria negra exposta às violências e ao descaso governamental e social. A sociedade brasileira seria facilmente reconhecida por Fanon como um exemplo seminal de seus argumentos em *Os condenados da Terra* (1968).

Em 1978, Florestan Fernandes já observava esta organização premeditada e estruturada quando, no prefácio do livro de Abdias do Nascimento, declarava:

> Da escravidão, no início do período colonial até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso. [...] e, posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (Fernandes, 1978 *apud* Nascimento, 1978, p. 21).

Mbembe (2016, 2018) nos traz, ainda, o conceito de *necropolítica*, sobre o qual fundamentamos nossos escritos e convidamos o leitor a aprofundar a seguir. Mbembe (2016, p. 123) afirma que "Michel Foucault entende por biopoder: aquele domínio da vida sobre o qual o poder tomou o controle"; no entanto, o autor questiona:

> Mas sob quais condições práticas se exerce o direito de matar, deixar viver ou expor à morte? Quem é o sujeito desta lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação antagônica que coloca essa pessoa contra seu ou sua assassino/a? Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? (Mbembe, 2016, p. 123).

Em minha dissertação de mestrado (Santos, 2019), pesquisei sobre a morte das juventudes negras no Brasil, e ficou óbvio que temos um problema estrutural muito grave que vitima anualmente cerca de 30.000 jovens no Brasil, dos quais 80%, em média, são jovens negros: "Sabemos que o Brasil é negro, que mata seus jovens de forma étnica e com cruel competência, que a população afrodescendente sofre discriminação racial em todas as áreas estudadas [...]" (Santos, 2019, p. 123). No

entanto, é interessante perceber que, mesmo os dados sendo públicos e alarmantes, pouco se tem feito para proteger essa parcela da população. A fragilização das estruturas que poderiam atuar de forma a diminuir essas mortes se faz cada dia mais presente, e políticas públicas e ações afirmativas com esse intento têm sido totalmente insuficientes. Por isso, convidamos o leitor a compreender o conceito de necropolítica (Mbembe, 2016, 2018) e perceber de que forma essa inação pública é, em si, uma escolha de quem vive e quem morre, ou de quem estará em espaços como a FASE/RS, em cumprimento de medidas socioeducativas.

Façamos o caminho com o autor, que expõe a ideia de que a soberania deveria ser a busca incessante por uma autonomia dos sujeitos, e que estes alcançariam essa autonomia “[...] fixando em si os próprios limites para si mesmo” (Mbembe, 2016, p. 124). O exercício dessa soberania seria a capacidade da sociedade de se autocriar e autorregular através de significações específicas por ela delimitadas. O autor observa, no entanto, que tal processo se torna um problema quando o projeto de soberania de uma sociedade não é a busca pela autonomia, e sim “[...] a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (Mbembe, 2016, p. 125). Buscando ilustrar tais cenários, o autor traz o exemplo do holocausto judeu, em que a soberania da sociedade alemã é expressa como o direito de matar. O autor chama de necropolítica esse poder estatal de decidir quais serão os grupos matáveis, mas explicita que não somente com intenções abertas, a exemplo do holocausto, mas principalmente ao tomar certas decisões que priorizam a vida de um cidadão em detrimento da vida de outro.

Podemos usar o exemplo da saúde pública: quando um governo administra a saúde da população de forma que certa parte da sociedade tenha acesso a atendimentos de qualidade, por vezes em espaços privados, e que outra parte da população receba atendimentos e estruturas de péssima qualidade, geralmente em sistemas públicos, é este governo que está decidindo quem vai viver e quem vai morrer por falta de acesso a uma assistência de qualidade em saúde.

Trazemos o mesmo exemplo para as instituições escolares: no Brasil, a educação pública, em grande parte, é precária e de baixa qualidade. Em relação à educação básica, por exemplo, o índice de crianças do 2º ano do ensino fundamental que não sabem ler e escrever era de 34% em 2021, de acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (INEP, 2022). É essa educação pública que está disponível para crianças e adolescentes de baixa renda, periféricos e, em sua

maioria, negros. Ainda, segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2021, o número de alunos que abandonaram os estudos subiu (INEP, 2021). Sendo assim, quando os governos deixam de investir na estrutura escolar dessas redes e na qualidade de ensino que será entregue aos estudantes, está, de certa forma, decidindo quem tem direito a um ensino de qualidade e quem não tem, além de decidir, inclusive, quem se mantém na escola e quem não. São as escolas particulares que atendem alunos de classe média, de maioria branca, que têm índices mais altos nas avaliações diagnósticas e têm uma melhor e mais qualificada estrutura de atendimento.

Considerando os índices relacionados à escolarização da população em cumprimento de medidas socioeducativas na FASE já explicitados anteriormente e, ainda, considerando que essa população está mais sujeita às reincidências que podem levá-la à morte (Tejadas, 2008), refletimos que quando o governo opta por oferecer esses dois polos a diferentes grupos, ele também está decidindo, por vezes, quem vive e quem morre.

Compreender esses mecanismos às vezes sutis, às vezes óbvios que o racismo estrutural produz é ferramenta de defesa e luta social. Fanon (2008, p. 85), buscando fugir da hierarquização do racismo, declara:

> [...] gostaríamos de esclarecer nosso ponto de vista. Defendemos, de uma vez por todas, o seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas. Dizer, por exemplo, que o norte da França é mais racista do que o Sul, que o racismo é obra de subalternos, o que, por conseguinte, não compromete de modo algum a elite, que a França é o país menos racista do mundo, é do feitio de homens incapazes de pensar.

Concordando com Fanon que não há racismos piores ou melhores, compreendemos que o racismo brasileiro se organiza a partir de outras perspectivas, e nem por isso é menos cruel e nefasto. Segundo Abdias do Nascimento, em seu livro *O quilombismo*, o racismo brasileiro é:

> Um racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil. Com efeito, essa destruição coletiva tem conseguido se ocultar da observação mundial pelo disfarce de uma ideologia de utopia racial denominada ‘democracia racial’, cuja técnica e estratégia têm conseguido, em parte, confundir o povo afro-brasileiro, dopando-o, entorpecendo-o interiormente; tal

> ideologia resulta para o negro num estado de frustração, pois que lhe barra qualquer possibilidade de autoafirmação com integridade, identidade e orgulho (Nascimento, 1980, p. 14).

O autor já trazia diagnósticos a esse respeito no ano de 1978, com seu livro *O genocídio do negro brasileiro*, mas seus escritos podem facilmente servir de referência aos dias atuais no Brasil. Nascimento (1978) explica que o processo de apagamento da raça tem como forte acontecimento histórico a ordem do Ministro Rui Barbosa, em 1899, para a incineração de todos os documentos pertinentes à escravidão, inclusive registros estatísticos e demográficos de grande parte de um povo. Então, "Como consequência lógica desse fato não possuímos hoje os elementos indispensáveis à compreensão e análise da experiência africana e de seus descendentes no país" (Nascimento, 1978, p. 78). Aliado a isso, o autor revela a decisão de eliminar do censo da época a origem racial e a "[...] cor epidérmica dos recenseados dando margem às manipulações e interpretações estatísticas segundo o interesse das classes dirigentes" (Nascimento, 1978, p. 78). Segundo Dzidzienyo *apud* Nascimento (1978, p. 79):

> Qualquer reação do negro à situação brasileira enfrentaria dois inconvenientes: uma opinião oficial que consideraria 'atividades raciais' como subversivas, e a atitude geral da sociedade que consideraria isto divisionista.

É um crime sem defesa em que muitas vezes o criminalizado é o sujeito negro, que é acusado de criar ambientes tumultuados, produzir falas incômodas e ser agressivo. Nascimento (1980) define tal código como *hipocrisia racial*, afirmando:

> 'Democracia racial' é um mero disfarce que as classes branco/brancóides utilizam como estratagema, sob o qual permanecem desfrutando 'ad aeternum' o monopólio dos privilégios de toda a espécie. E a parte majoritária da população, de descendência africana, se mantém, por causa de tais manipulações, à margem de qualquer benefício social-econômico, transformado em autêntico cidadão desclassificado. E, além do mais alienado de si mesmo e de seus interesses, dopado pela falaciosidade daquela 'democracia racial' (Nascimento, 1980, p. 68).

Lélia Gonzalez (2020, p. 189) afirma, ainda:

> [...] o mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais 'perante a lei' e que o negro é 'um cidadão igual aos outros' graças à Lei Áurea, nosso país é o grande exemplo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada.

> Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e se não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele.

O mito da democracia racial é, com certeza, trágico e covarde. Santos (2019, p. 31) observa:

> Um dos problemas da criação deste mito é que, diante da inexistência da oficialidade do racismo, o negro brasileiro necessita primeiro se apoderar de sua negritude, reconhecer a discriminação e negar o mito para só então se sentir preparado para a luta contra as discriminações sofridas.

Fanon (2008, p. 95-96) afirma que o sujeito negro precisa conhecer seu lugar nessa sociedade para então decidir que ações ou não ações realizar:

> [...] se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a 'manter as distâncias'; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais'.

Ainda, Nascimento (1980, p. 69-70) acredita que o sujeito negro escolhe a luta:

> A população afro-brasileira não abdicou da consciência crítica capaz de habilitá-la a perceber toda a complexidade e gravidade da carga que lhe impuseram sobre as costas apesar da situação traumática e desumanizadora que enfrenta diariamente, espalhada na matéria e no íntimo do seu ser, prossegue insistindo em propostas de transformação.

Apesar de compreender como se dá o fenômeno, pouco se percebe a vontade da sociedade branca em mudar o discurso de um *modus operandi* que beneficia sobremaneira o sujeito branco que se utiliza desse discurso para negar seus privilégios e bradar a pretensa igualdade sempre que se sentir ameaçado. Abdias do Nascimento, em seu capítulo sobre o Teatro Experimental do Negro, importante e complexa organização fundada por ele próprio, declara:

> Se de um lado há grandes parcelas de gente negra dopada com o ópio da 'democracia racial', sempre houve boa parte de afro-brasileiros tentando mudar a situação dentro da imutabilidade estrutural das relações entre pretos e brancos. Todos esses esforços têm se mostrado inúteis; como fúteis tem sido as tentativas dos negros em instituir, através de apelos da consciência do branco, uma efetiva democracia racial. Gestos que dos brancos só têm

> merecido o desdém, ameaças e violências. Os brancos têm sido os únicos ditar arbitrariamente o sentido do Cristianismo, da Justiça, da Beleza, da Cultura, da Civilização, da Democracia e isto desde os inícios, da colonização do país até os dias presentes (Nascimento, 1980, p. 69).

Muitos autores têm discutido o racismo sob outra perspectiva que não a condição do sujeito negro, mas a partir da centralidade patológica do branco. Como já observamos que, ao criar o negro, no sistema colonialista, o europeu cria seu oposto, o sujeito branco, acreditamos que seja de suma importância, nos estudos sobre racismo, a perspectiva de autores como Dubois (1935), Fanon (2008), Memmi (1957), Ramos (1957), Bento (2002), Schucman (2012), entre outros, que trazem à discussão o papel do branco no sistema racista e a luta pela manutenção de seus privilégios. Segundo Schucman (2012, p. 22):

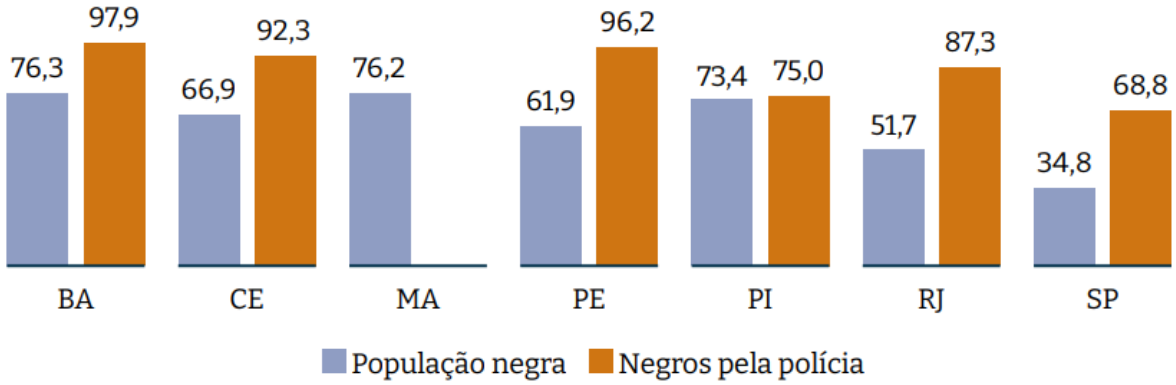
> É importante apontar que as teorias sobre branquitude ao focarem o branco em suas pesquisas não propõe que se acabem as pesquisas sobre negritude, pois fica claro que os sujeitos negros, por estarem em uma posição de desvantagem nas relações sociais, também necessitam de estudos e investigações particulares. No entanto, o intuito dos trabalhos sobre branquitude é preencher a lacuna nos estudos sobre as relações raciais que por muito tempo ajudou a naturalizar a ideia de que quem tem raça é apenas o negro.

Nessa diferença de papéis bem-marcados observamos o que tem sido chamado de privilégio branco, que nada mais é que um conjunto de realidades que facilitam a vida do sujeito não negro em todas as áreas da sociedade, ainda que ele nem precise exigir esses privilégios já que são garantidos pela suposta igualdade racial. A luta pela manutenção desses privilégios faz não só o sujeito branco negar seu papel de centralidade, como quase negar sua existência, na medida em que, a cada episódio de conflito racial ou de constatação de racismo estrutural, brada rapidamente que “somos todos iguais” e que “a única raça é a humana”. Entre os privilégios da sociedade branca está o conforto da “democracia racial”, na qual ele não só nega seu papel de centralidade, como nega a existência do sujeito negro com essa pretensa igualdade, pretendendo fugir de ações e reações que coloquem esses privilégios em xeque. Para uma grande parcela da população, admitir que a desigualdade racial e os conflitos raciais existem seria a admissão de que ações de enfrentamento precisam ser realizadas para dirimir o problema, o que não interessa sobremaneira ao sujeito branco.

Então, voltando a falar das polícias, compreendemos que, a partir dessa perspectiva não causa estranheza que os agentes de segurança, formados nos processos de branquitude, percebam a população negra como a outra, aquela que é passível de sofrer violências sem que haja consequências maiores, desde o início do projeto de colonização do continente africano.

A letalidade policial, que atinge de forma desigual negros e brancos, não assombra mesmo quando publicizada. Em boletim divulgado pela Rede Observatório de Segurança[3] no ano de 2022, fica claro que a polícia mata etnicamente no Brasil: “Negros são 97,9% dos mortos na Bahia, 96,3% em Pernambuco, 92,3% no Ceará, 87,3% no Rio de Janeiro, 75% no Piauí e 68,8% em São Paulo” (Ramos, 2022, p. 7). Outro dado emblemático da publicação é que, na cidade de Salvador/BA, no ano de 2021, a letalidade policial fez 241 vítimas, das quais 236 eram pardas, 4 pretas e apenas 1 das vítimas era branca; ou seja, 99,6% das vítimas eram negras, enquanto em 0,4%, um único caso, a vítima era branca.

Gráfico 9 – População negra e negros mortos pela polícia em 2021 (em %)



Fonte: Ramos (2022).

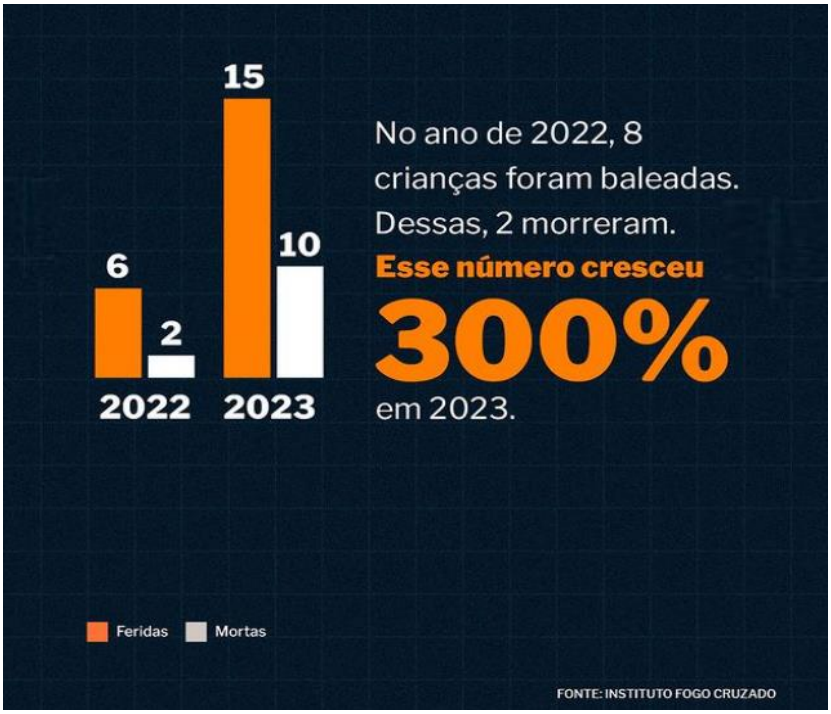
O Instituto Fogo Cruzado (2023) expõe também que, em 2023, 69% das chacinas[4] (33) que ocorreram no estado da Bahia, por exemplo, foram durante ações ou operações policiais, deixando 136 civis mortos - representando 72% dos mortos em chacinas registradas no ano. Houve um aumento significativo da violência policial nos estados monitorados, o que nos faz pensar no quanto a polícia, que deveria servir

[3] A Rede de Observatórios da Segurança é uma iniciativa de instituições acadêmicas e da sociedade civil de Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo dedicada a acompanhar políticas públicas de segurança, fenômenos de violência e criminalidade nesses estados.
[4] Quando acontece a execução de 3 ou mais vítimas em um mesmo evento (crime continuado, segundo o art. 71 do código penal)

ao cidadão garantindo sua segurança e integridade, tem trazido insegurança e mais violência, principalmente nas periferias brasileiras.

A quantidade de pessoas atingidas por balas perdidas nos locais de confronto envolvendo policiais, também é monitorada pelo Instituto que trouxe dados alarmantes do aumento da violência armada: No Rio de Janeiro, por exemplo, no ano de 2022, 8 crianças foram baleadas, com dois óbitos. Já em 2023, com um aumento de 300%, 25 crianças foram baleadas e tivemos 10 mortes.

Gráfico 10 - Crianças baleadas no Brasil – 2022/2023



Tais dados corroboram os escritos de Souza (2017, p. 80), quando este afirma:

> Outro fator que perdura até nossos dias é que o medo dos escravistas da ‘rebelião negra’ se transforma e é substituído pela definição do negro como ‘inimigo da ordem’. Sendo a ‘ordem’ percebida já no seu sentido moderno de significar decoro, respeito à propriedade e segurança. Vem daí, portanto, o uso sistemático da polícia como forma de intimidação, repressão e humilhação dos setores mais pobres da população. Matar preto e pobre não é crime já desde essa época. As atuais políticas públicas informais de matar pobres e pretos indiscriminadamente efetuadas por todas as polícias do Brasil, por conta do aval implícito ou explícito das classes médias e altas, têm aqui seu começo. As chacinas comemoradas por amplos setores sociais de modo explícito, em presídios de pretos e brancos pobres e sem chance de se defender, comprovam a continuidade desse tipo de preconceito covarde.

