

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ADOLESCENTES NEGROS/AS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE: ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E A
NECRÓPOLE

IVANETE APARECIDA DA SILVA SANTOS

MARINGÁ
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

**ADOLESCENTES NEGROS/AS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE:
ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E A NECRÓPOLE**

Tese apresentada por Ivanete Aparecida da Silva Santos ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título em doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a TERESA KAZUKO TERUYA

Co-orientador: Dr. Izaque Pereira de Souza

Maringá
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

S237a Santos, Ivanete Aparecida da Silva.

Adolescentes negros/as em situação de vulnerabilidade: entre o espaço escolar e a necrópole / Ivanete Aparecida da Silva Santos. –

Maringá : Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2023.

204 f.

Orientadora: Dr^a. Tereza Kazuko Teruya.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá – UEM.

1. Socioeducação. 2. Racismo. 3. Evasão escolar. 4. Biopoder.
5. Necrópole. I. Universidade Estadual de Maringá – UEM. II.

Título.

(21 ed) CDD: 371.295

IVANETE APARECIDA DA SILVA SANTOS

**ADOLESCENTES NEGROS/AS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE:
ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E A NECRÓPOLE**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM
Prof. Dr. Izaque Pereira de Souza (Co-orientador) – UEM
Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva – UFPR – Curitiba, PR
Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada – UNIOESTE – Cascavel, PR
Profa. Dra. Eliane Rose Maio – UEM
Profa. Dra. Fabiane Freire França - UEM

Data de Aprovação

26/05/2023

Maringá – PR

Dedico a todas as pessoas que me fizeram acreditar na afirmação: Eu posso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos/as negros/as que resistiram, lutaram para a coexistência de vozes em espaços de poder.

Agradeço aos meus pais, Roberto e Geralda, em especial à minha mãe que acreditando no poder de transformação por intermédio da educação me incentivou a estudar e a enfrentar as barreiras que se ergueram em minha trajetória como estudante/pesquisadora.

Sou grata às minhas irmãs, Gessi e Mônica por todo o carinho, pelas risadas e compreensão nos momentos difíceis da caminhada. Agradeço minha avó Ordolina pelo exemplo de força, resistência, dedicação e amor. Agradeço ao Everson Cristiano pela companhia, pelo carinho, compreensão e pelo abraço nos momentos de cansaço.

Minha gratidão também é estendida à minha irmã de coração Ivanir, companheira de todas as horas que não economizou esforços para me incentivar, animar nos momentos em que o afago de um abraço era o único remédio para permanecer em pé. Sou grata também à minha amiga Zoraide pelo apoio, atenção, palavras de incentivo e pelas horas dedicadas na revisão gramatical dos meus textos. Obrigada Zô.

Sou grata também à Doutora Tereza Rodrigues Vieira que me introduziu no mundo da pesquisa ainda na graduação e como forma de apoio e incentivo pedia para eu colocar no final de todos os meus trabalhos: *I can*.

Agradeço aos/às professores/as do CEEBJA Professor João da Luz da Silva Corrêa, a diretora escolar Sílvia Galerani, à pedagoga Aparecida Esmeralda Catabriga e à Secretária escolar Marcia Regina pelo apoio durante a realização desta pesquisa. Meus agradecimentos também à Rosângela Sandes diretora

escolar e à secretária escolar Edilene de Almeida do CEEBJA de Umuarama pela atenção e disponibilidade.

Agradeço aos profissionais do Centro de Socioeducação Waldir Colli de Umuarama pela disposição em corroborar para o desenvolvimento desta tese, em especial a equipe técnica e o Diretor Marcelo Rogério Moreira.

Agradeço aos/às professores/as do PROEDUSE do CENSE de Umuarama pela atenção e apoio durante a realização desta pesquisa.

Agradeço também à SEJUF e ao DEASE pela atenção em disponibilizar os dados necessários para a pesquisa.

Agradeço à Doutora Teresa Kazuko Teruya pela orientação, pela compreensão, pelo incentivo. Por todo o aprendizado proporcionado durante a realização desta pesquisa, muito obrigada!

Agradeço o Doutor Izaque Pereira de Souza pela co-orientação, pela parceria, pelas palavras de acalento, pela compreensão. Muito obrigada Izaque!

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais (GPEMEC) coordenado pela Doutora Teresa Kazuko Teruya pelos momentos de estudos, pesquisas e conversas.

SANTOS. Ivanete Aparecida da Silva. **Adolescentes negros/as em situação de vulnerabilidade: entre o espaço escolar e a necrópole.** 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Teresa Kazuko Teruya; Co-orientador: Dr. Izaque Pereira de Souza, Maringá, 2023.

RESUMO

Esta tese refere-se à adolescentes negros/as em situações de vulnerabilidade que resultam muitas vezes no processo de evasão/expulsão escolar, Centros de Socioeducação e morte violenta. O problema é: existem vínculos entre Centros de Socioeducação, o processo de evasão/expulsão escolar e morte violenta? O objetivo é investigar se a política de morte do Estado brasileiro, embasada em uma perspectiva punitiva e racializada que se traduz em um Sistema Penal e Medidas Socioeducativas direcionadas às populações negras, também tem sido a pedagogia utilizada nas instituições de ensino que ofertam à Educação Básica dentro e fora dos espaços de socioeducação. Já referencial teórico desta pesquisa está ancorado nos Estudos Culturais por não hierarquizar culturas, manifestando um posicionamento político contrário ao eurocentrismo, responsável pelo epistemicídio da cultura negra nas instituições de ensino. Para tanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e análise documental que evidencia o racismo estrutural criado desde o processo de colonização brasileira que colocou os povos negros na condição de submissão e escravização, provocando diversos tipos de sofrimentos e vários tipos de mortes, tais como: morte cultural, morte psicológica e morte física. O Estado, por intermédio de suas instituições tem corroborado com esse processo, sendo em muitos casos ele próprio o executor da política genocida que atinge o povo negro. Neste contexto de violência que atinge aos grupos mais vulneráveis, a juventude negra é o alvo mais atingido. De forma escancarada este contingente populacional está sendo caçado e morto nas ruas sem causar comoção da sociedade. A pesquisa também constatou que, para a maior parte dos/as adolescentes negros/as vivendo em condições de vulnerabilidade têm restado dois caminhos: os Centros de Socioeducação e as necrópoles. Os espaços que deveriam ser democráticos, como a escola, são espaços em que, hegemonicamente, o privilégio e o poder ainda não pertencem àqueles/as que não se encaixam ao padrão construído historicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Socioeducação; racismo; evasão escolar; biopoder, necrópole.

SANTOS. Ivanete Aparecida da Silva. Black teenagers in a situation of vulnerability between the school space and the necropolis. 204 f. Thesis (Doctorate in Education). State University of Maringá. Advisor: Dr. Teresa Kazuko Teruya; Co-advisor: Dr. Izaque Pereira de Souza, Maringá, 2023.

ABSTRACT

This thesis refers to black adolescents in vulnerable situations that often result in the process of evasion/expulsion from school, Socio-Education Centers and violent death. The problem is: are there links between Socio-Education Centers, the process of evasion/expulsion from school and violent death? The objective is to investigate whether the death policy of the Brazilian State, based on a punitive and racialized perspective that translates into a Penal System and Socio-educational Measures directed at black populations, has also been the pedagogy used in educational institutions that offer Basic Education inside and outside the spaces of socio-education. The theoretical framework of this research is anchored in Cultural Studies for not hierarchizing cultures, manifesting a political position contrary to Eurocentrism, responsible for the epistemicide of black culture in educational institutions. For that, it uses bibliographical research and documental analysis that evidences the structural racism created since the Brazilian colonization process that placed black people in the condition of submission and enslavement, causing different types of suffering and various types of deaths, such as: cultural death, psychological death and physical death. The State, through its institutions, has corroborated this process, being in many cases itself the executor of the genocidal policy that affects the black people. In this context of violence that affects the most vulnerable groups, black youth is the most affected target. This population contingent is being hunted and killed in the streets without causing commotion in society. The survey also found that, for the majority of black adolescents living in vulnerable conditions, there are two paths left: the Socio-Education Centers and necropolises. Spaces that should be democratic, such as schools, are spaces where, hegemonically, privilege and power still do not belong to those who do not fit the historically constructed pattern.