Compreendemos que o caminho para a desconstrução dessa perspectiva passa pela formação, inicial e continuada, dos agentes de segurança, encarando de frente o aparato racista de nosso país e aprendendo a reconhecer seu lugar.

Servindo de exemplo ao que acreditamos deva ser realizado em todas as esferas policiais, a Polícia Rodoviária Federal (PRF) entregou, em dezembro de 2023 (G1, 15/12/2023) novo plano para a formação de policiais rodoviários federais, que inclui como disciplina diversos temas sensíveis na pauta dos direitos humanos. A elaboração do plano foi realizada por uma comissão da PRF, além de especialistas de outras áreas do governo e da sociedade civil.

E elencamos aqui os temas obrigatórios a partir desse plano de ensino, observando que causa estranheza que servidores públicos da área de segurança, não tivessem acesso, em sua formação as pautas a seguir e mais nos espanta ainda que às outras esferas da segurança pública tal formação não seja obrigatória:

- Inclusão e acessibilidade:
- Equidade de gênero e combate à violência contra a mulher:
- Proteção à pessoa idosa:
- Ecologia humana:
- Trabalho escravo contemporâneo
- Pessoas empobrecidas:
- Populações tradicionais e povos originários:
- Uso legítimo da força:
- Criminalidade e violência
- Tráfico humano:
- Criança e adolescente:
- Ética e direitos humanos
- Valorização dos servidores e engajamento civil:
- Combate ao racismo estrutural e promoção da diversidade
- LGBTQIA+fobia;
- Segurança viária.

Na gestão anterior, o tema Direitos Humanos foi retirado do curso de formação para novos agentes e as comissões nacionais e regionais relacionadas às disciplinas foram extintas.

A um tempo que setores de segurança pública institucionais trabalham para tornar a formação policial mais comprometida com o tema dos Direitos Humanos recebemos denúncias de cursos de formação de policiais onde o tema é tratado de maneira violenta e parcial, trazendo a perspectiva da permissividade, da violência gratuita e do abuso de poder.

Na busca de compreender brevemente os caminhos trilhados pelas instituições buscamos apoio nas ciências sociais no conceito de institucionalismo discursivo, uma abordagem que considera o discurso dos atores sociais como parte importante na forma como são conduzidas as relações entre as instituições e a sociedade. Segundo Fagundes (2020):

> (...) o discurso não é condicionado apenas pelas relações interpessoais, mas pela relação entre indivíduo e instituição política. Discurso, afirma Schmidt (2008), abrange não somente o conteúdo de ideias, mas também os processos pelos quais as ideias são transmitidas, não sendo apenas um texto (o que é dito), mas também um contexto (onde, quando, como e por que foi dito) e agência (quem disse o quê a quem). (Fagundes, 2020, p. 5)

Em uma das denúncias, em maio de 2024, durante atividades físicas os policiais militares do 9º Curso de treinamento do Comando de Operações de Divisas do estado de Goiás cantam uma música que faz apologia a execução e sugere o assassinato de eventuais testemunhas. Os soldados repetem, em uníssono, as palavras do comandante da tropa que falam em “corpo baleado”, “caçar” testemunha e atirar “sem dó nem compaixão”. (Metrópoles, 2024)

Neste evento, segundo o conceito de institucionalismos discursivo, temos todos os elementos trazidos por Fagundes (2020): 1) Os conteúdos de ideias, neste caso sobre a possibilidade de execuções sumárias, inclusive de testemunhas do crime cometido. 2) Os processos de transmissão dessas ideias, dentro de um certo contexto, nesse caso criando abertamente mocinhos contra bandidos e sugerindo a extensão de limites de ações para os “mocinhos”. 3) O que Fagundes chama de agência, ou seja, aquele que fala, neste caso o comandante da tropa, traz a autoridade institucional a seus subordinados.

Ora, em relação aos possíveis formadores nos cursos policiais, se pensarmos na agência discursiva do comandante da tropa, diante da possiblidade de discurso de um estudioso em Direitos Humanos, por exemplo, a força e abrangência do primeiro dificilmente fará frente ao conteúdo e conhecimento trazido pelo segundo.

É essencial promover uma mudança sistêmica na formação e na cultura das instituições de segurança pública, reconhecendo os desafios inerentes ao cotidiano policial. Essa transformação não deve ignorar suas experiências e vivências, mas estabelecer limites claros e intransponíveis para aqueles que atuam na linha de frente da segurança no país. Isso inclui a conscientização sobre o viés racial, desmistificando a chamada "democracia racial", que oculta as profundas desigualdades refletidas em todas as estatísticas nacionais. Somente ao enfrentar esse mito, que sustenta os privilégios da branquitude, será possível avançar em mudanças estruturais. A racialização dessas discussões deve fomentar novas reflexões e influenciar a atuação dos agentes responsáveis pela segurança da população.

Outro passo fundamental para a superação desse problema é a promoção da diversidade racial nos concursos e contratações de policiais. Com essa iniciativa, o sujeito negro deixa de ser visto apenas como "o outro" – aquele a ser investigado, abordado e, muitas vezes, violentado – para ocupar também o papel de colega, alguém de quem, em diversas situações, pode depender a vida de outro policial. A construção dessas relações e a transformação da dinâmica entre as forças de segurança e os cidadãos representam avanços essenciais para as mudanças que precisamos.

E por último, destacamos a necessidade da adoção de políticas de policiamento comunitário que visem a proteção e o serviço à comunidade em vez de uma abordagem repressiva, muitas vezes baseada em estereótipos raciais. Precisaríamos de outra tese para esmiuçar os efeitos raciais da guerra às drogas como é feita hoje e sua enorme complexidade, mas refletimos brevemente que é preciso se perguntar que outras abordagens podem ser pensadas, uma vez que o aparato repressivo atual só faz aumentar as mortes, tanto de civis quanto de policiais e disparar os índices de insegurança da população.

Tanto na segurança pública, quanto em diversos outros espaços sociais, a negação do racismo e a teoria da democracia racial seguem fortes. No entanto, apesar de todas as justificativas, nunca esteve tão explícito na sociedade a mentira da democracia racial, que se vale da diferença de classe para justificar o racismo, pois, se os índices da desigualdade racial não são suficientes para convencer os cidadãos de que temos um problema racial concreto, podemos nos valer de episódios recentes em que pessoas negras recebem ofensas racistas ainda que estejam em vantagem

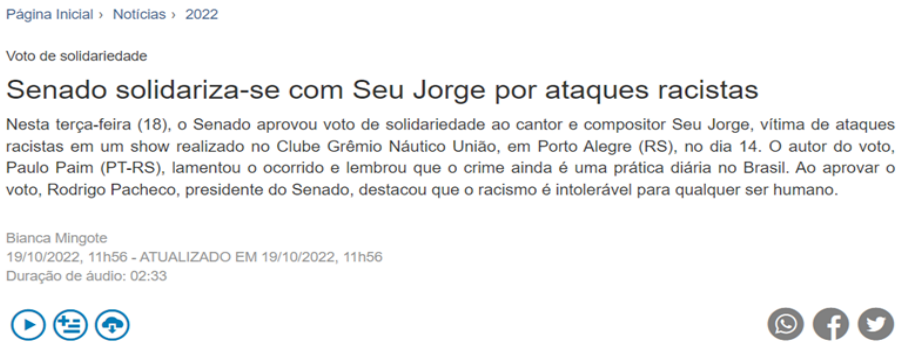
financeira e social em relação a seus ofensores. As reportagens a seguir trazem agressões verbais a artistas famosos em diferentes momentos:

Figura 3 – Reportagem 1

Fonte: Roberto (2022).

Reportagem 1 – “Na terça-feira (18), Eddy Jr. foi alvo de ataques racistas em um prédio na Barra Funda, zona oeste de São Paulo. Ele publicou um vídeo em suas redes sociais que mostra ter sido abordado de forma agressiva por uma vizinha ao tentar usar o elevador do condomínio.
As imagens também mostram o artista sendo xingado de ‘macaco’, ‘bandido’, ‘imundo’, entre outras ofensas racistas. Em seguida, quando ele entra no seu apartamento, os ataques seguem no corredor com a vizinha e o seu filho acusando Eddy Jr. de roubo e o ameaçando de morte”.

Figura 4 – Reportagem 2



Fonte: Mingote (2022).

Reportagem 2 – “O senador Paulo Paim, do PT do Rio Grande do Sul, lamentou os ataques racistas a Jorge Mário da Silva, conhecido por Seu Jorge, durante um show realizado no Clube Grêmio Náutico União, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. De acordo com denúncias de internautas, as ofensas começaram quando o cantor convidou um jovem negro para tocar no palco e fazer um breve discurso contra a redução da maioridade penal. Em um vídeo publicado em seu Instagram, Seu Jorge confirmou ter sido alvo de xingamentos e de ofensas racistas e disse ter presenciado muito ódio gratuito e grosseria. Na avaliação de Paulo Paim, que apresentou um voto de solidariedade ao cantor, o racismo ainda é um crime recorrente no Brasil, o que, segundo ele, prejudica o desenvolvimento do país”.

Figura 5 – Reportagem 3

Fonte: Cinco suspeitos [...] (2016).
Reportagem 3 – “Cinco pessoas foram presas em uma operação policial que investiga ataques racistas na internet contra a atriz Taís Araújo. Segundo o jornal O Globo, a ação aconteceu em seis estados e todos os detidos fazem parte de um só grupo, a quem os investigadores atribuem injúrias raciais contra uma série de pessoas, incluindo ainda a jornalista Maria Júlia Coutinho, do ‘Jornal Nacional’, e as atrizes Sheron Menezes e Cris Vianna”.

Percebendo todas essas realidades e acreditando que precisamos fugir do mito da democracia racial e olhar de frente para nossos problemas, justificamos nossa escolha de racializar a pesquisa no sentido de buscar perceber o existir do sujeito negro também em sua relação com a escola e no cumprimento de medidas socioeducativas.

Propomos, a seguir, uma análise crítica da rede de proteção à infância e à adolescência através das informações que colhemos com os vários profissionais entrevistados e da análise documental disponível nas páginas de Internet institucionais, quando estas existiam.

10 CONHECENDO AS REDES DE PROTEÇÃO E SEUS AGENTES

10.1 A ESCOLA COMO LOCAL DE CUIDADO

10.1.1 Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é composta por 52 escolas de Ensino Fundamental, das quais 37 também oferecem Educação de Jovens e Adultos (EJA); 42 escolas de Educação Infantil; uma instituição que abrange toda a Educação Básica; duas escolas de Ensino Médio e Profissional; e uma dedicada exclusivamente à EJA.

No ano letivo de 2025, a rede municipal atende mais de 67 mil alunos, distribuídos entre as escolas próprias e 221 instituições conveniadas. Essa rede periférica atende a população mais pobre da cidade em lugares com carência de infraestrutura e acesso, onde prevalecem elevados índices de pobreza e condições de vida precárias (Schneider, 2021).

Nesse contexto, a escola muitas vezes transcende sua função pedagógica, tornando-se o centro da vida comunitária. Em meio à falta de acesso a serviços essenciais, à escassez de oportunidades e à vulnerabilidade social, a escola assume um papel fundamental de acolhimento e cuidado, oferecendo não apenas educação formal, mas também suporte emocional, alimentar e social para estudantes e suas famílias.

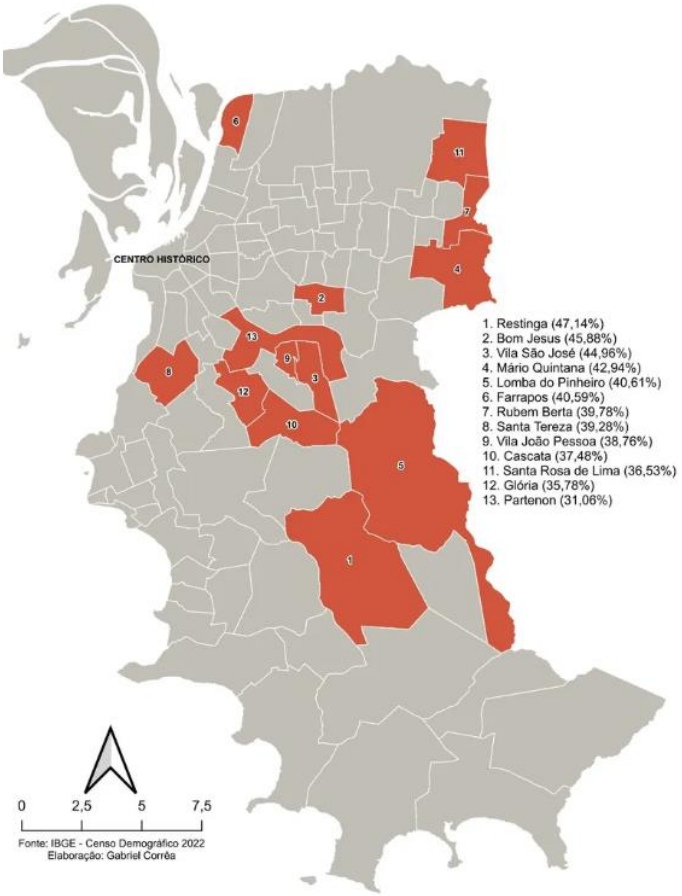
Em 2021, Porto Alegre alcançou 5,3 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública (Rio Grande do Sul, [2023?]).

O Censo de 2022 revela que a população de Porto Alegre é composta por 73,6% de pessoas brancas, 12,6% de pessoas pretas, 13,4% de pessoas pardas, além de 0,2% de indígenas e 0,2% de amarelos. Esses dados confirmam que Porto Alegre é uma capital majoritariamente branca (IBGE, [2025]).

Contudo, a distribuição espacial da população negra evidencia, de forma contundente, as desigualdades raciais que permeiam o contexto urbano. Nos bairros periféricos e socialmente mais vulneráveis da cidade, a presença da população negra é significativamente superior aos 26% registrados no conjunto do município.

De acordo com levantamento realizado pelo Instituto Observatório das Metrópoles (2024), a distribuição da população negra por bairros revela que os índices mais elevados se concentram, de maneira expressiva, nas regiões periféricas, refletindo as disparidades sociais e raciais históricas presentes em Porto Alegre: Restinga (47,14%), Bom Jesus (45,88%), Vila São José (44,96%), Mário Quintana (42,94%), Lomba (40,61%), Farrapos (40,59%), Rubem Berta (39,78%), Santa Tereza (39,28%), Vila João Pessoa (38,76%), Cascata (37,48%), Santa Rosa de Lima (36,53%), Glória (35,78%) e Partenon (31,06%).

Figura 6 – Bairros com maior concentração de população negra – Porto Alegre



Fonte: Observatório das Metrópoles (2024).

Não há, neste momento, um levantamento confiável de estudantes das escolas municipais por etnia; no entanto, diante dos índices acima mencionados, podemos afirmar com razoável precisão que as escolas nos bairros mencionados seguem a proporção da população.

10.1.2 Serviço de Orientação Educacional

Devido às fragilidades das instituições públicas e à condição de vulnerabilidade das comunidades periféricas, as escolas localizadas nessas regiões frequentemente assumem um papel que transcende o espaço dedicado à aprendizagem, atuando como um dos elementos fundamentais da rede de proteção às infâncias e adolescências. Nesse contexto, é possível perceber o que Achille Mbembe (2018) chama de necropolítica, ou seja, a forma como o Estado decide quais vidas são dignas de proteção e quais são deixadas à própria sorte. A precarização das escolas públicas reflete essa lógica, na medida em que a ausência de investimentos adequados compromete não apenas a educação, mas também o direito à vida e à dignidade de crianças e adolescentes.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) disponibiliza materiais escolares, oferece alimentação balanceada e flerta com a promessa do governo atual de expandir o modelo de ensino integral em grande parte dessas instituições. No entanto, isso não significa que a rede esteja isenta de fragilidades; pelo contrário, as escolas enfrentam a falta de professores, muitas delas necessitam de reformas estruturais urgentes para garantir a saúde e segurança dos estudantes e convivem com a escassez de recursos essenciais. Assim, compreendemos que a escola pública, apesar de suas limitações, permanece como um espaço de resistência e possibilidade onde a luta por direitos se mantém viva.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE) desempenha uma função estratégica no contexto escolar, atuando como um núcleo de atenção ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Nesse sentido, o orientador educacional exerce o papel de mediador entre a escola, os alunos, suas famílias e a comunidade. No âmbito escolar, o orientador deve colaborar de forma articulada com a equipe pedagógica, os gestores e os professores, com o objetivo de promover um ambiente saudável, acolhedor e inclusivo. No relacionamento com as famílias, cabe ao orientador fortalecer os vínculos com a escola, incentivando a participação ativa dos responsáveis no acompanhamento da trajetória educacional dos estudantes.

De acordo com professoras atuantes no SOE, entrevistadas como parte do presente estudo:

> O SOE, ele é encarregado do cuidado com as famílias. Encaminhar e dar conta, né, das dificuldades da família junto com a criança. De orientar esta família a compreender as dificuldades de aprendizado, as dificuldades, né, ou as necessidades de saúde que a criança tem. Fiscalizar se a família tá cumprindo, dentro daquilo que é previsto no Estatuto, os direitos que a criança tem. A gente também deveria, que a gente não tem tempo ainda, de organizar conversas e rodas de conversas sobre os temas, né, que vão fazer as questões de socialização, vão fazer as questões de cuidado com o corpo, de respeito aos diferentes e às diferenças, né. Nisso a gente não consegue, isso a gente tem um pouco de trabalho junto com uma outra colega do SOE, a professora XXXX, que tá numa oficina muito especializada de cuidado. No primeiro ano que a gente trabalhou juntas, então a gente conversou e nós vimos que eu poderia dar conta de uma parte do serviço, que é essa parte um pouco mais burocrática de contato com as famílias, porque tu precisa ter, eu acho que um poder de sedução e acolhimento e de compromisso com aquela família, de responsabilidade deles ser um ponto, né, de referência dentro da escola pra se sentirem pertencentes. Porque aí eu acho que os processos, eles vão acontecendo mais rápido, né, pelo menos da minha pouca experiência isso tem facilitado. E a professora XXXX, pelas suas características, tem muito perfil pra estar ali numa conversa mais próxima das crianças neste momento, né, ela também está se especializando nisso e tem surtido um efeito bem grande, porque algumas dificuldades das crianças nas conversas com a professora não estão vindo pra cá e a gente tem conseguido dar conta da demanda do SOE. Cuidar das faltas, fazer os chamamentos, fazer as comunicações pra conseguir titular, as denúncias pro Ministério Público, entrar em contato com a Assistência Social também..
> (Orientadora 1, 2024).

Entretanto, considerando que a educação tem sido historicamente negligenciada no Brasil, marcada pela carência crônica de professores nas escolas, a situação do Serviço de Orientação Educacional não é diferente. Segundo as docentes entrevistadas, há uma grande sobrecarga de demandas para um número reduzido de profissionais, somada à exigência de trabalho burocrático que, embora essencial, compromete o tempo dedicado ao atendimento presencial de estudantes e suas famílias.