KEYWORDS: Socioeducation; racism; truancy; biopower, necropolis

Lista de Quadros

Quadro 01: Medidas socioeducativas e suas competências	113
Quadro 02- Eixos norteadores para a administração dos Centros de Socioeducação	118
Quadro 03 - Diferença entre justiça Restaurativa e Justiça Retributiva	128
Quadro 04 - Normativas Nacionais sobre Adolescente Pós-Cumprimento de Medida Socioeducativa	185

Lista de Imagens

Imagem 01 – CENSE Waldir Colli de Umuarama	121
Imagem 02 - Espaço compartilhado: sala dos professores, sala de hora atividade, sala da pedagoga e sala da agente educacional II	121
Imagem 03 - Espaço compartilhado: sala dos professores, sala de hora atividade, sala da pedagoga e sala da agente educacional II	122
Imagem 04 - Espaço compartilhado: sala dos professores, sala de hora atividade, sala da pedagoga e sala da agente educacional II	122
Imagem 05 - Espaço de recreação do CENSE Waldir Colli	122
Imagem 06 - Jovem negro é arrastado pelas ruas de São Paulo	139

Lista de Gráficos

Gráfico 01 - Pertencimento étnico-racial dos/as educandos/as em Internação entre os anos de 2009 e 2014	136
Gráfico 02 - Pertencimento étnico-racial na Internação Provisória	137
Gráfico 03- Cor/raça dos adolescentes em MSE de internação no ano de 2015	141
Gráfico 04- Cor/raça dos adolescentes em MSE de internação no ano de 2016	142
Gráfico 05- Cor/raça dos adolescentes em MSE de internação no ano de 2017	143
Gráfico 06- Cor/raça dos adolescentes em MSE de internação no ano de 2018	144
Gráfico 07- Cor/raça dos adolescentes em MSE de internação no ano de 2019	144
Gráfico 08- Cor/raça dos adolescentes em MSE de internação no ano de 2020	145
Gráfico 09- Cor/raça dos adolescentes em MSE de internação no ano de 2021	146
Gráfico 10- Frequência escolar dos/as adolescentes em Internação	149
Gráfico 11- Situação escolar dos/as adolescentes em MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021	151
Gráfico 12- Situação escolar dos/as adolescentes em MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021	151

Lista de Tabelas

Tabela 01- Biblioteca Brasileira de teses e dissertações	33
Tabela 02- Banco de dados da Capes	34
Tabela 03- Número de adolescentes por faixa etária entre os anos de 2009-2014	130
Tabela 04- Quantidade de adolescentes que cumpriram MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021 no estado do Paraná	131
Tabela 05- Quantidade de adolescentes que passaram pelo CENSE Waldir Colli entre 2015 e 2021	134
Tabela 06- Quantidade de homens e mulheres cumprindo MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021	135
Tabela 07- Pertencimento étnico-racial dos internos do CENSE Waldir Colli no período de 2015 e 2021	147
Tabela 08- Escolaridade dos adolescentes e jovens cumprindo medida de internação entre dos anos de 2015 e 2021	150
Tabela 09- Escolaridade dos/as adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa de internação entre dos anos de 2015 e 2021 no CENSE Waldir Colli	154
Tabela 10- Taxa de analfabetismo de acordo como o PNAD 2016 e 2019	161
Tabela 11- Taxa de frequência líquida em estabelecimento de ensino da população residente de 11 a 24 anos de idade no ano de 2016	162
Tabela 12- Taxa de frequência líquida em estabelecimento de ensino da população residente de 11 a 24 anos de idade no ano de 2017	163
Tabela 13- Taxa de frequência líquida em estabelecimento de ensino da população residente de 11 a 24 anos de idade no ano de 2018	163
Tabela 14- Taxa de frequência líquida em estabelecimento de ensino da população residente de 11 a 24 anos de idade no ano de 2019	163
Tabela 15- Adequação idade-etapa para pessoas entre 11 e 14	

anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas – 2016 165

Tabela 16- Adequação idade-etapa para pessoas entre 11 e 14 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas – 2017 166

Tabela 17- Adequação idade-etapa para pessoas entre 11 e 14 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas – 2018 167

Tabela 18- Adequação idade-etapa para pessoas entre 11 e 14 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas – 2019 167

Lista de Abreviaturas e Siglas

AF- Arma de Fogo

APP - Associação dos Professores do Paraná

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Ceebja - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

Cense- Centro de Socioeducação

CNJ- Conselho Nacional de Justiça

Datasus- Departamento do Sistema Único de Saúde

Dease- Departamento de Atendimento Socioeducativo

Deja- Departamento de Educação de Jovens e Adultos

Depen- Departamento Penitenciário Nacional

DPGV- Departamento de Proteção aos Grupos Vulneráveis

EC- Estudos Culturais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Ecocosoc- Conselho Econômico e Social da ONU