Nesse contexto, é relevante refletir sobre o papel estratégico do SOE como elo entre os demais serviços de proteção à infância e os estudantes. Compete ao SOE, por exemplo, zelar pela frequência escolar dos estudantes, estando permanentemente em contato com as famílias para garantir o acesso à escola. Sendo assim, quando um aluno apresenta infrequência escolar, é responsabilidade do Serviço de Orientação Educacional procurar a família, buscando compreender o porquê de tal infrequência e promovendo ações que possam restabelecer o vínculo com a escola. A Orientadora 1 explica que, quando um aluno deixa de frequentar a escola, é realizada uma busca ativa para tentar reintegrá-lo ao ambiente escolar. Além disso, ela destaca que alguns estudantes fazem parte do programa Bolsa Família, e, caso apresentem faltas não justificadas, o benefício pode ser suspenso. Diante dessa situação, muitos

responsáveis procuram a escola para compreender o motivo do corte e, consequentemente, os alunos retornam às atividades escolares. No entanto, há casos em que o retorno não ocorre, embora a maioria dos estudantes volte às aulas.

A Orientadora 1 observa que o programa Bolsa Família pode funcionar como um incentivo à permanência dos alunos na escola. Quando, mesmo após as tentativas de contato, o estudante não retorna, a escola preenche a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) no sistema. Na página destinada a esse preenchimento, encontramos uma mensagem de boas-vindas com uma breve explicação sobre a plataforma:

> Você está acessando a FICAI 4.0, plataforma destinada ao registro, encaminhamento e sistematização de dados de estudantes que não estão na escola por infrequência, evasão ou não acesso. Trata-se de um instrumento existente desde 1997, que sofreu alterações e aprimoramentos ao longo do tempo, chegando à sua versão 4.0.
> Esta versão foi modernizada em termos tecnológicos, para permitir melhor usabilidade, assim como foi atualizada em termos conceituais/ metodológicos. Assim, além dos tradicionais atores da FICAI (escolas, Conselho Tutelar e Ministério Público), o papel colaborativo da rede intersetorial terá visibilidade na garantia do direito à educação (MPRS, [2025]).

Na subseção *Conselho Tutelar* desta tese, vamos acompanhar o caminho das FICAIs depois que são preenchidas e enviadas pela escola.

Também compete ao SOE encaminhar estudantes aos serviços de saúde sempre que a escola identifica potenciais problemas. Muitas vezes, os professores observam comportamentos que podem estar associados a transtornos de aprendizagem ou outras atipias. Ainda que não seja atribuição do docente realizar diagnósticos, faz parte de sua função identificar e relatar comportamentos que demandem investigação profissional, a fim de assegurar o acesso ao atendimento adequado. Após essas observações, o professor elabora um parecer detalhado e o encaminha ao SOE, que, por sua vez, assume a responsabilidade de realizar os encaminhamentos necessários aos serviços de saúde.

Segundo a Orientadora 2:

> O quanto antes encaminhar um aluno e tentar fazer essa leitura dele vai ser melhor, porque a gente tem uma longa fila de espera, então é melhor que ele seja encaminhado para ser avaliado pelo profissional correto, porque a gente diz aqui, nas SIR e no SOE, de que a gente está lendo o aluno naquilo que a gente pode ler como professor, como orientador e como membro da sala de integração e recursos... a gente está lendo coisas que estão destoando

> daquilo que é esperado para a criança, então a gente tem a obrigação de informar a família para tentar construir ou mudar a hipótese de trabalho sobre aquela criança, o quanto antes (Orientadora 2, 2024).

Buscamos compreender como acontece esse encaminhamento e qual é o tempo médio de atendimento atualmente, e a Orientadora 1 informou sobre a imensa demora no atendimento dos estudantes e nos trâmites complexos realizados na tentativa de abreviar a espera para as consultas.

> Inicialmente, todos são encaminhados para o posto de saúde, aonde ele deve ir naquele horário mais cedo para ser atendido no clínico geral, o clínico geral acata ou não o nosso pedido, a nossa solicitação, porque ele pode não concordar dentro do parecer que é feito pelo professor, então a gente também tem um cuidado muito grande. Agora a gente tem um contato mais direto com a nossa coordenação aqui do EESCA, que vai dar conta das questões neurológicas e psiquiátricas, a gente tem um contato mais direto, então ela elaborou uma diretriz em que os pareceres devem constar: o socioafetivo, o cognitivo do aluno dentro da sala de aula e também uma tabela de organização, a SNAP, que vai avaliar a atenção. Então, o aluno já deve também poupar tempo, já vem com tudo bem documentado, dando um perfil maior e mais amplo da criança, para saber se o clínico geral pode acatar ou não, porque às vezes o clínico ficava em dúvida, mandava fazer a tabela, aí voltava a tabela, aí pedia para inserir outro professor, enfim. E isso levava ainda mais tempo, a gente tem tido uma média de atendimento, alguns casos graves, mesmo no posto de saúde tem 2 meses de atendimento, bem grave... os outros entram em uma fila que vai de 9 meses a 2 anos (Orientadora 2, 2024).

No título referente ao EESCA, é possível obter uma compreensão mais aprofundada sobre as diretrizes do GERCON, sistema de gerenciamento de consultas especializadas do SUS. No entanto, é fundamental refletir sobre os impactos negativos da demora no atendimento, conforme mencionado pela orientadora, uma vez que essa lentidão acarreta prejuízos para todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, cuidado e proteção de crianças e adolescentes.

A ausência de um diagnóstico impede o acesso ao tratamento adequado, quando necessário, dificultando também a elaboração de planos pedagógicos individualizados por parte dos educadores. Além disso, as famílias enfrentam obstáculos significativos, incluindo a perda de benefícios financeiros que poderiam contribuir para o suporte da criança com necessidades específicas. A cada dia sem atendimento, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento são reduzidas, comprometendo o percurso educacional do estudante. Em situações mais críticas, quando a vulnerabilidade ultrapassa as limitações do GERCON e afeta as

necessidades mais básicas da família, os órgãos públicos adotam estratégias de assistência social, conforme ilustrado na expressão utilizada pela professora: “chamam uma redinha” (Orientadora 2, 2024).

A Orientação Educacional assume ampla dimensão e reveste-se de diferentes significados em seu percurso histórico e lugar social. Como já vimos amplamente, as pesquisas mostram que a desigualdade racial e a vulnerabilidade social andam de mãos dadas. A escola, como um aparelho de uma sociedade racista em sua essência e formação, também é racista. Ribeiro (2019, p. 16) nos conta:

> O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era ‘normal’. ‘Neguinha do cabelo duro’, ‘neguinha feia’ foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente—o que quer dizer não branca—passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: ‘Não me descobri negra, fui acusada de sê-la’.

Seu relato evidencia a necessidade de que a escola esteja preparada, de múltiplas formas, para enfrentar o racismo e a desigualdade. Como aponta Fanon (2008, p. 89), “[...] o racismo não é uma descoberta do espírito: é o racismo que elaborou o espírito”, o que significa que ele não se limita a atitudes individuais, mas estrutura a sociedade em suas dimensões mais profundas. O racismo é uma forma de opressão que se esconde e se revela conforme sua intencionalidade, exigindo, portanto, um enfrentamento direto, honesto e contínuo. No entanto, é fundamental reconhecer que, por estarmos inseridos em uma sociedade que perpetua o mito da igualdade racial, torna-se imprescindível desconstruir em nós mesmos enquanto educadores essa falsa narrativa, a fim de confrontarmos a realidade de forma efetiva. Para tanto, é necessário alcançar um nível de letramento racial que transcenda o senso comum, o que só pode ser viabilizado por meio de um investimento consistente na formação e capacitação dos educadores.

Sendo assim, buscamos inferir sobre o letramento racial das orientadoras e sobre sua formação na área de educação das relações étnico-raciais.

> Não tenho e faz falta. Eu tenho agora curiosidade, né, porque comecei muito recentemente, então eu tenho aquilo que eu sei por mim e coisas que eu já comecei a ler, mas eu acho que preciso de uma formação um pouco maior

> pra conseguir auxiliar, já que o público que eu tenho, a maioria dele é negro (Orientadora 1, 2024).
> Formação, não, só algumas leituras sobre o tema, porque na Faculdade de Psicologia a gente tem pautado bastante esse assunto. A própria prefeitura já ofereceu algumas promoções para a gente, mas específicas, não (Orientadora 2, 2024).
> Sim, eu fiz um dos primeiros, eu acho que foi a primeira edição da Uniafro, ainda quando era em parceria com a UFRGS, não sei se hoje ainda é. A gente fazia no sábado de manhã, eu fiz a primeira, ainda tanto que aquela lá, aquela caixa de lápis de cor que se tornou super popular, foi um lançamento, foi uma coisa bem legal, então assim, eu fiz, mas eu vou te dizer assim, eu fiz a formação, mas eu não vejo na escola que eu estou isso se multiplicando, se tornando, tem até um grupo lá que trabalha em educação de racista, mas é como se a gente trabalhasse no mundo, é como se fosse dois universos, eu faço parte desse grupo, e assim, mas as coisas não chegam para os alunos, sabe, parece que a gente não consegue fazer, que isso realmente ganha o espaço, e bom, tem um grupo que é para trabalhar a questão do racismo na escola, mas eu quero te dizer assim, parece que os alunos não usufruem, aí a gente fica, continua, talvez algumas colegas digam que não, mas parece que a gente continua botando lá em novembro vendo isso, todo mundo correndo assim, mas é só um movimento, a gente não tem. E talvez alguns professores trabalhem só na sua sala de aula, como escola, não, né? Acho que não, como escola, não (Orientadora 3, 2024).

Uma das manifestações mais cruéis do racismo está no fato de que sua rejeição não se dirige a uma característica transitória ou individual, mas à própria ancestralidade, desumanizando indivíduos com base em traços herdados de seus pais e avós. Como aponta Grada Kilomba (2019) em *Memórias da plantação*, o racismo opera por meio da negação da identidade negra, transformando-a em um corpo estranho à norma, constantemente questionado e inferiorizado.

A Orientadora 2, apesar da falta de formação específica sobre o tema, demonstra sensibilidade diante dessas questões. Em um momento particularmente comovente da entrevista, ao ser questionada sobre a abordagem do racismo na escola, emociona-se e chora antes de responder. Esse episódio reflete o que Kilomba descreve como o peso da memória colonial e do trauma racial, que atravessam tanto aqueles que sofrem diretamente o racismo quanto aqueles que começam a reconhecê-lo e enfrentá-lo.

> É, porque assim, as questões de *bullying* aparecem mais fácil e são resolvidas muito mais facilmente. É uma dor muito mais profunda, o racismo, quando as crianças vêm aqui, né? Às vezes. ao ponto. Assim. de ela não conseguir nem olhar mais pra cara do colega, sabe? A gente vê o sofrimento. E, por exemplo, quando a criança sofre *bullying*, a gente tem uma palavra de conforto, né? Consegue desfazer aquela situação pra trazer, assim, um alívio. Não existe alívio quando a criança sofre racismo ou injúria, e eu fico muito sofrida com isso. Porque nas poucas vezes que eu atendi, não tinha o que dizer pra passar aquilo ali. Não tinha…

> E aí falta mesmo isso. Falta eu estudar um pouco mais, porque eu não tenho o que dizer. E, assim, são características que as fazem lindas, né?
> Então, pra mim, que ainda não consegui me apropriar, sou obrigada a dizer, da forma de como entender pra tentar sanar a dor. Porque, às vezes, as outras questões de *bullying* são questões que eu já passei, o fulano já passou, né?
> E são questões, que elas não são reais. São coisas que são só implicância… Tu consegue mostrar que a pessoa é melhor do que aquilo.
> Eu não posso mostrar que a pessoa é melhor quando ela sofre assim, porque ela é melhor e ela tá sendo criticada por aquilo que ela tem de melhor dela. É muito violento, né? (Orientadora 2, 2025).

Não há uma normatização que determine a obrigatoriedade de encaminhamento de estudantes que cumpriram ou estão em cumprimento de medidas socioeducativas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, considerando o perfil desses adolescentes, seus projetos profissionais e planos para o futuro, observa-se que, com frequência, eles acessam essa modalidade de ensino ao retornarem ao convívio social. Diante desse contexto, realizamos uma entrevista com a orientadora educacional da EJA, com o propósito de compreender o espaço ocupado por esses adolescentes no ambiente escolar e identificar os recursos disponíveis para apoiá-los em sua trajetória educacional.

Quando inquirida sobre a possibilidade de os professores saberem da vida do adolescente na socioeducação, a Orientadora 3 é firme em afirmar que não recomenda:

> Aquele que veio do sistema da socioeducação, a gente não sabe que crimes ele cometeu. Então, as pessoas criam na sua cabeça, daqui a pouco, uma realidade que às vezes é muito pior do que a verdade é. Então, assim, eu não confio nessa relação. E não estou dizendo que é maquiavélica. Mas eu não confio, porque tudo que acontecer, vai ter um alvo (Orientadora 3, 2024).

Foi perguntado à Orientadora 3 se percebia diferença de comportamento, vínculo ou aprendizagem entre estudantes negros e brancos.

> É uma escola de periferia e que atende uma comunidade que tem mais negros e pardos do que brancos. Mas, de certa forma, a EJA não me parece ter o mesmo perfil do dia. A EJA me parece que tem mais alunos brancos e pardos, e aí eu poderia na verdade fazer uma conjectura, que daí pode ser totalmente errada. Parece que os negros nem chegam na EJA quando eles abandonam, eles não voltam, que seria um cenário pior ainda. Porque o aluno que abandonou, a EJA, para mim, seria a última fronteira sempre. Então assim, todas as discriminações, todas as mazelas parecem que estão ali na EJA, tu perdeu tempo, tu teve que trabalhar, teve uma vida bem sofrida, seja porque trabalhou muito jovem, então, assim, é um resgate de algumas coisas que tu perdeu… Mas, na EJA, me parece que esse aluno negro, ele não volta.

> Pensando nas turmas desse ano da EJA e novamente tinha mais brancos (Orientadora 3, 2025).

Segundo a Orientadora 3, a Educação de Jovens e Adultos enfrenta desafios significativos, sendo caracterizada pela falta de recursos e pelo isolamento institucional. A ausência de uma rede de apoio estruturada prejudica diretamente os alunos, especialmente aqueles que já apresentavam dificuldades educacionais ao longo de sua trajetória escolar. Muitos dos estudantes que chegam à EJA eram anteriormente alunos de inclusão e, por diversas razões, não tiveram suas necessidades atendidas na idade apropriada; no turno da noite, sequer têm acesso à Sala de Recursos, onde alunos atípicos são atendidos durante o dia.

Um dos principais desafios mencionados é a falta de encaminhamentos eficazes para esses alunos. Enquanto estudantes mais jovens podem ser assistidos pelo Conselho Tutelar e demais órgãos de proteção, os alunos da EJA, principalmente os adultos, não encontram esse mesmo respaldo. Dessa forma, a orientação oferecida limita-se a recomendações para que os estudantes procurem atendimento em postos de saúde ou no CRAS, evidenciando a carência de uma articulação efetiva entre a EJA e os serviços públicos de apoio.

Outro ponto levantado pela orientadora diz respeito à exclusão da EJA das discussões institucionais sobre atendimento educacional e social. Reuniões que abordam o acompanhamento dos alunos geralmente priorizam crianças, adolescentes e jovens em idade escolar regular, não abrindo espaço para a análise dos casos da EJA. Apesar de a prioridade dada à infância e à adolescência ser compreensível, é necessário reconhecer que a EJA também atende adolescentes, os quais, ao ingressarem nesse formato educacional, na opinião da orientadora, passam a ser tratados como adultos e deixam de receber um suporte adequado.

Além disso, a dificuldade de comunicação com órgãos como o Conselho Tutelar é um fator agravante. Embora haja demandas que exigiriam a intervenção desses órgãos, a orientação educacional da EJA raramente recebe apoio efetivo. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e de um olhar mais atento às especificidades da EJA.

> Então, assim, os municípios oferecem a EJA, mas deixam os alunos meio que jogados à própria sorte. O aluno da EJA é um aluno sem visibilidade, sem atendimento. E a gente, como escola, não tem muita coisa pra fazer (Orientadora 3).

Diante das entrevistas realizadas com as orientadoras educacionais, buscamos conhecer um pouco melhor os serviços mais citados como integrantes da “Redinha”, procurando compreender como se dá o atendimento aos estudantes e suas famílias e quais os desafios enfrentados.

10.2 CRAS – CENTROS DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Matricialidade sociofamiliar é um conceito importante para a escola, pois uma educação de qualidade não se faz sem uma família participativa e razoavelmente saudável e comprometida. Sendo assim, apesar de não ser um órgão diretamente ligado às necessidades dos estudantes, o CRAS é mais um parceiro da escola no apoio às famílias e suas demandas.

Buscamos a legislação para compreender como funcionam esses Centros de Referência que têm importante papel nas “Redinhas” sobre as quais falamos na tese.

A Assistência Social configura-se como uma política pública essencial, caracterizando-se como um direito inalienável de todo cidadão que dela necessitar. Sua organização ocorre por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), presente em todo o território nacional, com o propósito de assegurar a proteção social por meio da oferta de serviços, benefícios, programas e projetos. Tais instrumentos têm a finalidade de apoiar indivíduos, famílias e comunidades no enfrentamento de vulnerabilidades e riscos sociais.

A estrutura normativa da Assistência Social no Brasil é delineada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), instituída pela Lei nº 8.742/1993 e posteriormente modificada pela Lei nº 12.435/2011. Segundo essa legislação, a Assistência Social constitui um direito do cidadão e um dever do Estado, configurando-se como uma política de seguridade social de caráter não contributivo. Sua finalidade é prover o atendimento às necessidades básicas da população por meio de um conjunto articulado de ações desenvolvidas tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil (Brasil, 1993).

Dentro dessa lógica, temos nas comunidades o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), que tem uma importante participação nas “Redinhas” em que as famílias mais fragilizadas são objeto de um mutirão de serviços, tendo no

CRAS um norteador no acesso às políticas públicas existentes. Outra participação essencial nas Redinhas é a do Conselho Tutelar, sobre o qual falaremos a seguir.

10.3 CONSELHO TUTELAR

Além da pesquisa bibliográfica, estes escritos têm o subsídio de um conselheiro tutelar de uma região periférica de Porto Alegre que se mostrou bastante disposto a responder aos nossos questionamentos.

O artigo 131 do ECA traz a previsão do Conselho Tutelar nos seguintes termos:

> Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei (Brasil, 2024a, p. 66).

O Conselho Tutelar (CT) foi instituído com a finalidade de agilizar o atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social. De acordo com a legislação vigente, esse órgão apresenta três características essenciais: trata-se de uma entidade autônoma, não jurisdicional e de caráter permanente.

No que se refere à sua autonomia, o Conselho Tutelar possui a prerrogativa de adotar as medidas e encaminhamentos que considerar mais adequados para cada caso específico, sempre em conformidade com os dispositivos legais. Essa independência funcional é de tal relevância que o Estatuto da Criança e do Adolescente tipifica como crime qualquer ação que obstrua ou dificulte o exercício das atribuições do Conselho Tutelar. Nesse aspecto, o conselheiro tutelar entrevistado explica:

> A gente só é subordinado pelo juizado, tanto que uma decisão do Conselho do Tutelar, ele só pode ser revertida pelo juiz. Nenhum outro poder pode reverter uma decisão do colegiado. Um exemplo assim, se a gente hoje fez a destituição de um poder familiar, a gente botou numa família extensa e tudo mais, ou foi para um acolhimento, isso só pode ser revertido em juiz (Conselheiro tutelar, 2025).

O Conselho Tutelar configura-se como um órgão integrante da administração pública municipal, compondo a estrutura organizacional do município.

Nos termos do artigo 134 do Estatuto da Criança e do Adolescente, é responsabilidade legal do município garantir o funcionamento adequado do Conselho

Tutelar, assegurando-lhe infraestrutura física, mobiliário e pessoal necessário para o exercício de suas atribuições (Brasil, 2024a).

O caráter permanente do Conselho Tutelar implica que sua existência não pode ser suprimida, independentemente de mudanças na gestão municipal ou de eventuais reformas administrativas. Qualquer tentativa de extinguir esse órgão configura uma infração legal passível de punição conforme a legislação vigente.

Outra característica fundamental do Conselho Tutelar é seu caráter não jurisdicional, o que significa que esse órgão não integra o Poder Judiciário. Suas deliberações não possuem natureza judicial, mas sim administrativa, uma vez que o Conselho Tutelar se configura como um órgão da administração pública. Segundo o conselheiro tutelar entrevistado, sobre a eleição para o CT:

> O Conselho Tutelar foi criado com o ECA, o Estatuto da Criança e Adolescente. Então, foi determinado que cada município deveria ter no mínimo um Conselho Tutelar, com 5 membros escolhidos pela comunidade. Porque tem que ser próximo, tem que ser da sua região aonde tu vai atuar, porque tu precisa ter a proximidade da comunidade, precisa entender, conhecer a comunidade, porque só imagina se a gente traz um profissional de uma zona nobre pra trabalhar na periferia. Ele não saberia qual é a trajetória dessa comunidade, o que é o território dessa comunidade e ao mesmo tempo o perigo da comunidade, ou as grandes dificuldades que a população passa (Conselheiro tutelar, 2025).

Em relação aos desafios enfrentados, o conselheiro nos conta que Porto Alegre é uma das poucas capitais brasileiras que possuem um plantão ininterrupto do Conselho Tutelar, garantindo a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes durante 24 horas por dia. O plantão tem início às 18h e se estende até as 8h do dia seguinte, totalizando uma jornada de trabalho de 14 horas.

Esse serviço é destinado exclusivamente a situações emergenciais, sendo realizado por apenas dois conselheiros para atender a toda a cidade, o que evidencia os desafios enfrentados no atendimento a demandas urgentes. Durante esse período, a atuação do Conselho Tutelar conta, essencialmente, com o apoio da Brigada Militar, evidenciando a limitação de recursos e a necessidade de articulação com outros órgãos para a garantia dos direitos infantojuvenis.

> Porque tu só imagina, a gente leva pro plantão. No plantão a gente não tem comida, a gente não tem uma geladeira, a gente não tem uma cama nem nada. Não tem nada pra aquele adolescente ficar. Então tu tem que, muitas vezes, pegar e levar eles pro acolhimento, o local onde ele vai ter

> alimentação. Ele vai poder tomar um banho, ter uma roupa e ter um local pra ele poder descansar. Esse é o acolhimento, o abrigo emergencial.
> Teve uma vez que esse abrigo ficou muito cheio e não tinha pra onde levar a adolescente. Eu e minha colega ficamos doze horas com uma adolescente de dezesseis anos e seu bebê de três meses (Conselheiro tutelar, 2025).

Diante desse cenário, podemos também compreender por que, apesar de o CT funcionar à noite, ele não atende diretamente às demandas dos alunos da EJA, como relatado pela Orientadora 3, uma vez que o plantão é direcionado apenas as demandas urgentes.

Já a estrutura organizacional das microrregiões do Conselho Tutelar em Porto Alegre apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à distribuição territorial e à demanda de atendimentos. Atualmente, as microrregiões 10 e Restinga Extremo Sul concentram o maior volume de expedientes, refletindo a necessidade de reestruturação para otimizar o atendimento à população.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) recomenda a criação de duas novas microrregiões na cidade, com o objetivo de dividir a microrregião 10, que abrange os bairros Mário Quintana e Rubem Berta, devido à alta densidade populacional. Essa microrregião contabiliza aproximadamente 17 mil expedientes, enquanto a microrregião da Restinga Extremo Sul registra cerca de 13 mil. Além da elevada demanda, a extensão territorial impõe desafios logísticos, uma vez que, em determinadas situações, os conselheiros percorrem distâncias superiores a 19 quilômetros para realizar um único atendimento.

No capítulo sobre o Serviço de Orientação Educacional nas escolas, aprendemos do que se trata e como funciona uma FICAI na escola. Durante nossa conversa, o conselheiro explicou o caminho que essa Ficha percorre depois de ser preenchida e encaminhada pelas Orientadoras Escolares.

Em nossas pesquisas, encontramos o manual do usuário da FICAI 4.0, publicado pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul, mais especificamente pelo Centro de Apoio Operacional da Educação, Infância e Juventude. O manual detalha o preenchimento da FICAI e os encaminhamento devidos, além de explicar que o Termo de Cooperação Interinstitucional pela Busca Ativa Escolar e a Recuperação das Aprendizagens foi pactuado em 2022 entre dezessete instituições da sociedade civil e governamentais com atuação direta ou correlata na educação. Dentro desse sistema, temos a Rede de Apoio à Escola (RAE), que, conforme a publicação:

> Na verdade, trata-se de uma estratégia de apoio mútuo, na qual a escola é apoiada e apoia, pois se compreende que os problemas do território são comuns e de corresponsabilidade dos atores públicos que ali atuam. Além disso, os fenômenos sociais que determinam a infrequência/evasão/exclusão escolar são, muitas vezes, interdependentes e de diversas naturezas – sociais, emocionais, relacionais (MPRS, [2014]).

O conselheiro nos traz, do seu ponto de vista, como esse sistema funciona efetivamente:

> Tem a ERA e a RAE é composta por vários serviços. Quando a escola abre a FICAI, ela direciona o que seria daquela criança, daquele aluno. A escola indica qual o problema e nisso é preciso atenção. Se algum problema de saúde com a criança que precisa de uma redução de carga horária, é saúde. Então a escola coloca na RAE e aponta o segmento ali. Apontando o segmento ali, vai para esse serviço que tem que agir. Então, ele fica lá na RAE para a saúde ver e fomentar e fazer o atendimento. Outro exemplo, se aquela criança não está vindo na escola por carência extrema. Ou ela vem com a mesma roupa, sempre, daí sofre *bullying*. Isso é carência, isso é com o CRAS. Ou um estudante não está vindo porque está com um grande problema de piolho. Esse é direcionado a saúde, à unidade básica. Em último caso a FICAI tem que vir para o conselho, porque o conselho é um garantidor de direito. Não é serviço (Conselheiro tutelar, 2025).

Conforme podemos inferir na fala do conselheiro tutelar, as questões relacionadas à saúde, incluindo a saúde mental, devem ser encaminhadas para as unidades de referência em saúde, responsáveis pelo atendimento adequado dessas demandas, e situações que envolvem dificuldades financeiras e insegurança alimentar, as quais impactam a frequência escolar dos estudantes, são direcionadas aos Centros de Referência de Assistência Social. Já nos casos em que a natureza do problema não se enquadra nessas categorias, cabe ao Conselho Tutelar acompanhar o processo, convocar a família para comparecimento e adotar as medidas necessárias para garantir o direito à educação do estudante.

Durante a entrevista, com base nas informações fornecidas pelo entrevistado, constatou-se a existência de 517 FICAIs registradas no sistema, das quais apenas três estavam sob a competência do Conselho Tutelar. O conselheiro destacou que a limitação no atendimento não decorria de má vontade ou incompetência por parte dos órgãos responsáveis, os quais foram descritos como parceiros no processo, mas sim da insuficiência de recursos humanos e estruturais para atender à elevada demanda.

Tanto as orientadoras educacionais quanto o conselheiro tutelar e o coordenador da EESCA mencionaram “a Redinha” como ferramenta de apoio ao sistema de proteção. Na busca de uma definição institucional sobre o tema.

encontramos apenas o parágrafo abaixo, dentro de um documento intitulado *Plano municipal de assistência social de Porto Alegre 2022 – 2025*:

> [...] a Rede intersetorial de serviços se torna fundamental no território, à medida que se propõe a romper com ações fragmentadas, potencializando atendimento integral aos sujeitos por meio de políticas sociais. Destaca-se o espaço de Redinha (para discussão de casos e construção de planos de intervenção conjuntos) (Porto Alegre, 2021, p. 135).

Segundo a Orientadora 2, quando uma família enfrenta dificuldades para acessar os serviços essenciais de proteção e assistência e sua fragilidade é muito acentuada e recorrente, é possível acionar uma estratégia de articulação intersetorial conhecida como “Redinha”. Esse processo envolve uma reunião com representantes dos diferentes órgãos da RAE, como o Centro de Referência de Assistência Social, os serviços de saúde, a assistência social, o Conselho Tutelar e o EESCA, buscando uma ação conjunta de apoio aquela família.

A “Redinha” ocorre em dias específicos do mês, no período da tarde, e reúne representantes de diversas instituições para avaliar e encaminhar os casos de vulnerabilidade infantil e juvenil. No entanto, a participação nesse processo demanda organização, pois há uma fila de espera devido à alta demanda. Apesar das dificuldades, a orientadora ressalta que, quando a articulação ocorre de maneira efetiva, há uma maior probabilidade de encaminhar as famílias para os serviços necessários. No entanto, ela também enfatiza que, embora a iniciativa seja uma solução promissora, a limitação de tempo e espaço representa um desafio, tornando essencial a persistência no acompanhamento dos casos.

10.4 EQUIPE ESPECIALIZADA EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – EESCA

Segundo o *site* da Prefeitura de Porto Alegre, o atendimento em saúde mental do município faz o seguinte:

> Acompanhamento de pessoas com problemas de saúde mental graves e persistentes como a esquizofrenia, transtorno esquizoafetivo, transtorno bipolar, autismo e uso de drogas, com atendimento feito por equipe multiprofissional (Porto Alegre, 2025).

Ainda segundo o *site*, para casos de menor gravidade, a população pode procurar as unidades de saúde. Para casos mais complexos ou que necessitam de acompanhamento terapêutico, está disponível uma Rede Especializada que inclui:

1. Equipe de Saúde Mental Adulto (ESMA)
2. Equipe Especializada em Saúde da Criança e do Adolescente (EESCA)
3. Centros de Atenção Psicossocial (CAPS)
4. Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi)
5. Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD)
6. Serviço Residencial Terapêutico (SRT)
7. Comunidade Terapêutica (CT)
8. Reabilitação Psicossocial

Com exceção dos CAPS AD, que “[...] têm acolhimento sem agendamento para qualquer pessoa com problemas com uso de álcool e outras drogas” (Porto Alegre, 2025), o acesso a todos os outros órgãos da rede necessitam de um encaminhamento da unidade básica de saúde.

Como já ouvimos das orientadoras educacionais e vamos ouvir dos outros agentes entrevistados, no papel a estrutura parece impressionante, mas, na prática, se mostra muito insuficiente para as necessidades da população da cidade.

Sendo o EESCA um dos órgãos citados pelas orientadoras educacionais, buscamos conhecer a estrutura de um dos 9 núcleos existentes na cidade de Porto Alegre.

O coordenador explica que a trajetória da EESCA está inserida em um contexto de reestruturação dos serviços de apoio à saúde e à educação. Inicialmente, os Núcleos de Apoio à Saúde da Criança e do Adolescente (NASCA) forneciam suporte matricial a estudantes encaminhados por escolas municipais e estaduais, abordando dificuldades visuais, auditivas, farmacológicas e de aprendizagem.

Segundo o entrevistado, "o encaminhamento ocorria quando os professores detectavam problemas que interferiam no desempenho escolar, e as escolas acionavam as unidades de saúde de referência". Com a extinção dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) em Porto Alegre, houve um reordenamento das equipes, levando à criação das Equipes de Saúde Mental na Atenção Básica (ESMAS)

e das Equipes de Estratégia de Saúde da Criança e do Adolescente (EESCA), garantindo a continuidade do suporte à saúde e à educação.

Atualmente, a EESCA é um serviço habilitado e recebe financiamento federal. Para obter essa habilitação, a equipe deve contar com um conjunto mínimo de profissionais, incluindo psicólogo, assistente social e psiquiatra. Como há diferentes categorias de serviço – um, dois e três –, a unidade em questão está classificada como tipo dois. Além dos profissionais exigidos, a equipe conta com um fonoaudiólogo e, desde a reestruturação da Atenção Primária por meio da terceirização, também dispõe de uma pediatra. Como destaca o entrevistado, “estamos até com um número de profissionais além do mínimo exigido para essa habilitação”. Dessa forma, a equipe multidisciplinar tem sido fundamental para atender às demandas dos estudantes e garantir um suporte adequado à sua saúde e aprendizagem.

Segundo o coordenador, atualmente, o serviço de saúde mental em questão atende predominantemente a casos de moderada a alta gravidade, uma vez que não há no território equipamentos como Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) ou serviços de reabilitação intelectual. Trata-se do único serviço especializado no atendimento a crianças e adolescentes com demandas em saúde mental, o que resulta em dificuldades no processo de ingresso, sobretudo devido à ausência de outros dispositivos assistenciais e à ampla extensão territorial coberta. As demandas atendidas advêm de diferentes fontes, incluindo os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), as unidades básicas de saúde e outras Escolas de Educação Especial e Centros de Atendimento (EESCAs). O município conta com nove EESCAs, e a transição de pacientes entre territórios também representa um desafio. Diante desse cenário, faz-se necessária não apenas a ampliação da equipe profissional, mas também a descentralização do atendimento, considerando a distribuição geográfica limitada dessas unidades.

> Inclusive, no último ano a gente fez um levantamento, 30% dos pacientes em ingresso foram vítimas de violência sexual encaminhadas pelo CRAS. O que faz com que essa dificuldade que tu refere seja a verdade. Porque daí nós seríamos um serviço para atender casos leves a moderados. E hoje a gente atende casos moderados graves. Porque no território a gente não conta com serviço de CAPS, não conta com serviço de reabilitação intelectual. Somos o único serviço de saúde mental voltado ao atendimento de crianças e adolescentes. Então a dificuldade do ingresso no serviço realmente acontece por essa razão. Pela ausência de outros equipamentos, outros serviços de saúde mental no território. E pela extensão territorial que a gente atende. Vem essas demandas do CRAS, das unidades de saúde e também de outras EESCAs. (Coordenador da EESCA, 2025).

A identificação de demandas em saúde mental no território tem se mostrado um aspecto central, considerando a existência de 35 escolas, além das entidades privadas também atendidas pelo serviço. Nesse contexto, a articulação com o ambiente escolar emerge como um eixo fundamental, dada a relevância das instituições de ensino na identificação precoce de possíveis necessidades de intervenção.

Muitas das demandas estão relacionadas a atrasos no desenvolvimento, déficits cognitivos e intelectuais, além de condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Ademais, a convivência diária da escola com crianças e adolescentes possibilita a observação de alterações comportamentais que podem sinalizar situações de sofrimento psíquico ou mesmo indicar a ocorrência de violências e violações de direitos.

Diante desse cenário, torna-se essencial a oferta de subsídios para que as equipes da educação possam identificar sinais precoces de adoecimento e sofrimento mental. Como estratégia inicial, foi eleita a experiência com os profissionais do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), a fim de capacitá-los para a identificação dessas situações e o encaminhamento adequado dos casos.

No entanto, o próprio coordenador expõe sua angústia quanto à insuficiência de profissionais para tamanha demanda.

> A gente tem essa leitura, do quanto a gente é um serviço essencial, fundamental, mas ao mesmo tempo insuficiente pra atender toda a demanda. Tem uma luta antiga, que é desse território, de muitas pessoas que passam por aqui, da rede intersetorial de proteção à infância, que é trazer um CAPSi infantil e juvenil aqui no território (Coordenador da EESCA, 2025).

E explica, demonstrando orgulho e esperança:

> E na última Conferência Nacional de Saúde a gente tava lá, levamos essa reivindicação. Pessoalmente estive lá também. E a gente brigou e agora finalmente a gente foi contemplada com o PAC da Saúde, que é o programador do Governo Federal. Porque a gente sabe que o Governo Municipal não tem investido em saúde, não é? Então, a gente conseguiu, com o Governo Federal, no PAC da Saúde, a verba pra construção desse CAPSi aqui no território. E de uma maternidade também! (Coordenador da EESCA, 2025).

Hoje, o EESCA desse território abre cerca de 10 vagas mensais, no entanto, pelas características de um serviço em saúde mensal, as altas, ou liberações, são poucas, o que limita bastante a quantidade de atendimentos mensais possíveis. Com vínculo com a unidade, mesmo que não em atendimento constate, em março de 2025 a EESCA contava com 300 pacientes. Um número muito baixo, se levarmos em consideração os problemas de saúde mental na

Como fizemos com todos os profissionais entrevistados, também perguntamos ao coordenador do EESCA sobre seu letramento racial. A resposta foi bastante inspiradora. Segundo ele, no contexto da EESCA, a implementação do projeto de matriciamento como estratégia educativa surgiu a partir da identificação de diferentes formas de opressão como fatores determinantes para o agravamento do sofrimento psíquico e a geração de processos de adoecimento mental.

> Porque uma das coisas que a gente começou a perceber é que as diferentes opressões começaram a se revelar como um dos fatores de agravamento, ou de geração de adoecimento e sofrimento mental (Coordenador da EESCA, 2025).

O racismo, a homofobia e a transfobia, entre outras formas de discriminação, exercem um impacto significativo na saúde mental, especialmente entre crianças e adolescentes, podendo resultar na evasão escolar e no afastamento desses sujeitos do ambiente educacional (Silva; Souza, 2020). Segundo Freire (1996), a educação deve atuar como uma prática de liberdade, promovendo a inclusão e combatendo as desigualdades que afetam o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, torna-se essencial que iniciativas educacionais sejam orientadas por uma perspectiva interseccional, reconhecendo e enfrentando as múltiplas formas de opressão que incidem sobre a população escolar (Crenshaw, 1989).

> A gente também vai percebendo que precisamos avançar muito, numa perspectiva de educação para a diversidade humana. Então, tem questões que estão mais relacionadas ao capacitismo, ao racismo, à homo e à transfobia, ou violência de gênero em geral. E tem poucos projetos ainda voltados a essa perspectiva da cultura de paz, da comunicação não violenta e de trabalhar diversidade humana nas suas diferentes nuances (Coordenador da EESCA, 2025).

Por fim, nosso entrevistado conta com entusiasmo que, ao longo do desenvolvimento da campanha, foram produzidos diversos materiais, culminando no lançamento de um livro. Durante esse processo, buscou-se abordar as diferentes

formas pelas quais o racismo se manifesta no cotidiano profissional, bem como as situações de discriminação enfrentadas pelas pessoas atendidas nos serviços. A iniciativa contou com a participação de conselhos regionais de todo o Brasil, promovendo um compromisso coletivo entre as equipes envolvidas na implementação das ações.