EJA- Educação de Jovens e Adultos

Encceja- Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EUA- Estados Unidos da América

Flacso- Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Infopen- Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

Ipea- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Ipec- Inteligência em Pesquisa e Consultoria

LDB- Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MSE- Medida Socioeducativa

MVI- Mortes Violentas Intencionais

NRE- Núcleo Regional de Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

Peas- Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo

Peco- Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste

PIA- Plano Individual de Atendimento

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP- Projeto Político Pedagógico

Pronatec- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Proeduse- Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas

Seed- Secretaria Estadual de Educação do Paraná

Seja- Sistema Estadual de Jovens e Adultos

SEJUF- Secretaria da Justiça, Família e Trabalho

Sere- Sistema Estadual de Registro Escolar

Sinase- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SMS- Sistema de Medidas Socioeducativas

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp- Universidade de Campinas

Unicef- Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unipar- Universidade Paranaense

Unioeste- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1. VIDA HUMANA: DIREITO INALIENÁVEL DO CIDADÃO BRASILEIRO VERSUS GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA.....	37
1.1. Mito da democracia racial: uma forma mais sutil de matar.....	40
1.2. O doloroso caminhar para a morte: desumanizar para matar.....	46
1.3. Cortando o mal pela raiz.....	55
1.4. Poder de “cura” do sangue branco: política do branqueamento.....	66
2. EM NOME DA “ORDEM”	72
2.1. Resgatar a história, metodologia necessária.....	77
2.2. Racismo e biopoder: matar ou deixar morrer	84
2.2.1. Necropolítica e a população negra: uma reflexão.....	91
3. VIDA “NUA”, VIDA “MATÁVEL”: SOBRE LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AOS ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI.....	100
3.1. Mudanças e permanências na busca por um sistema de garantias e direitos para criança e adolescente.....	101
3.2. O Sistema Socioeducativo no Paraná.....	111
3.3. Perfil dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Paraná	124
3.3.1. Idade/gênero.....	130
3.3.2. Pertencimento étnico-racial.....	136
3.3.3. Frequência escolar dos/as adolescentes em MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021.....	149
4. DA EXCLUSÃO ESCOLAR AO EXTERMÍNIO DO CORPO NEGRO.....	157
4.1. Evasão escolar e espistemicídio.....	158
4.2. Educação escolar nos CENSE do Paraná.....	179

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	192
ANEXOS.....	203

INTRODUÇÃO

**“Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”
(Conceição Evaristo)**

Os espaços de poder no Brasil, ainda em tempos hodiernos, têm reproduzido de forma hegemônica uma visão uniforme no desenvolvimento das produções científicas. Durante muito tempo, a construção de uma tese, assim como todos os trabalhos científicos, baseados em métodos e regulamentos de uma academia que se pretende neutra¹ espera uma imparcialidade por parte do/a pesquisador/a sobre o tema estudado.

Mesmo ciente desse protocolo para a produção científica que sempre vigorou nos espaços universitários, genuíno ao modo cartesiano² de escrever, ressalto que o cumprimento dessa formalidade a princípio parecia ser um desafio para a realização desta pesquisa. Destarte, a definição do método e de intelectuais foi determinante para que a pesquisa pudesse ser elaborada, considerando meu lugar de fala. As linhas aqui redigidas abordam parte da minha história, a história do meu povo - o povo negro que desde sua chegada a este país luta pelo reconhecimento e manutenção dos direitos fundamentais³, em especial o direito à vida. Entender esse processo é entender e respeitar o lugar de fala, pois quando me posiciono, falo do lugar social e de poder, dentro de uma estrutura pré-estabelecida e constantemente reproduzida.

Djamila Ribeiro (2019) informa que a origem do termo “lugar de fala” é imprecisa. Ela acredita que tenha surgido com o discurso da Teoria Racial Crítica,

¹ O campo científico nunca foi neutro, ao contrário, é um lugar de luta concorrencial, onde o que está em testilha é o monopólio de autoridade científica. Não há neutralidade epistêmica, essa neutralidade é fictícia, uma ficção completamente interessada (BORDIEU, 1983).

² Modo cartesiano de escrever é a escrita baseada em um conjunto de procedimentos, métodos para a obtenção do conhecimento. O modo cartesiano se contrapõe ao conhecimento espontâneo, construído no próprio dia a dia de maneira gradativa por meio da experiência de vida (DESCARTES, 1991).