Além do livro, com o qual a pesquisadora foi presenteada, a campanha resultou na produção de cartazes e vídeos, mostrando-se como estratégia exitosa de sensibilização e mobilização. Foi realmente uma grata descoberta, e podemos só imaginar o quanto essa abordagem ampliou o impacto da iniciativa, transcendendo o âmbito profissional e estabelecendo um diálogo mais amplo com a sociedade. Como lembra Sueli Carneiro (2005), as práticas educativas e de comunicação desempenham um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades raciais, promovendo a reflexão crítica e a transformação social. Foi empolgante perceber a articulação desse trabalho em um âmbito que, geralmente, acaba limitado à educação nas escolas.

Por fim, chegamos à parte mais instigante e importante de nossa pesquisa: conhecer os adolescentes entrevistados. Se para Bertaux (2021) as histórias de vida não são apenas relatos individuais, mas formas de compreender os processos sociais, buscaremos nas próximas páginas trazer à luz tanto a subjetividade da experiência quanto as estruturas sociais que moldam essas trajetórias.

11 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Quis me levantar, mas um silêncio sem vísceras
atirou sobre mim suas asas paralisadas.
Irresponsável, a cavalo, entre o
Nada e o Infinito, comecei a chorar.
Frantz Fanon

Quando escolhi o tema da pesquisa totalmente ligado à minha dissertação de mestrado, sabia que não estava adentrando terreno fácil. No entanto, minha intenção de descortinar os caminhos percorridos pelos estudantes negros que optei por conhecer, aqueles que cumpriam medidas socioeducativas, se mostrou acertada quando entrei em contato com o primeiro jovem, Dapo, e desmistifiquei a ideia do que seria um adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado: os adolescentes entrevistados eram, na verdade, várias versões dos alunos que eu costumava atender todos os dias na escola onde trabalho.

O rigor científico exige trilhar caminhos burocráticos na execução da pesquisa, mas entre ofícios e e-mails, telefonemas e assinaturas de termos, fui bem recebida e acolhida pelos servidores em todos os lugares. Nos 3 espaços que utilizei para estar com os adolescentes, os servidores foram prestativos e comunicativos. Fiz as entrevistas na sala destinada a conversas com a Defensoria Pública do estado. Todos os espaços que visitei possuíam essa sala, prevista no Artigo 141 do ECA (Brasil, 2024a).

Fiquei sozinha com cada um dos entrevistados, e os monitores responsáveis ficaram do lado de fora da sala, se colocando educadamente à disposição para o que fosse necessário. Pelas brincadeiras e conversas que ouvi, inclusive entre adolescentes e monitores, me pareceu um ambiente mais descontraído do que eu supunha.

Busquei deixar explícito a cada jovem que procurei que a participação era voluntária e respeitosa, uma vez que, a quem está em cumprimento de medidas em meio fechado, várias outras atividades são obrigatórias. No entanto, a maioria dos jovens se mostrou disposta e até empolgada em conceder a entrevista.

Preciso pontuar como exceção, um jovem, o qual fui informada pelos monitores que havia se envolvido em conflito anterior e, inclusive, agredido um monitor. Esse adolescente foi peremptório em negar a entrevista, repetindo duas vezes a frase “eu

não quero falar com a senhora” enquanto eu tentava explicar de onde eu vinha e qual era meu foco de pesquisa. Foi seco e direto e eu, obviamente, respeitei sua vontade.

11.1 ESCOLHA DOS ENTREVISTADOS

Solicitei ao setor de comunicação da FASE uma listagem de adolescentes em cumprimento de medidas em meio fechado que se autodeclarassem negros. Como esta pesquisa conta com a parceria da SMED, consultei o sistema integrado de estudantes da RME/POA para verificar a trajetória escolar desses adolescentes, identificando aqueles que haviam frequentado a rede municipal no ensino fundamental. Com essas informações, obtive uma lista de 13 adolescentes dentro do perfil desejado.

No entanto, por falta de experiência prática, não percebi a dinamicidade dos processos e, quando tentei agendar as entrevistas, muitos desses adolescentes já haviam migrado para o meio aberto. Diante disso, consegui efetivar entrevistas com 7 adolescentes que atendiam aos critérios estabelecidos.

11.2 OS ADOLESCENTES DA PESQUISA

Iniciei esses escritos concentrada em marcadores, técnicas de pesquisa e compilação de dados; no entanto, conforme ouvia, relia e revivia as entrevistas com os adolescentes, fui invadida pelas lembranças de meu trabalho na escola, dos inúmeros atendimentos às famílias de adolescentes com as mais diversas dificuldades e da grande proximidade que sempre tive com esses estudantes. Na escola, costumamos dizer que os alunos mais conhecidos e mais lembrados são aqueles com as maiores dificuldades de comportamento. Trabalho com a certeza de que a escola sozinha não resolve tudo, mas muitas vezes é o espaço, o lugar, o colo que acolhe e a bússola que busca mostrar a direção. Então, por um lado, o mais doce e onírico, as entrevistas com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado me fizeram colocar cada um deles nesse lugar e perceber que, aliado a toda a seriedade do trabalho a ser realizado, estamos falando de adolescentes com sonhos, alegrias, tristezas, dificuldades e potencialidades. Por outro lado, impossibilitada de ignorar as aprendizagens trazidas por Fanon, penso nos atos

infracionais e a privação de liberdade de adolescentes negros e em sua similaridade com a segregação colonizadora e a experiência do sujeito negro enquanto personagem criado pelo homem branco “Olhe o preto!... Mamãe, um preto!” (Fanon, p. 106) e perceber naqueles jovens o ser matável, o ser passível de sofrer privação de liberdade, o ser como o risco (Mbembe 2021).

Sigo as entrevistas alertada por Mbembe que ser negro neste país é:

> (...) uma série de experiências históricas desoladoras, a realidade de uma vida vazia; o assombramento, para milhões de pessoas apanhadas nas redes da dominação de raça, de verem funcionar os seus corpos e pensamentos a partir de fora, e de terem sido transformadas em espectadores de qualquer coisa que era e não era a sua própria vida” (MBEMBE, 2014. p. 19).

Não se trata aqui de negar os atos infracionais ou de minimizar o que possa ter levado esses adolescentes ao cumprimento de medidas socioeducativas, mas de ver, para além desse marcador, as tantas formas com as quais o negro é desumanizado cotidianamente em nosso país.

> Humilhado e profundamente desonrado, o Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria - a cripta viva do capital. (MBEMBE, 2014, p. 19)

Sendo assim, pensando no que ouvi de cada um e no que senti com cada entrevista, e para respeitar a confidencialidade, optei por nomear os adolescentes da pesquisa na língua yorubá[5] de acordo com as características que mais se destacaram em minhas percepções. Convido o leitor a se aproximar, de forma respeitosa, dos sujeitos de nossa pesquisa e de seu rebatismo com nomes ancestrais. São eles:

[5] Língua falada por cerca de 30 milhões de pessoas na Nigéria, Benim, Togo e Gana. É um dos idiomas mais falados na Nigéria e faz parte da família linguística nigero-congolesa.

Quadro 6 – Nomes dados aos entrevistados

Yorubá	Português
Dan	Suave
Lora	Lento
Dapo	Confuso
Beru	Assustado
Omowe	Estudioso
Ebí	Família
Tiwa	Nosso

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Dan, o Suave: aparentando muito menos idade do que seus 18 anos, Dan apresentava um semblante jovem, simpático e tranquilo, com um sorriso melancólico que se iluminava ao falar sobre sua família. Durante a entrevista, ao tratar do ambiente escolar, expressou: “Eles não valorizam os professores, né, dona? Se não fossem os professores, não estariam onde estão, né, dona?”. Sua fala evocou forte emoção pela valorização expressa.

Dapo, o Confuso: mostrou-se afetuoso e disposto a responder às perguntas, embora suas respostas frequentemente fossem confusas, dificultando a compreensão. Mostrava grande carinho por seus avós e, embora reconhecesse o impacto que a própria morte teria sobre eles, minimizou constantemente a gravidade das ameaças recebidas de uma facção.

Beru, o Assustado: foi uma entrevista bem desconfortável, pois o adolescente mostrou-se desconfiado e distraído, com olhar constante para a porta. Suas respostas eram rápidas, monossilábicas e acompanhadas de uma aparente angústia em estar presente. Apesar disso, não foi desrespeitoso, mas demonstrava pressa e inquietação. Depois de ser lembrado novamente que a entrevista era voluntária e que poderia desistir a qualquer tempo, pediu desculpas “pelos modos”, justificando seu comportamento como ansiedade extrema, e fez questão de concluir o encontro.

Omowe, o Estudioso: Omowe exibia um sorriso caloroso ao falar sobre a escola e enfatizou repetidamente seu gosto pelos estudos, além de sua intenção de continuar a formação acadêmica após sua liberação. Como educadora, essa entrevista despertou grande satisfação e esperança.

Ebí, o da Família: quando questionado se recebia visitas de familiares, respondeu com convicção: “Claro!”, demonstrando uma confiança inabalável em seus vínculos familiares. Falou sobre seus pais com carinho e respeito, expressando felicidade por já poder passar alguns dias em casa, e mostrou ter na mãe uma grande confiança.

Tiwa, Nosso: priorizamos adolescentes desconhecidos para a pesquisadora; no entanto, pela mobilidade dos jovens, com as mudanças de medidas e espaços, acabamos optando por entrevistar um adolescente oriundo da escola de trabalho da pesquisadora. Esta foi reconhecida imediatamente, e o entrevistado foi avisado de imediato que, caso se sentisse constrangido em conversar comigo, poderia desistir a qualquer tempo. Tiwa sorriu e, de forma simples, afirmou que se sentia mais “em casa”. Tivemos uma ótima conversa.

Lora, o Lento: de cabelos longos e feições tranquilas, Lora apresentava respostas curtas e monossilábicas que demoravam a se estruturar. Mostrava-se pensativo, distraído e com uma calma que parecia quase letárgica.

11.3 DE QUE JUVENTUDES ESTAMOS FALANDO?

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.
Sérgio Vaz

Em meus estudos sobre juventudes, concordo com Reguillo (2003) quando esta afirma que a sociedade cultua a jovialidade, mas não respeita nem admira o jovem realmente, menos ainda um jovem negro. Não são toleradas pela sociedade a agitação, o barulho, a vontade de quebrar regras, a curiosidade.

> Reguillo (2003) observa o que chama de marginalização da juventude, em que os jovens de uma determinada classe são tratados como inimigos da sociedade, perdendo o que a autora chama de capital simbólico, ou o valor social que deveriam ter, ao ponto de por vezes tentarem camuflar-se na busca por não aparentar fazer parte destes grupos marginalizados. A juventude é uma fase bela e romantizada, mas depende de a que grupos pertencem estes jovens (Santos, 2019, p. 38).

Estamos falando de jovens negros de periferia em um país onde o mito da democracia racial oculta um preconceito violento e covarde. Diferente da camuflagem que Reguillo sugere, gostamos de pensar que o jovem negro de periferia opta por

aquilombar-se, criando um grande grupo com identidade própria e mudando as definições de capital social vigentes. As juventudes negras de periferia se organizam em movimentos como o hip-hop, por exemplo, com gírias, código de vestimenta e comportamentos mais ou menos semelhantes que, ao passo que os identificam, também os protegem como membros pertencentes àquela cultura e grupo. Ainda citando o movimento hip-hop, a produção cultural tem se mostrado cada dia mais profícua, trazendo moda, poesia, música e arte “para o asfalto”, partindo das periferias, com características de denúncia e crítica social. Estes grupos, de uma certa forma, recriam os parâmetros de juventude, reforçando uma identidade própria.

Franco (2022, p. 56), em sua dissertação sobre ciberquilombismo, fala dos agrupamentos negros organizados e, citando Beatriz do Nascimento, explica sobre o quilombismo:

> A historiadora Beatriz Nascimento (2018; 2021) em seus estudos dedicados aos quilombos, rompe com o que é afirmado à época pela historiografia dominante, onde se definia que o quilombo era simples espaço de escravos fugidos. A autora evidencia o caráter desse evento como espaço de organização e como este se constitui como ‘impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo negro’ (NASCIMENTO, B., 2021, p. 109). Beatriz conceitua o quilombo como o local onde o negro se unifica, tem a agência, empreende. Ela retoma o significado africano de quilombo: união. A convergência que foi desenvolvida pelos negros em solo brasileiro depois que o colonialismo lhes impôs a desagregação. A autora afirma que toda a vez que tiver uma reunião dos negros com um propósito, ocorrerá a repetição do que em essência acontecia nos quilombos.

No meu cotidiano, em todas as interações com as juventudes, procuro compreender e respeitar suas particularidades, reconhecendo a necessidade de pertencimento que essa fase da vida traz. Tal convicção se fortaleceu ao entrevistar jovens negros em contextos desafiadores. A busca pela delicadeza, com dignidade, sem assombro e sem julgamentos foi uma constante. Mesmo sendo uma pesquisa significativa em minha trajetória acadêmica, o silêncio e as respostas curtas não me surpreenderam – e precisaram ser respeitados. Esses silêncios, tão comuns entre os adolescentes quando em convívio com adultos, trouxeram a necessidade de interpretar pequenos sorrisos, movimentos nervosos e principalmente os rápidos monossílabos. Foi na sutileza desses encontros que busquei ouvir e compreender os pequenos pedaços de vida que eles, tão generosamente, me ofertaram.

12 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

O questionário semiestruturado no anexo da tese foi escrito de acordo com os objetivos da pesquisa e organizado em 4 eixos: estrutura familiar, relação com a escola, vida no sistema socioeducativo e perspectivas de futuro. A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização das informações coletadas de forma sistemática e interpretativa.

Na categoria família, buscamos saber como era a estrutura familiar dos adolescentes, bem como sua relação com essas pessoas.

Na categoria escola, investigamos a trajetória escolar e a saúde física e mental dos adolescentes, com o objetivo de compreender o papel das redes de apoio à escola e sua relação com cada participante da pesquisa. No entanto, não foi surpreendente que outros temas surgissem espontaneamente ao longo das entrevistas. Em especial, a pandemia da Covid-19 apareceu de forma recorrente, evidenciando seu impacto na vida desses jovens.

Embora a identificação do delito que levou cada adolescente ao sistema socioeducativo não fosse nossa prioridade – algo que pontuamos desde o início –, reunimos material suficiente para uma análise dessas perspectivas. Além disso, pudemos compreender melhor suas experiências no ambiente de internação e os desafios enfrentados nesse contexto.

Por fim, tivemos a oportunidade de conhecer de perto parte do trabalho essencial realizado pelo sistema socioeducativo na busca por oferecer novas perspectivas de futuro a esses adolescentes e reduzir os índices de reincidência.

Sendo assim, as categorias e subcategorias que nasceram de nossa pesquisa com adolescentes negros oriundos das escolas municipais da cidade de Porto Alegre e em cumprimento de medidas socioeducativas podem ser mais bem visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Família	Estrutura Familiar
	Relação com os cuidadores
Escola	Desempenho escolar - dficuldades e superações
	Saúde física e psicológica e acesso a serviços médicos
	Impacto da pandemia na continuidade escolar.
Sistema Socioeducativo	Envolvimento com o crime e prisão
	O corpo fechado - Rotina e atividades no regime socioeducativo.
Projeto de Vida	Metas educacionais e profissionais
	Papel da rede de apoio e da escola

Fonte: elaborado pela autora (2025).

12.1 FAMÍLIA

Compreendemos que as noções de família são dinâmicas e variam conforme diferentes fatores, incluindo o contexto histórico e geográfico em que estamos inseridos. O modelo nuclear composto por pai, mãe e filhos reflete uma visão eurocêntrica e ocidental, que atribui a esse núcleo a totalidade das responsabilidades, perspectivas e expectativas familiares.

No entanto, o ditado yorubá que diz "É preciso toda uma aldeia para educar uma criança" reflete muito mais a concepção das políticas de proteção à infância e à adolescência, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da criação do ECA, que reforçam a ideia de responsabilidade coletiva, entendendo a educação e o cuidado como deveres da sociedade como um todo, e não apenas da família nuclear (Brasil, 1988, 2024a). Sendo assim, investigamos a relação com os cuidadores, sejam eles quais fossem, buscando não trazer ideias preconcebidas de família.

12.1.1 Estrutura familiar

Segundo o *Boletim Especial 8 de março – Dia da Mulher 2023* do DIEESE, em um cruzamento entre a formação familiar e o mercado de trabalho, as mulheres mais vulneráveis são as negras. No último trimestre de 2022, 11,053 milhões de famílias

eram chefiadas por mulheres criando seus filhos sem cônjuge; destas, 61,7% eram mulheres negras. Na data do boletim, a taxa de desocupação de mulheres negras alcançava 13%, ou seja, 498 mil mulheres negras chefes de família e criando seus filhos sozinhas estavam sem atividade remunerada (DIEESE, 2023).

Tais afirmações coadunam com o que Souza (1990) aponta ao afirmar:

> À mulher negra, historicamente, foi imposta a função de suporte inabalável da estrutura familiar, mesmo quando esta estrutura lhe é hostil. Ela é, muitas vezes, a única responsável pelo sustento material e emocional, carregando, além do peso das dificuldades econômica, o estigma racial que marginaliza suas dores e invisibiliza sua solidão.

Também no final de 2022, o governo divulgou a informação de que 81,5% das famílias que recebem o Auxílio Brasil, programa de renda mínima do Governo Federal, são chefiadas por mulheres (Brasil, 2022b).

Aliado a isso, as escolas de tempo integral são apenas 5 das 57 escolas municipais de Porto Alegre; sendo assim, boa parte de crianças e adolescentes em idade escolar tem apenas 4 horas na escola. Então, onde ficam e como vivem essas crianças enquanto a mãe, única provedora do lar, trabalha?

Entre nossos entrevistados, 4 viviam somente com a mãe antes de sua internação, 1 vivia com os avós e outro com ambos os pais. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Com quem viviam os entrevistados

Adolescente	Mãe	Pai	Casal	Avós
Dan	X			
Dapo				X
Beru	X			
Omowe	X			
Ebí			X	
Tiwa	X			

Fonte: elaborado pela autora (2025).

12.1.2 Relação com os cuidadores

Quando pensamos na fragilização das estruturas de apoio, não podemos deixar de refletir que a família é o primeiro e mais importante espaço de desenvolvimento e segurança de uma criança. Longe de fazer discursos moralistas sobre a organização

familiar, sugerindo a estrutura pai-mãe-filhos como perfeita, refletimos sobre o fardo da enorme responsabilidade que as mães, em especial as mães negras, estão carregando sozinhas, principalmente nas comunidades mais vulneráveis.

Trazemos Angela Davis para lembrar que, durante a escravidão, a mulher negra foi forçada a assumir um papel duplo como trabalhadora e mãe, sem apoio de um núcleo familiar estável. Esse legado continua a afetar as famílias negras, nas quais as mulheres frequentemente assumem todas as responsabilidades, não apenas econômicas, mas também emocionais e sociais, muitas vezes sob condições de extrema opressão (Davis, 2017).

Omowe, com certa tristeza no olhar, conta que sua mãe é faxineira e trabalha bastante; por isso, suas visitas não são frequentes. Tiwa demonstra confiança na mãe, que, como trabalha vendendo bolos pelo bairro, consegue visitá-lo com bastante frequência. Essa realidade reflete o que Sueli Carneiro (2003) aponta sobre as mulheres negras como o eixo central da estrutura familiar, carregando não apenas a responsabilidade do sustento, mas também da resistência e do cuidado.

Ebí é o único que mora com ambos os pais, vivendo também com mais 3 irmãos em um conjunto residencial de apartamentos de baixa renda na capital bastante conhecido pelos episódios de violência e conflitos do tráfico de drogas. Segundo ele, sua mãe sempre foi, e segue sendo, um forte pilar de apoio em sua vida. Esse papel materno de resistência e afeto pode ser compreendido à luz da reflexão de Grada Kilomba (2019), que evidencia como mulheres negras, apesar das adversidades, constroem espaços de acolhimento e proteção para seus filhos, enfrentando o racismo estrutural.

Dialogando com Gonzalez (1984), que destaca o protagonismo das mulheres negras na luta por direitos e na reivindicação de políticas públicas, demonstrando que o cuidado com seus filhos não é apenas uma questão privada, mas uma ação política diante de um sistema excludente, dois adolescentes relatam que as mães buscaram ajuda no conselho tutelar quando estes tiveram seus vínculos com a escola fragilizados. Nenhum deles sabe dizer como evoluiu esse processo, mas é interessante refletir que a luta dessas mães solo por seus filhos ultrapassa os limites familiares e as leva a buscar apoio na rede de proteção, na tentativa de livrar seus filhos da “morte sem luto” trazida por Mbembe (2015, p. 105) já que “A juventude negra, nas cidades do Sul Global, é frequentemente tratada como excedente, como corpo a ser descartado ou neutralizado.” (Mbembe, 2020 p. 113)

12.2 ESCOLA

Entre os diversos papéis que desempenha, queremos aqui pensar a escola como parte da rede de proteção social a que crianças e adolescentes têm direito. Além de sua função na construção do conhecimento e na formação cidadã, a escola precisa ser um espaço de acolhimento, prevenção e intervenção em situações de vulnerabilidade social. Quando falha nesse compromisso, pode fragilizar o vínculo dos estudantes com o ambiente escolar. Como aponta Eliane Cavalleiro ([201-?]), a escola tem um papel central na construção da identidade das crianças negras e na superação das desigualdades, mas, para isso, precisa reconhecer e combater a reprodução do racismo institucional.

O olhar atento da escola para identificar sinais de risco, como violência doméstica, abuso, negligência ou problemas de saúde mental, pode ser determinante para garantir o acesso a direitos. Muitas vezes, professores e profissionais da educação são os primeiros a perceber mudanças de comportamento, sinais físicos de violência ou dificuldades emocionais, tornando-se pontes entre os alunos e os serviços especializados. Como destaca Cida Bento (2002), o racismo institucional se manifesta na naturalização da exclusão da população negra dos espaços de acolhimento e proteção, o que reforça a importância de uma escola ativa na defesa dos direitos das crianças e adolescentes negros.

> As escolas brasileiras ainda hoje não constituem espaço público com igualdade de tratamento e de oportunidades para o desenvolvimento de alunos e alunas. Diversos trabalhos comprovam que no ambiente escolar, tanto em escolas públicas, quanto privadas, a questão racial aparece como um elemento de inferiorização daquele aluno(a) identificado(a) como negro(a) (Lima & Romão, 1998; Cavalleiro, 2000 e 2005; Botelho, 2000; Neves, 2002; Lisboa, 2005, Cabral, 2007, entre outros). Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos, identificam alunos(as) negros(as) como: ‘negão, neguinha, negona, aquele moreno, macaco, piche, asfalto, alemão, maizena, xuxa etc.’. Tais tratamentos sinalizam que, na vida escolar, as crianças negras precisam conviver com relações racistas e discriminatórias. Porém, a sobrevivência física não revela uma sobrevivência emocional (Cavalleiro, [201-?], p. 5).

Na RME/POA, a escola frequentemente representa um dos poucos ambientes estruturados e seguros para crianças e adolescentes das periferias. A articulação com outras instâncias da rede de proteção é essencial para garantir seus direitos e combater desigualdades. No entanto, essa proteção só será efetiva se a escola

compreender as necessidades específicas das crianças negras e enfrentar as formas de racismo que permeiam suas práticas diárias.

> O poeta negro Aimé Cesaire disse que ‘as duas maneiras de perder-se são: por segregação, sendo enquadrado na particularidade, ou por diluição no universal’. A utopia que hoje perseguimos consiste em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade. Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra. Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta (Carneiro, 2011).

Como muito bem aponta Sueli Carneiro (2003), a racialização do olhar é fundamental para que as políticas educacionais e sociais não reproduzam as mesmas opressões que ocorrem no restante da sociedade.

Fortalecer a atuação da escola como rede de proteção social exige práticas organizadas e articuladas envolvendo a comunidade escolar e parcerias externas. Apenas assim será possível garantir que a educação cumpra seu papel transformador, rompendo com as barreiras que historicamente marginalizam as crianças e adolescentes negros no Brasil.

Abaixo, listo algumas estratégias importantes apontadas no *Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência* publicado pela UNICEF para fortalecer a atuação da escola (UNICEF, 2010):

- ✓ Formação continuada dos educadores
- ✓ Criação de espaços de escuta ativa
- ✓ Fortalecimento do conselho escolar e de grêmios estudantis
- ✓ Articulação com a rede de proteção local
- ✓ Monitoramento constante
- ✓ Promoção de valores e educação preventiva
- ✓ Envolvimento da comunidade escolar
- ✓ Protocolos de notificação

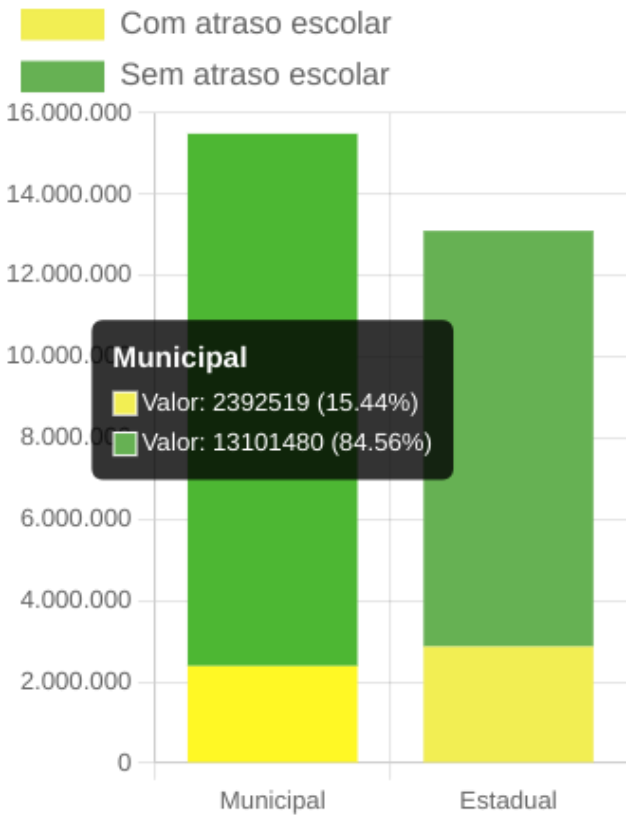
12.2.1 Desempenho escolar – dificuldades e superações

Segundo o IBGE, o Censo 2022 registrou uma queda nas taxas de analfabetismo em nosso país, mas a queda foi sensivelmente menor entre negros e

indígenas. A taxa de analfabetismo entre negros é de 10,1%, ou seja, mais que o dobro dos brancos, que alcançam 4,3% (Nery, 2024).

Segundo a UNICEF, mais de 5 milhões de estudantes no país estão em distorção idade-série, conforme conseguimos visualizar no gráfico abaixo:

Gráfico 10 – Distorção idade-série



Fonte: UNICEF (2024).

A maioria dos adolescentes da pesquisa tiveram as FICAIS preenchidas, ou seja, seu abandono foi reportado corretamente à rede de proteção. Se em algum momento o estudante voltar a frequentar a escola, a ficha é encerrada na plataforma, mas fica registrada no sistema da educação. Infelizmente, isso não ocorreu com nenhum dos adolescentes da pesquisa que, nesse ínterim, passaram à internação socioeducativa. No trecho da tese que trata do Conselho Tutelar, é possível compreender os caminhos percorridos por essas FICAIs e quais os desafios enfrentados na garantia do direito à educação.

O sistema socioeducativo prevê a continuidade dos estudos dentro da FASE, onde, em Porto Alegre, existem 2 escolas. Todos os entrevistados estavam estudando

no ano de 2024; elaboramos uma tabela para a visualização da situação escolar de cada um:

Quadro 9 – Situação escolar dos entrevistados

ADOLESCENTE	NÍVEL	ÚLTIMO ANO NA RME/POA	SITUAÇÃO	FASE/2024
Beru	6º	2022	FICAI	9º
Dan	8º	2022	FICAI	9º
Ebí	9º	2022	FICAI	1º médio
Omowe	9º	2022	Concluiu o ensino fundamental	2º médio
Dapo	9º	2022	FICAI	9º
Lora	8º	2021	Abandono sem registro de FICAI	9º
Tiwa	9º	2023	FICAI	1º médio

Fonte: elaborado pela autora (2025).

12.2.2 Impactos da pandemia na vida escolar

Em 2025, o mundo ainda sente os impactos da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela Covid-19, doença que transformou profundamente a história global desde sua emergência em 2020. A pandemia resultou em quase 7 milhões de mortes confirmadas oficialmente, de acordo com os dados mais recentes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2025), e a desigualdade racial nesse campo foi explorada na seção intitulada *Breve panorama racial brasileiro.*

Analisando a realidade brasileira, a UNICEF declara que, devido aos impactos da pandemia, houve um aumento significativo no abandono escolar e na distorção idade-série: mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram atividades escolares em 2020, com índices maiores entre estudantes negros e indígenas.

> As opções de atividades para a continuidade das aprendizagens na pandemia não se deram de forma igual para todos os estudantes, excluindo os mais vulneráveis. A perspectiva que se anuncia para os próximos anos é de agravamento dos desafios para a educação pública (UNICEF, 2021b).

Apesar de ter estado profundamente inserida na organização escolar durante a pandemia da Covid-19, não me atentei a fazer perguntas específicas sobre esse período, mas o assunto surgiu com força durante as entrevistas.

> Tava no oitavo, daí eu parei de estudar ali na pandemia. E depois eu voltei estudando no Itamaraty. Que é estadual. E daí eu caí preso (Dan, 2025).
>
> Eu não ia. Lá no meio da pandemia, não ia [...] Porque eu não queria mais estudar. [...] Tava trabalhando também. Trabalhando na obra (Ebí, 2025). [Estava no 5º ano do ensino fundamental quando começou a faltar].
>
> Sim, porque eu estudei um pouco na pandemia. Estudei em casa e tentei levar uns papéis. Daí, eu fiz um pouco e... Eu passei em umas provas, aí eu consegui passar pro 9º ano (Dapo, 2025).

Nem todos citaram a pandemia, mas em um olhar mais atento para seus históricos escolares, percebemos infrequências e abandonos justamente quando as escolas reiniciaram seus atendimentos presenciais, no ano de 2022. É possível perceber uma flagrante perda do vínculo escolar após o grande hiato que foi o período.

A pandemia traz um ingrediente novo à complexa receita de fracasso escolar cujo resultado, entre outras inúmeras e dramáticas situações, pode ter conduzido esses estudantes a atos infracionais que os colocaram em cumprimento de medidas socioeducativas.

12.3 SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Em nossas pesquisas bibliográficas, encontramos, na página da FASE na Internet, uma publicação sobre o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS). Segundo o documento (Brasil, 2024), com base nos princípios da Proteção Integral, do ECA e do SINASE, o Sistema de Administração da Justiça Juvenil garante a responsabilização e os direitos de adolescentes e jovens adultos em medidas socioeducativas. Destaca-se a importância de um programa com diretrizes pedagógicas claras para a reintegração social. O Programa é bastante completo, envolvendo prevendo toda a estrutura de socioeducação, desde as atribuições da Fundação e dos setores específicos até as formas de abordagem com as famílias, por exemplo. No entanto, trazemos destaque para o PIA, o Plano Individual de Atendimento, que baliza toda a trajetória do adolescente a partir de sua apreensão. Segundo a publicação, o PIA é um instrumento dinâmico de intervenção, constantemente avaliado e ajustado para acompanhar a trajetória do socioeducando desde seu ingresso (Brasil, 2014). Ao entrar em Unidades de Internação Provisória, Internação ou Semiliberdade, o

adolescente ou jovem adulto é avaliado por uma equipe técnica que elabora um PIA personalizado. Esse plano define atividades para seu desenvolvimento pessoal e social, assegurando a conexão com a rede socioassistencial. O acompanhamento é contínuo e gradativo desde a internação provisória até o desligamento, permitindo revisões frequentes para garantir a efetividade da medida socioeducativa.

12.3.1 Envolvimento com o crime e prisão

O método de pesquisa de histórias de vida esmiúça não o fato acontecido, mas o ponto de vista de quem o está narrando. Não cabe ao pesquisador confirmar a autenticidade dos fatos, mas analisar os relatos, levando em consideração, entre outros fatores, as relações socioestruturais (Bertaux, 2021). Em outros marcadores, foi possível buscar apoio nos históricos escolares dos adolescentes, mas em relação aos motivos que os levaram ao sistema socioeducativo, a análise a seguir parte dos relatos e impressões.

Desde o início da abordagem, informamos aos adolescentes que o foco da pesquisa seria a investigação de sua trajetória escolar pregressa. No entanto, caso desejassem relatar suas experiências e os eventos vivenciados, seriam acolhidos e ouvidos. Apenas Ebí manifestou a preferência por não compartilhar sua história, enquanto os outros seis participantes afirmaram que eu poderia formular quaisquer perguntas livremente.

Segundo o moçambicano Mia Couto (2013, p. 30), “Para fabricar armas é preciso fabricar inimigos. Para produzir inimigos é imperioso sustentar fantasmas”. Em trabalho apresentado em uma conferência em Portugal, Couto reflete sobre como a fabricação do medo cria inimigos que nos permitem ações que nunca imaginaríamos colocar em prática sobre indivíduos que, se não fossem inimigos, jamais seriam nosso alvo. Trouxemos em nossos escritos um histórico sobre o ECA, que, em um primeiro momento, mostra uma grande evolução em que a sociedade brasileira passa a ver crianças e adolescentes como sujeitos de direito, com garantias e proteções até então negadas. Depois de 30 anos vivendo e convivendo com essa legislação tão importante, algumas situações nos parecem alarmantes. Quando imaginamos, por exemplo, uma criança ou adolescente em situação de trabalho infantil, sem registro, sem direitos trabalhistas e ainda executando função de alta periculosidade com nenhuma proteção do estado, o impulso de denúncia de tal fato e consequente

proteção imediata dessa criança ou adolescente é quase natural – desde que não estejamos falando sobre a compra e venda de drogas ilícitas (Martins, 2020).

> Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto, em meio a outros objetos (Fanon, 2008, p. 103).

No quadro abaixo, podemos perceber que os sujeitos de nossa pesquisa trazem histórias que, por um lado, são únicas e individuais, mas por outro, em alguns aspectos, contam a mesma história de ângulos diferentes.

Quadro 10 – Motivos da apreeensão dos entrevistados

ADOLESCENTE	MOTIVO DA APREENSÃO
Dan	Agressão
Dapo	Tráfico
Beru	Tráfico
Omowe	Briga
Ebí	Tráfico e roubo
Tiwa	Tráfico
Lora	Tráfico e roubo

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ebí conta que havia se envolvido em um roubo e foi apreendido e solto logo depois. Seu caso foi julgado, tendo sido expedida uma ordem de comparecimento à Divisão Especial da Criança e do Adolescente (DECA) para apreensão, ordem a qual ele não cumpriu. Então, mais de um mês depois, quando estava no “serviço”, ou seja, no seu trabalho no ponto de tráfico, foi pego novamente e “foi para o fechado”, recolhido à FASE para cumprimento de medida socioeducativa (Ebí, 2025). A frase “estava no serviço”, proferida com tanta naturalidade por Ebí durante a entrevista, vem confirmar o quanto o tráfico de drogas tem empregado crianças e adolescentes em um trabalho insalubre e perigoso, onde milhares de jovens negros morrem todos os anos em nosso país (Santos, 2019).

> O trabalho infantil no tráfico de drogas varejista está diretamente relacionado com outras violações de direitos. Souza e Silva (2018) nos mostra que quase 80% dos jovens que exercem atividades no tráfico de drogas estão fora da

> escola, e que em torno de 50% ingressam nesse mercado com idades entre 13 e 15 anos, sendo a principal motivação para o ingresso nessa rede, a financeira: ‘para ajudar a família’ (SOUZA E SILVA, 2018, p. 47) (Martins, 2020, p. 117).

12.3.2 O corpo fechado – rotina e atividades no sistema

O ECA, em seu artigo 112, prevê que, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as medidas de advertência, que podem ser obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional (Brasil, 2024a).

Sendo a adolescência, esta fase tão complexa e plural na vida humana, também uma construção social, só é possível compreendê-la se a analisarmos numa perspectiva de gênero, raça, classe social, condições de moradia e vínculos religiosos, assim compreendendo que não são menos adolescentes aqueles que não se encaixam no estereótipo aceito do jovem despreocupado, protegido pela família, com liberdade para viver os conflitos internos que precedem a vida adulta. Os sujeitos de nossa pesquisa provavelmente trazem consigo tantos conflitos, dúvidas e falsas certezas quanto aqueles pertencentes às classes mais altas de nossa sociedade que vivem um sem-fim de privilégios da branquitude (Bento, 2002), ainda que esses conflitos e ideias sejam diferentes.

Dessa forma, é possível apenas conjecturar os impactos da privação de liberdade sobre os corpos e mentes dos adolescentes nesse período crucial do desenvolvimento humano.

> Tem alguns que até precisam de uma medicação para diminuir a ansiedade inicial, né? Para um adolescente ficar privado da liberdade é muito difícil, né? (Funcionária FASE 2, 2025).

Entre os sete participantes da pesquisa, cinco relataram que a maior dificuldade da internação é permanecer no “brete”, isto é, confinados em seus dormitórios. Ebí mencionou que, nos primeiros meses de internação, passava grande parte do tempo nessa condição, saindo apenas para breves momentos de exposição ao sol no pátio. Dapo, por sua vez, afirmou que, nos dias em que não recebe visitas, enquanto os demais internos estão convivendo com suas famílias, é obrigado a permanecer no

dormitório, o que torna a experiência particularmente desafiadora, pois ouvir as visitas dos outros acentua sua sensação de solidão.

> Ah, é muito ruim, mais é dia de visita, Dona, quando a pessoa não pega visita mesmo. Aí, tem que ficar o dia todo no brete, trancado…se enfurná pra dentro do brete, tem que ficar com a janela tapada. Daí é ruim, não pode falar nada também, tem que ficar quieto, senão as visita escuta aqui embaixo (Dapo, 2024).

Em resposta à pergunta sobre qual seria a pior parte da internação, Tiwa responde:

> Ficar trancado é horrível… no brete. Não faço nada, eu vou, fico escutando o MP3, olhando pras paredes, pensando na vida, pensando no dia de amanhã. Essa parte é muito difícil (Tiwa, 2024).