³ Os Direitos fundamentais são frutos do Direito Moderno, no período da escravidão brasileira, o povo negro lutava sozinho pela sobrevivência, os direitos que existiam não chegavam até o chão das senzalas.

com os estudos da diversidade por intermédio das pesquisadoras negras, indianas e latinas. Estas intelectuais acendem a discussão sobre quem tem o direito de falar em uma sociedade racista e patriarcal, em que se legitima o discurso do homem, branco, heterossexual, desconsiderando as vozes dos não brancos e mulheres, por meio do racismo estrutural, naturalizado.

Chamo a atenção para o meu lugar de fala, a fim de reivindicar o mesmo direito à voz, que tem sido exclusividade de um grupo dominante e historicamente privilegiado. A fala de uma mulher negra em espaços de poder, como na Universidade, destoa do perfil dos intelectuais brasileiros no quesito raça, classe e gênero. A própria linguagem formal, utilizada nas escritas de trabalhos científicos têm apresentado uma visão androcêntrica, parcial e injusta. Como afirma Ribeiro (2019), queremos uma coexistência de vozes e não a imposição de voz única. Todavia, respeitar o lugar de fala não se traduz apenas nisso; trata-se de uma discussão maior, ligada à nossa própria existência. Ou seja, reivindicar este direito é reivindicar o próprio direito à vida.

O direito de viver da população afrodiáspórica a todo o momento é ameaçado, nos mais diversos sentidos. Isso ocorre na medida em que o povo negro ainda é visto como ameaça e inimigo da sociedade, fazendo com que haja, por parte da estrutura da segurança pública brasileira, a reprodução da ideia de que há uma guerra contra um inimigo interno definido.

Por isso a sociedade brasileira vive uma guerra não declarada e com alvos certos a serem atingidos, pois a lógica dessa guerra nunca foi a preservação da vida, mas sim a eliminação física de um oponente determinado. Basta analisar a quantidade de pessoas negras que sofrem Mortes Violentas Intencionais (MVI) no Brasil como: homicídios dolosos, lesões corporais seguidas de morte e as mortes em decorrência da seletividade policial, especialmente, nas regiões periféricas.

As pesquisas realizadas nesse âmbito e os dados compilados das Secretarias Estaduais de Segurança Pública não se contradizem em nenhum momento ao afirmarem que as principais vítimas da violência letal no Brasil são jovens negros⁴ com baixa escolaridade. O Atlas da Violência (CERQUEIRA, 2021)

⁴ No Brasil, tanto o homem negro quanto a mulher negra são vítimas de preconceito racial, todavia, conforme apresentado, o homem é a maior vítima das mortes violentas. Perante tal informação é impossível não indagar: Por que o adolescente/jovem negro corre mais risco de ser

publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA informa que no ano de 2019 ocorreram 45.503 homicídios, sendo que os/as negros/as representaram 77% das vítimas desses homicídios. Isso significa que para cada indivíduo não negro que foi morto em 2019, 2,6 negros/as foram mortos. Ou seja, estes dados apontam que ter corpo negro no Brasil aumenta em quase três vezes a chance de ser executado. Analisando este documento, observei o cenário de desigualdade racial no Brasil em relação aos indicadores sociais da violência, constatando que a taxa de violência letal contra as pessoas negras foi 162% maior que entre não negras (CERQUEIRA, 2021).

Ao estudar as mortes provocadas pelos policiais, a disparidade é ainda mais acentuada. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020, que contabiliza as pessoas que sofreram violência letal por intervenção policial em 2019, aponta que 79% das vítimas eram pessoas negras contra 21% de pessoas brancas. Perante tais dados é impossível não se indagar sobre a condução da política de segurança pública no Brasil. Considerando a forma com que essa política tem sido efetivada pelas mais variadas instituições, trata-se realmente de uma política de segurança ou uma política de extermínio? Verificando esses dados, parece-me que a política de segurança é destinada às populações brancas e uma política de extermínio para às populações negras.

Dentro das pedagogias utilizadas pelo Estado percebe-se que, sob a justificativa da segurança pública, deixam-se de lado os ideais dos direitos humanos uma vez que, em nome dessa mesma segurança realizam-se a invasão de territórios considerados “inimigos”, levando à dizimação de culturas e pessoas. Isso demonstra que o Brasil, um Estado Democrático de Direito, tem adotado de forma permanente um Estado de Exceção, voltado para o controle social e neutralização de indivíduos eleitos/as como inimigos/as do Estado (ORSOMARZO, 2020).