Diante de tantas referências às dificuldades de “estar no brete”, inquiri uma das integrantes da equipe sobre ações que pudessem minimizar a angústia dos adolescentes.

> Lá na minha unidade, o que os guris têm feito muito, e a gente também tem estimulado isso, é que a gente deu uma incrementada boa na biblioteca. E aí, estimular eles a fazerem a leitura depois nos dormitórios (Funcionária da FASE 1, 2025).

Ela conta, ainda, que o juizado possui um projeto de leitura bem interessante para a formação dos adolescentes.

> [...] quando eles vão para a execução direta da medida, existe uma resolução do juizado, que seria uma ficha de leitura [...] é muito legal a ideia. Antecipa, porque as medidas, elas são revistas de seis em seis meses no máximo. E, acho que, não sei se é dois ou três livros lidos, antecipa em um mês a avaliação (Funcionária da FASE 1, 2024).

A funcionária nos fala do projeto e mostra um exemplo do trabalho:

> É, pra se ocupar. Mas eles até, assim, sabe que... é... não sei agora... é que isso também é cíclico, assim, que às vezes tem mais gente pra fazer, tem mais condições de fazer, ou às vezes tem menos, né? Tipo, agora que a gente tá lá com vários funcionários que estão sem poder ir trabalhar, porque perderam as casas (grande enchente de maio/24), tem menos gente pra oferecer as coisas, né? Mas daí tem época, assim, que eles têm várias oficinas durante o dia todo, assim, né? Sai lá da oficina de crochê, vai fazer vela, vai fazendo várias coisas durante o dia e em menos tempo tu fica no dormitório (Funcionária da FASE 1, 2025).

Dapo, no dia da entrevista, mostrou orgulhoso uma bolsa de crochê que havia terminado naquele dia.

> Aqui é tranquilo. As atividades são boas, não fiquei muito dentro do brete também. Fico olhando filme e fazendo crochê (Dapo, 2024).

12.4 PROJETO DE VIDA

Um homem na estrada recomeça sua vida
Sua finalidade: A sua liberdade
Que foi perdida, subtraída
E quer provar a si mesmo que realmente mudou
Que se recuperou e quer viver em paz
Não olhar para trás, dizer ao crime: Nunca mais
Pois sua infância não foi um mar de rosas, não
Na FEBEM, lembranças dolorosas, então...
Um Homem na Estrada - Racionais MC's

12.4.1 Metas educacionais e profissionais

> Estudo produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostrou que, para cada 1% a mais de adolescentes entre 15 e 17 anos nas escolas, a taxa de homicídios nas cidades cai em até 2%. O dado aponta para a escolaridade como um fator protetivo na vida de jovens, em uma relação direta entre completar os estudos e reduzir as condições de vulnerabilidade (Scorce, 2024).

Foi lançado pelo Governo Federal, no dia 21 de março de 2023, o Plano Juventude Negra Viva (PJNV), que, segundo a página na Internet, tem como objetivo reduzir as vulnerabilidades e a violência letal que afetam a juventude negra no Brasil, enfrentando o racismo estrutural. Com 11 eixos de atuação, ele reúne 217 ações desenvolvidas em parceria com 18 ministérios. O plano foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) e instituído pelo Decreto nº 11.444/2023, sob coordenação do Ministério da Igualdade Racial. Sua construção contou com a participação de cerca de 6.000 jovens negros/as, por meio das Caravanas Participativas realizadas em todo o país (Brasil, 2023).

Segundo o PJNV, um estudo do Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) encomendado pela Fundação Lemann analisou dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e identificou disparidades significativas no desempenho de estudantes negros e brancos em língua portuguesa

e matemática, tanto no 5º quanto no 9º ano, em todos os estados do país. Os resultados mostraram que, entre alunos de nível socioeconômico alto, a porcentagem de brancos com aprendizado adequado em matemática (34,4%) é quase o dobro da de estudantes pretos (17,3%). Já entre os de nível socioeconômico baixo, essa diferença também é expressiva, com 15,8% dos brancos atingindo níveis adequados, contra apenas 8% dos pretos (Brasil, 2024b).

As metas do plano para a educação detalhadas na publicação são as seguintes:

- ✓ Aperfeiçoar políticas de ações afirmativas na educação para ampliar a participação da juventude negra na educação básica e ensino médio;
- ✓ Fomentar a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008;
- ✓ Fortalecer a educação quilombola;
- ✓ Aperfeiçoar políticas de ações afirmativas na educação para ampliar a participação da juventude negra na educação superior e pós-graduação.

Além do plano, em nossas pesquisas bibliográficas, identificamos o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade (PEMSEIS). Segundo a página da FASE na Internet, com base nos princípios da Proteção Integral, do ECA e do SINASE, o Sistema de Administração da Justiça Juvenil garante a responsabilização e os direitos de adolescentes e jovens adultos em medidas socioeducativas (Brasil, 2014). Destaca-se, portanto, a importância de um programa com diretrizes pedagógicas claras para a reintegração social.

Não é por acaso que uma das iniciativas da FASE é justamente a formação profissionalizante para os socioeducandos. Uma notícia na página da Fundação informa que o ano de 2025 se iniciou com 10 cursos de profissionalização em andamento:

> A proposta abrange formações em áreas como construção civil, beleza, manutenção e serviço administrativo, com carga horária variando entre 16h e 60h. A previsão é que até o final de fevereiro, mais 100 jovens estejam habilitados para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo (Teixeira, 2025).

Foi perguntado aos adolescentes da pesquisa sobre suas pretensões de futuro quando fossem liberados:

> Vou pegar um trabalho, um jovem aprendiz. Vou ter o primeiro emprego. Por enquanto, a gente tem o Zaffari. Pegam já o cara novo…. E vou ajudar minha mãe, né. É só o que eu quero agora (Dan, 2024).
>
> Quando eu sair? Trabalhar, fazer a minha vida. Me dar oportunidade pra ganhar um dinheiro. Me dar oportunidade pra ganhar uma casa. Eu vou morar em Capão, se Deus quiser… Vou dar uma casinha pra minha mãe… Pra poder ficar com elas (mãe e filha pequena), eu vou trabalhar (Beru, 2024).
>
> Quando eu sair, quando eu for desligado, eu vou tentar pegar o meu no mercado, que é mais fácil (Omowe, 2024).
>
> Terminar o meu estudo. Achar um serviço bom. Continuar morando com a família... trabalhar... só isso… (Tiwa, 2024).
>
> Só vou saber quando eu. Minha mãe quer que eu saia dessa vida né. Eu falo pra ela que acho que eu não vou conseguir. Eu sou enrolado desde os 13 anos, né? Tô muito ligado no envolvimento.

Entrevistei Dapo em seu último dia de internação e, ao falar sobre perspectivas futuras, ele mostrou entusiasmo com o crochê que aprendeu nas oficinas. Dapo levou duas peças na entrevista que pareciam muito profissionais e de muito bom gosto. Quando perguntei se pretendia comercializar o trabalho, este respondeu:

> Sim, eu quero, que falaram pra mim, agora que eu posso fazer em casa e trazer pra cá pra comunidade. Daí eles vendem aqui na comunidade e me alcançam o dinheiro. Mas, eu tenho que fazer três peças pra eles. Se eu fizer dez peças, 7 é minha e 3 é deles. Pra eles também ganharem um dinheirinho pra eles comprarem as linhas pra eles também (Dapu, 2024).

12.4.2 Papel da rede de apoio

Ei, você sonhador que ainda acredita
Sou milionário dos sonhos
Se você não sonha, não crê, já morreu
Música Sonhos – Inquérito

Socioeducandos e profissionais da FASE contam com o Núcleo de Acompanhamento de Egressos e de Procedimentos Restaurativos (NAEPRO), que, entre outras ações, faz a articulação entre os profissionais dos Centros de Atendimento com as equipes do Programa de Oportunidades e Direitos Socioeducativo (POD), gerido pelo Centro de Integração Empresa Escola do Rio

Grande do Sul (CIEE-RS) com o objetivo de promover oportunidades de reinserção social e escolar, além de estimular o ingresso na profissionalização.

De acordo com o *site* da Fundação, o POD busca reduzir a reincidência infracional e promover a segurança pública cidadã na perspectiva da construção de uma cultura de paz. O Programa é executado por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, assistente social, pedagogo, educador social, entre outros.

Além disso, segundo a chefe do Núcleo de Egressos da FASE, Márcia Nunes (*apud* Teixeira, 2023):

> Atualmente, 74% dos jovens que saem da Fundação aderem ao POD Socioeducativo. Daqueles que participam do programa, 92% não reincidem no cometimento de atos infracionais.

Esta pesquisa não tem como objetivo investigar diretamente as famílias, mas sim compreender suas dinâmicas por meio dos relatos de vida dos adolescentes. Observamos que, apesar das dificuldades mencionadas, todos os participantes da pesquisa recebiam visitas de seus familiares e demonstravam desejo de retornar ao convívio familiar ao final de suas medidas socioeducativas ou progressão para o meio aberto.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou aspectos importantes sobre a trajetória escolar e a vida dos adolescentes negros em cumprimento de medidas socioeducativas. A análise das entrevistas e dos dados coletados permitiu identificar diversos fatores que contribuem para a vulnerabilidade desses jovens e a necessidade de uma rede de proteção mais eficaz e inclusiva.

Por ser professora nesta rede tão periférica, tão vulnerável, mas também tão rica em saberes e experiências, iniciei a caminhada da pesquisa julgando que conhecia bem a engrenagem da rede de proteção disponível para a escola, quando necessária. No entanto, na tessitura da pesquisa, percebi que havia muito mais a conhecer. Mais fragilidades, mais profissionais sobrecarregados e exaustos, necessidades demais para vagas de menos, longas filas de espera,

Primeiramente, observamos que a maioria dos adolescentes entrevistados vivia em estruturas familiares fragilizadas, muitas vezes chefiadas por mulheres negras que, em uma sociedade sabidamente machista e racista, enfrentando desafios econômicos e sociais significativos. A ausência de um núcleo familiar estável e o peso das responsabilidades sobre as mães solo são fatores que contribuem para a vulnerabilidade desses jovens. A luta das mães por seus filhos, muitas vezes buscando apoio na rede de proteção, demonstra a necessidade de políticas públicas que fortaleçam essas famílias e ofereçam suporte adequado.

Em relação à escola, ficou evidente que, apesar de ser um espaço de acolhimento e proteção, muitas vezes falha em garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes negros. A pandemia da Covid-19 agravou ainda mais essa situação, resultando em um aumento significativo da evasão escolar e da distorção idade-série. A falta de letramento racial entre os educadores e a insuficiência de recursos para atender às demandas específicas dos estudantes negros são desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

No entanto, o ponto mais crítico revelado pela pesquisa é a incapacidade da rede de proteção em apoiar a escola de forma eficaz. A estrutura dos serviços de saúde, assistência social e Conselho Tutelar, que deveriam atuar em conjunto para garantir a proteção integral dos adolescentes, enfrenta sérias dificuldades para lidar com a demanda de atendimentos. A falta de investimentos públicos e a insuficiência de recursos, humanos e materiais, comprometem a eficácia dessa rede, deixando

muitas famílias e jovens desassistidos. A demora no atendimento, a falta de articulação entre os serviços e a sobrecarga dos profissionais são obstáculos que precisam ser superados para que a rede de proteção possa cumprir seu papel de forma adequada.

O sistema socioeducativo, embora ofereça oportunidades de reintegração social e escolar, ainda enfrenta dificuldades para lidar com a demanda de atendimentos e a falta de investimentos públicos. A privação de liberdade durante a adolescência, uma fase crucial do desenvolvimento humano, impõe desafios significativos aos jovens, que muitas vezes enfrentam condições adversas dentro das unidades de internação. Apesar dos aparentes esforços das equipes de atendimento, a necessidade de atividades que minimizem a angústia “do brete” e promovam o desenvolvimento pessoal e social desses adolescentes é evidente.

Por fim, a pesquisa revelou a importância de uma rede de apoio articulada e eficiente para garantir a proteção integral dos adolescentes. A articulação entre a escola, os serviços de saúde, a assistência social e o Conselho Tutelar é essencial para oferecer um suporte adequado às famílias e aos jovens em situação de vulnerabilidade.

Todos os profissionais que entrevistamos ao longo da pesquisa são brancos e, com apenas duas exceções, sem formação ou letramento racial consistente. Ficam então, dois questionamentos:

Em primeiro lugar me pergunto se estes profissionais estariam aptos a compreender minimamente a vida de crianças e adolescentes negros durante seu trabalho.

E, em segundo lugar, lembro que Djamila Ribeiro sugere em seu livro O Pequeno Manual antirracista, que nós brancos façamos o teste do pescoço, que nada mais é do que virar o pescoço e observar racialmente o mundo que nos cerca e o lugar que pessoas, negras e brancas, ocupam. Pois faço aqui o teste do pescoço e me pergunto. Onde estão os profissionais negros na rede de proteção às infâncias? Serão eles apenas o público atendido?

Em conclusão, a pesquisa destaca a necessidade urgente de políticas públicas que enfrentem o racismo estrutural e promovam a equidade racial. Investir no fortalecimento da rede de proteção social e garantir o acesso a serviços de qualidade são passos fundamentais para transformar a realidade de crianças e adolescentes negros.

Percebemos no sistema socioeducativo, na FASE, um razoável acesso facilitado às demandas médicas, tanto de saúde física quanto de saúde mental, do acompanhamento de assistentes sociais, do trabalho personalizado de pedagogas, com planos de estudo e futuro individualizados, do acompanhamento dos conselheiros tutelares, quando em meio aberto. Também de oportunidades de profissionalização, e de projetos como o POD, atendimento às famílias e por vezes até círculos de resolução de conflitos para garantir a reinserção saudável do adolescente na sociedade e a não reincidência. Ver toda a estrutura que é movimentada para a proteção destes adolescentes planta esperanças em nossos corações.

No entanto, termino a tese com a seguinte reflexão: a chance de estes adolescentes estarem “nos envolvimentos”, cometerem atos infracionais e serem levados ao sistema sócio educativo (se tiverem a sorte de continuarem vivos) seria diametralmente menor, se toda a estrutura existente ali, estivesse também disponível na, e para a, escola e as famílias desde o início do ensino básico. .

Convido o leitor a fazer comigo um último exercício de imaginação: um menino negro inicia sua trajetória escolar enfrentando grandes desafios. Além de apresentar dificuldades extremas de aprendizagem e organização, é agitado, agressivo e possui dificuldades de fala. Sua realidade familiar também é complexa: o pai, em luta contra o alcoolismo, fica responsável pelos cuidados do filho, enquanto a mãe trabalha o dia inteiro para sustentar a família.

Diante dessas circunstâncias, o Serviço de Orientação Educacional (SOE) identifica sinais de vulnerabilidade, aciona a família e encaminha o estudante à rede de proteção. No posto de saúde, um neurologista diagnostica TDAH, inicia o tratamento medicamentoso e o direciona para terapia e sessões de fonoaudiologia na unidade básica de saúde mais próxima, que ele passa a frequentar semanalmente. Paralelamente, a mãe recebe suporte do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que inscreve os filhos em serviços de convivência e projetos educativos integrais, garantindo que passem o dia em ambientes estruturados e estimulantes. O pai, por sua vez, é acolhido pelo CAPS AD, onde recebe apoio para sua recuperação e é encaminhado a um curso profissionalizante, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho.

Encerramos esta pesquisa com a convicção de que, se essas estruturas funcionassem de forma integrada e eficaz, se nosso exercício imaginativo fosse uma

realidade, o sistema socioeducativo acolheria muito menos adolescentes em conflito com a lei todos os dias.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. Por que devemos garantir os direitos dos jovens em conflito com a lei. **Saberes e Práticas**, São Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em: https://saberesepraticas.cenpec.org.br/tematicas/por-que-devemos-garantir-os-direitos-dos-jovens-em-conflito-com-lei. Acesso em: 25 fev. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Raça como elemento central da política de morte no Brasil: visitando os ensinamentos de Roberto Esposito e Achille Mbembe. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 3024-3055, 2019.

AZAMBUJA, Marcos Castrioto de. As Nações Unidas e o conceito de segurança coletiva. **Estudos avançados**, [*s. l.*], v. 9, n. 25, p. 139-147, dez. 1995.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Capital Humano Brasileiro**: Investindo nas Pessoas. [*S. l.*]: Banco Mundial, 2022. Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brasil-relatorio-de-capital-humano-investindo-nas-pessoas. Acesso em: 24 fev. 2025.

BARBOSA, Leandro Alves. **Necropolítica e educação:** a guerra continuada por outros meios. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEE, Grega Rúbia *et al*. Vacinas contra COVID-19 disponíveis no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiva, v. 8, n. 1, p. 6246-6263, jan. 2022.

BENÍCIO, Luis Fernando de Souza *et al*. Necropolítica e pesquisa-intervenção sobre homicídios de adolescentes e jovens em Fortaleza, CE. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 38, n. esp. 2, p. 192-207, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v. 1).

BERTAUX, Daniel. A utilização das narrativas de vida numa perspetiva socio-etnográfica. **Sociologia On Line**, [*S. l.*], n. 27, p. 11-30, dez. 2021.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, [2025]. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**: anotada com a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. 2. ed. Brasília, DF: STF, 2022a.

BRASIL. **Decreto n° 11.444, de 21 de março de 2023**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração da proposta do Plano Juventude Negra Viva. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11444.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: ECA – Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: MDH, 2024a.

BRASIL. Secretaria de Governo da Presidência da República. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. São Paulo: FBSP, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260661. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n° 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n° 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de

novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Mulheres são responsáveis familiares em 81,5% dos lares que recebem Auxílio Brasil. **Gov.br**, 14 out. 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2022/10/mulheres-sao-responsaveis-familiares-em-81-5-dos-lares-que-recebem-auxilio-brasil#:~:text=TRANSFER%C3%8ANCIA%20DE%20RENDA-,Mulheres%20s%C3%A3o%20respons%C3%A1veis%20familiares%20em%2081%2C5%25%20dos,lares%20que%20recebem%20Aux%C3%ADlio%20Brasil&text=O%20Aux%C3%ADlio%20Brasil%20chega%20a,femininas%20eram%2016%2C85%20milh%C3%B5es. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília, DF: MS, 2025. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **PEMSEIS**: Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: SDH; FASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Plano Juventude Negra Viva**. Brasília, DF: MIR, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/plano-juventude-negra-viva/2024_Plano_Juventude_Negra_Viva_.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

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

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Portal Geledés**, [*s. l.*], 6 mar. 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/. Acesso em: 27 fev. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In:* ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CARPENTIER, Claude. As desigualdades escolares na África do Sul: “força das coisas” e política educativa (o exemplo da Província do Cabo). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 171-204, dez. 2008.

CARVALHO, Wesley Ferreira; VASQUES, Carla Karnoppi. Marino: litorais entre a socioeducação e a educação especial. **Revista Eletrônica de Educação**, [*S. l.*], v. 15, p. 1-16, jan./dez. 2021. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4709. Acesso em: 26 fev. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. O combate ao racismo e ao sexismo como eixos norteadores das políticas de educação. **DHnet**, [*s. l.*, 201-?]. Disponível em: http://dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

CINCO ANOS de covid-19: as sequelas deixadas pela pandemia. **Brasil de Fato**, [*s. l.*], 31 dez. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/12/31/cinco-anos-de-covid-19-as-sequelas-deixadas-pela-pandemia/. Acesso em: 10 jan. 2025.

CINCO SUSPEITOS são detidos por ataque racista a Taís Araújo. **Veja**, [*s. l.*], 16 mar. 2016. Disponível em: https://veja.abril.com.br/cultura/cinco-suspeitos-sao-detidos-por-ataque-racista-a-tais-araujo/. Acesso em: 3 jan. 2023.

COLOMBY, Renato Koch; PERES, Amanda Grasiela da Luz; LOPES, Fernanda Tarabal; COSTA, Silvia Generali da. A pesquisa em história de vida nos estudos organizacionais: um estudo bibliométrico. **Farol** – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, p. 852-887, dez. 2016.

COLOMBY, Renato Koch; SALVAGNI, Julice; CHERON, Cibele (org.). **A Covid-19 em múltiplas perspectivas**: volume 2 – educação, ciência e cultura. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n° 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n° 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n° 5.839, de 11 de julho de 2006. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 25 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Quem somos.** Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html. Acesso em: 25 fev. 2025.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloise da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-22, 2020.

COSTA, Luciano Rodrigues; SANTOS, Yumi Garcia dos. O “relato de vida” como método das ciências sociais: entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 319-346, jan./abr. 2020.

COUTO, Mia. Murar o medo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 29-31, jan./mar. 2013.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRIME. *In*: MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [*S. l.*]: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crime/. Acesso em: 29 ago. 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Boletim Especial 8 de março** – Dia da Mulher. São Paulo: DIEESE, 2023. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.html. Acesso em: 27 fev. 2025.

DIDONET, Vital. Trajetória dos direitos da criança no Brasil – de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. *In*: CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES ESTRATÉGICOS (CEDES). **Primeira infância**: avanços legais do marco legal da primeira infância. Brasília, DF: CEDES, 2016. p. 60-75.

DUBOIS, Antoine. L’Activité de la radiodiffusion internationale dans le domaine du rapprochement. **Radiodiffusion**, [*s. l.*], n. 1, p. 41-46, 1935.

EQUIDADE. *In*: MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [*S. l.*]: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/equidade/. Acesso em: 29 ago. 2022.

FANON, Frantz. Frantz Fanon: “A guerra da Argélia e a libertação dos homens”. **Esquerda.net**, [*s. l.*], 3 jul. 2022. Disponível em: https://www.esquerda.net/dossier/frantz-fanon-guerra-da-argelia-e-libertacao-dos-homens/81667. Acesso em: 15 ago. 2022.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERRAZ, Andreia Lorena; ZUCCHETI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; SANFELICE, Gustavo Roese. “Antiga FEBEM, FASE aqui não!” (Re)Ações coletivas e movimentos conservadores. **Revista PRÂKSIS**, Novo Hamburgo, ano 12, v. 2, p. 34-45, ago. 2015.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022a.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **A violência contra pessoas negras no Brasil**: 2022. São Paulo: FBSP, 2022b.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Políticas de segurança pública**. São Paulo: FBSP, [2025]. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/communities/89db75a3-de54-400e-aa9b-05c445e6b910. Acesso em: 12 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, Nelza Jaqueline Siqueira. **Ciberquilombismo** – negras e negros no espaço digital: perfis digitais pretos performando saberes, memórias, acolhimento e letramento racial. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

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

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL (FASE/RS). **Estatísticas**. Porto Alegre: FASE/RS, 2025. Disponível em: https://www.fase.rs.gov.br/estatisticas. Acesso em: 10 jan. 2025.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL (FASE/RS). **Quem somos**. Porto Alegre: FASE/RS, [201-?]. Disponível em: https://www.fase.rs.gov.br/inicial. Acesso em: 12 ago. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Carta das Nações Unidas**. [*S. l.*]: UNICEF, 1945. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas. Acesso em: 23 fev. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. [*S. l.*]: UNICEF, 2021a. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em: 27 fev. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam

UNICEF e Instituto Claro. **UNICEF.org**, Brasília, DF, 28 jan. 2021b. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia. Acesso em: 27 fev. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotara e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. [*S. l.*]: UNICEF, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 26 fev. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **História dos direitos da criança**. [*S. l.*]: UNICEF, [2019]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca. Acesso em: 25 fev. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência**: uma abordagem interdisciplinar na saúde. Belém: UNICEF, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Trajetórias de sucesso escolar**. [*S. l.*]: UNICEF, 2024. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/distorcao-abandono-reprovacao/. Acesso em: 27 fev. 2025.

GALVÃO, Priscila Kelida Assis; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; BARBOSA, Ivone Garcia. A conquista do direito das crianças à educação: da proposição à materialização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [*s. l.*], v. 36, n. 3, p. 990-1009, set./dez. 2020.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjjzrvqQXQc6Lp9k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 16 fev. 2025.

GONÇALVES, Alícia de Oliveira; SCHUMACHER, Jane. A aprendizagem através do Funk nas medidas socioeducativas: Relato de experiência realizada no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) Santa Maria/RS. **RELACult** – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Foz do Iguaçu, v. 5, ed. esp., p. 1-11, abr. 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GUÉRIOS, Paulo Renato. O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. **Campos**, [*S. l.*], v. 12, n. 1, p. 9-29, 2011.

HERZ, Mônica; HOFFMAN, Andrea; TABAK, Jana. **Organizações internacionais:** história e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

II VIGISAN – insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil – 2022. [*S. l.*]: Biblioteca LUPPA, 2023. Disponível em: https://luppa.comidadoamanha.org/biblioteca/segundo-vigisan-inseguranca-alimentar-covid9-brasil-2022/. Acesso em: 25 fev. 2025.

IGUALDADE. *In*: MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [*S. l.*]: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/igualdade/. Acesso em: 29 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?edicao=25845. Acesso em: 26 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?edicao=35440. Acesso em: 26 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736. Acesso em: 01 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas do Século**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Portal Cidades** – Porto Alegre. Rio de Janeiro: IBGE, [2025]. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama. Acesso em: 27 fev. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Competências**. Brasília, DF: IPEA, [201-?]. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/atribuicoes-e-competencias-menu. Acesso em: 25 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados** – Censo Escolar 2020. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2020. Acesso em: 27 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados** – Censo Escolar 2021. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021. Acesso em: 27 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados** – Saeb 2021. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados/2021. Acesso em: 27 fev. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. **Frantz Fanon e a Revolução Argelina**. São Paulo: Raízes da América, 2022.

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. O pensamento anticolonial de Frantz Fanon e a Guerra de Independência da Argélia. **Monographia**, Porto Alegre, n. 1, p. 1-20, 2005.

LONGO, Isis S. To be adolescent and child in the Brazilian society: passed and present of the history of youthful rights. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. **Proceedings** [...].São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), 2010. p. 1-20.

MACHADO, Kellen Maria Sodré. **Potência de vida e necropolítica:** relações de vida e morte no contexto das juventudes nas periferias. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MARTINS, Aiezha Flávia Pinto. Crianças e adolescentes em trabalho infantil no tráfico de drogas: visibilizar para proteger. **SCIAS**: Direitos Humanos e Educação, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 111-130, 2020.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

MEMMI, Albert. Portrait du colonisé. **Esprit**, [*s. l.*], v. 250, n. 5, p. 790-810, 1957.

MÉZIÉ, Nadège; GUILHERME, Alexandre Anselmo; MEDAETS, Chantal. Democratização escolar e mobilidade social na França: a Sociologia empírica de Beaud, Truong e Pasquali. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116202, p. 1-27, out. 2021.

MINGOTE, Bianca. Senado solidariza-se com Seu Jorge por ataques racistas. **Rádio Senado**, Brasília, DF, 19 out. 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/10/19/senado-solidariza-se-com-seu-jorge-por-ataques-racistas. Acesso em: 3 jan. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL (MPRS). **FICAI 4.0**: Manual do usuário. Porto Alegre: MPRS, [2024]. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/imprensa/arquivos/manual_ficai2407.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL (MPRS). **FICAI 4.0**. Porto Alegre: MPRS, [2025]. Disponível em: https://ficai4.procempa.com.br/#/home. Acesso em: 27 fev. 2025.

MORAES, Cândida Andrade de. **Educação social e políticas de juventude no Brasil e em Portugal**: experiências de jovens afrodescendentes. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira *et al*. Trajetórias Adolescentes e Infração: José, entre a Morte e a Aposta. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 42, p. 1-17, 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

NERY, Carmen. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 17 maio 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20dessa,Norte%20(84%2C7%25). Acesso em: 27 fev. 2025.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. Depois da enchente e das eleições: por uma Porto Alegre diversa e democrática. **Brasil de Fato**, Porto Alegre, 20 dez. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/colunista/observatorio-das-metropoles/2024/12/20/depois-da-enchente-e-das-eleicoes-por-uma-porto-alegre-diversa-e-democratica/. Acesso em: 15 jan. 2025.

OLIVEIRA, Marilaine Queiroz de. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**: os múltiplos olhares acerca de sua implementação no Amazonas. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança**. [*S. l.*]: ONU, 1959.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **WHO COVID-19 dashboard.** [*S. l.*]: OMS, 2025. Disponível em: https://data.who.int/dashboards/covid19/deaths. Acesso em: 27 fev. 2025.

OS 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. **Nexo Jornal**, [*s. l.*], 29 jun. 2020. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/os-30-anos-da-conven%c3%a7%c3%a3o-sobre-os-direitos-da-crian%c3%a7a. Acesso em: 25 fev. 2025.

PATTON, Quinn. **Qualitative Research & Evaluation Methods**: Integrating Theory and Practice. London: Sage Publications, 2002.

PEREIRA, Paula Bertoluci Alves *et al*. O que podem corpos negros? Navegando pelas existências que habitam narrativas-rizoma-visceral. **Interface:** Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 26, p. 1-12, 2022.

PERUFFO, Gabriela do Amaral; SCHMITT, Lilian Alves; PEREIRA, Marcos Villela. O artesanato da pesquisa: provocações para pensar a constituição de marcadores de rigor atrelados à pesquisa em Educação. *In*: FARE, Mónica de la; ROVELLI, Laura; SILVA, Marcelo Oliveira da; ATAIRO, Daniela (org.). **Bastidores da pesquisa em instituições educativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Universidad Nacional de la Plata, 2020. p. 217-236.

PIRES, Joelza Mesquita Andrade. **O adolescente privado de liberdade:** o trabalho da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul no período de 2000 a 2014. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PORTO ALEGRE. **Plano Municipal de Assistência Social de Porto Alegre**: 2022-2025. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_img/plano_municipal_de_assistencia_social_2022-2025__fasc-pmpa.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

PORTO ALEGRE. **Saúde Mental**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2025. Disponível em: https://prefeitura.poa.br/carta-de-servicos/saude-mental. Acesso em: 27 fev. 2025.

RAÇA E SAÚDE PÚBLICA. **Os impactos desiguais da COVID-19 na população negra no Brasil**. [*S. l.: s. n.*, 202-]. Disponível em: https://www.racaesaude.org.br/estudo. Acesso em: 15 ago. 2022.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. *In:* RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

RAMOS, Silvia *et al*. **Pele alvo**: a cor que a polícia apaga. Rio de Janeiro: CESeC, 2022.

REDE PENSSAN. **II Vigisan**: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. São Paulo: Rede PENSSAN, 2022.

REDE PENSSAN. **Página inicial**. [*S. l.*]: PENSSAN, [201-?]. Disponível em: https://pesquisassan.net.br/. Acesso em: 25 ago. 2022.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores Municipais** – Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão – RS, [2023?]. Disponível em: https://indicadoresmunicipais.planejamento.rs.gov.br/#:~:text=5%2C3&text=Porto%20Alegre%20alcan%C3%A7ou%205%2C3,Fonte:%20Inep%2DMEC. Acesso em: 10 fev. 2025.

ROBERTO, Paulo. Nota de repúdio – aos ataques racistas sofridos pelo músico, comediante e influenciador digital Eddy Jr. **Gov.br**, Brasília, DF, 24 out. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/aos-ataques-racistas-sofridos-pelo-musico-comediante-e-influenciador-digital-eddy-jr. Acesso em: 3 jan. 2023.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos**: para uma etiologia da disposicionalidade violenta. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SÁ, Edvaldo Batista de; SANTOS, Yuri Luciano; SILVA, Tatiana Dias. **Informe MIR:** Monitoramento e avaliação – n° 3 – Edição Censo Demográfico 2022. Ministério da Igualdade Racial. Brasília, DF: MIR, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, DF, n. 2, p. 10-18, jun. 2009.

SANTOS, Cristiane Silveira dos. **Genocídio da juventude negra:** de Fanon à lei 10639/03 – Estratégias de construção das identidades negras como ferramenta de resistência (Bairro Restinga - Porto Alegre - RS, 2010-2018). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. Reflexões sobre a questão judaica. **O Tempo e o Modo**, [*s. l.*], n. 16-17, p. 161-168, maio/jun. 1964.

SCHNEIDER, Carolina Chagas. **Cotas raciais no cotidiano da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: implicações para a educação das relações étnico-raciais. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, [*s. l.*], v. 6, n. 12, p. 134-147, mar./jun. 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCORCE, Carol. Plano Juventude Negra Viva mira redução da letalidade e garantia de direitos. **Educação e Território**, [*s. l.*], 3 abr. 2024. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/plano-juventude-negra-viva-mira-reducao-da-letalidade-e-garantia-de-direitos/. Acesso em: 27 fev. 2025.

SIGNIFICADOS dos Nomes Próprios Africanos. **Portal Geledés**, [*s. l.*], 18 dez. 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/. Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, Kayo Rodrigo Santiago da; SOUZA, Pedro Ramon Pinheiro de. Cotas raciais na UFERSA: um estudo com estudantes e professores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 49373-49390,jul. 2020.

SILVA, Maria da Conceição Gomes da et al. Necropolítica e vidas não passíveis de luto: a (re) produção midiática do inimigo. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. 1-14, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 289-506, set./dez. 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

TEIXEIRA, Saul. Cursos de profissionalização contemplam 100 socioeducandos no início de 2025. **FASE/RS**, Porto Alegre, 8 jan. 2025. Disponível em: https://www.fase.rs.gov.br/ao-todo-formacoes-estao-preparando-mais-de-300-jovens-da-fase-para-o-mercado-de-trabalho. Acesso em: 23 fev. 2025.

TEIXEIRA, Saul. Programa POD Socioeducativo pauta reunião entre equipes da Fase e do CIEE. **FASE/RS**, Porto Alegre, 23 out. 2023. Disponível em: https://www.fase.rs.gov.br/programa-pod-socioeducativo-marca-reuniao-entre-equipes-da-fase-e-do-ciee. Acesso em: 23 fev. 2025.

TEJADAS, Sílvia da Silva. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TEJADAS, Sílvia da Silva. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações de reincidência. 1. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

VALENTE, Manuel Monteiro Guedes. **Teoria Geral do Direito Policial.** 3. ed. [*S. l.*]: Almedina, 2012.

VARGAS, Tatiane. Dia da Consciência Negra: Por que os negros são maioria no sistema prisional? **Informe ENSP**, Rio de Janeiro, 19 nov. 2020. Disponível em: https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418. Acesso em: 7 set. 2022.

ZIEBOLD, Carolina *et al*. Childhood individual and family modifiable risk factors for criminal conviction: a 7-year cohort study from Brazil. **Scientific Reports**, [*S. l.*], v. 12, article number 13381, p. 1-11, 2022.

ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "(RE)EXISTÊNCIA AO RACISMO A PARTIR DE FANON E MBEMBE: Conhecendo a trajetória escolar de jovens negros em cumprimento de medidas socioeducativas na FASE/RS". A pesquisa será realizada pela doutoranda Cristiane Silveira dos Santos e orientada pelo professor Alexandre Anselmo Guilherme, telefone (51) 981438288. Seus responsáveis e os gestores da FASE/RS permitiram que você participe.

Queremos saber como foi sua relação com a escola ou escolas de ensino fundamental onde você estudou até aqui.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 14 e 17 anos de idade.

A pesquisa será feita na instituição FASE/RS onde você está cumprindo medidas socioeducativas. Para isso, será usado/a um gravador de voz no celular, ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer algum desconforto ou constrangimento. Caso você não se sinta confortável, pode desistir a qualquer momento e também nos procurar pelos telefones que serão informados a seguir. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois através dessa pesquisa você pode ajudar a pensar ações para que a escola possa ser um lugar melhor para crianças e jovens negros.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, além da equipe de gestão da FASE/RS, que já autorizou sua participação e sua família; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der, tudo ocorre no mais absoluto sigilo. Os resultados da pesquisa serão publicados em relatórios, artigos e trabalhos, mas sem nunca identificar os adolescentes que participaram.

ANEXO B – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa "(RE)EXISTÊNCIA AO RACISMO A PARTIR DE FANON E MBEMBE: Conhecendo a trajetória escolar de jovens negros em cumprimento de medidas socioeducativas na FASE/RS ",

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis e recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, ____de _____de _____.

_____ _____

Assinatura do menor Assinatura do pesquisador

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Cristiane Silveira dos Santos, responsável pela pesquisa ""(RE)EXISTÊNCIA AO RACISMO A PARTIR DE FANON E MBEMBE: Conhecendo a trajetória escolar de jovens negros em cumprimento de medidas socioeducativas na FASE/RS", orientada pelo professor doutor Alexandre Anselmo Guilherme estou convidando _____ _____, adolescente pelo qual você é responsável, para participar desta pesquisa científica.

O objetivo da pesquisa é: conhecer a trajetória estudantil do adolescente na escola ou escolas frequentadas até agora.

Acreditamos que ela seja importante porque através dela espera-se, a formação de pesquisadores que possam contribuir para a educação básica do país, além de buscar detectar problemas e sugerir mudanças na estrutura educacional disponível em nossa cidade.

Tal pesquisa e dará através de entrevistas com o adolescente, gravadas no gravador de voz de celular.

Essa é uma pesquisa com riscos mínimos, no entanto, informamos que é possível que haja o risco do entrevistado se sentir desconfortável com as perguntas realizadas, no que deixamos claro que este pode desistir a qualquer tempo, mesmo depois de assinado este termo. Você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que, comprovadamente, resulte dessa participação no estudo. Os benefícios que esperamos do estudo são a possiblidade da presente pesquisa colaborar na criação de estratégias que possibilitem a permanência dos adolescentes na educação básica.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando para isso entrar em contato, com Alexandre Anselmo Guilherme, o telefone (51) 981438288 a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão

Se por algum motivo houver despesas decorrentes da participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pelos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo absoluto dessa participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos direitos do adolescente na participação da pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

ANEXO D – CONSENTIMENTO

Eu, _____,
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a participação do adolescente pelo qual sou responsável é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade da participação de _____,
pelo qual sou responsável legal, autorizando o uso, compartilhamento e publicação de seus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

_____

Assinatura representante legal

_____

Assinatura de uma testemunha

ANEXO E – DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Expliquei integralmente esta pesquisa ao participante a seu responsável. Na minha opinião e na opinião do participante e do responsável, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data:_____ _____

Assinatura da pesquisadora

_____

Nome da pesquisadora (letras de forma)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br