Em nome dessa ideia de segurança e da “ordem” têm ocorrido a subjugação, o sofrimento, e o genocídio de determinados grupos, o que explica o tratamento destinado à população negra, sempre cheio de estigmatização,

exterminado do que a adolescente/jovem negra? Será que o machismo, resquício da sociedade patriarcal é responsável por esse resultado? Tais questionamentos serão discutidos a *posteriori*, no desenrolar desta pesquisa.

desqualificação da moral – que costumam culminar em prisão e/ou seu extermínio, tendo sido vítimas constantemente das forças policiais. E isso porque, no Brasil, a condição para as pessoas negras não se limita à exclusão, mas também ao genocídio. Nas palavras de Joseph-Achile Mbembe (2018) é a necropolítica sendo efetivada, como um projeto mortífero e racializado de poder que atua como um naturalizador da morte para alguns contingentes populacionais.

Ao se compreender esse projeto é possível perceber que muitos corpos negros são assassinados ainda adolescentes ou jovens. E mesmo antes da morte física, há muitas violências e mortes simbólicas que atingem a alma da juventude negra.

Como já citado, a juventude negra tem sido a principal vítima das mortes violentas no Brasil e a baixa escolaridade das vítimas tem chamado a atenção. De acordo com os dados das Secretarias Estaduais de Segurança Pública analisados pelo Fórum de Segurança Pública, em 2019, 45,1% das vítimas de MVI não possuíam o Ensino Fundamental completo. Tais dados apontam para a relevância do acesso e permanência na escola como fator essencial para afastar o risco de morte violenta que incide sobre o contingente populacional em foco, reforçando a necessidade de investimento em políticas públicas para atender e acolher segmentos vulneráveis, uma vez que, apesar da violência letal atingir o pico aos 20 anos de idade, a escalada começa muito antes, na faixa dos 13 anos (WAISELFISZ, 2016). Contudo, a política pública visando a promoção de direitos com foco na inclusão das populações excluídas do acesso aos bens, riqueza e poder tem cedido espaço ao direito penal. A vida precária e arriscada dessa parcela da população do Brasil é via aberta para o seu descarte, seja pela pobreza, discriminação ou encarceramento em massa (ORSOMARZO, 2020).

Nesse sentido, a escola tem sido apresentada como verdadeira tábua de salvação⁵, um antídoto para preservação da vida dos/as adolescentes negros/as, mesmo sabendo que a escola não pode resolver sozinha um problema que não

⁵É inquestionável a necessidade da escolarização para a formação de qualquer cidadão, todavia lembro que a educação escolar é apenas um direito do rol dos direitos fundamentais. Assim, um dos requisitos básicos para manter a criança na escola é a garantia dos outros direitos.

foi ela quem criou. Por isso, se o ambiente escolar continuar expulsando a juventude negra, esse contingente populacional continuará aumentando as estatísticas das mortes violentas no Brasil pois, conforme os dados analisados, adolescentes negros/as são os/as que mais evadem e abandonam o ambiente escolar, violência que não ocorre de forma isolada, mas que acontece com praticamente todos/as negros/as, alterando somente a intensidade e a regularidade.

Desde a mais tenra infância, ao ser apresentada ao ambiente escolar, aos poucos pude constatar que aquele ambiente, defendido por legislações brasileiras e internacionais como espaço de democracia e de livre acesso a todos/as os/as cidadãos/ãs brasileiros/as, na prática não era assim constituído. A primeira instituição escolar a que tive acesso foi uma escola rural, no município de Brasilândia do Sul, estado do Paraná. Era uma escola do campo com uma sala de aula multisseriada⁶, por isso eu e minha irmã mais velha estudávamos no mesmo ambiente. No primeiro dia de aula, ao realizar a atividade sugerida pela professora descobri que a cor preta, cor da minha pele e de todas as pessoas que faziam parte do meu núcleo familiar, não se encaixavam nos padrões de beleza impostos pela visão eurocêntrica⁷ desde o período colonial. A atividade proposta pela professora era para que cada aluno/a da primeira série desenhasse e pintasse a família. Prontamente iniciei a atividade, enquanto a professora caminhava por entre as carteiras, que eram duplas. Por um instante, minha professora parou ao meu lado, observou a minha pintura e disse que não era para

⁶Podemos caracterizar como sala de aula multisseriada aquela onde o/a professor/a, no mesmo espaço de sala de aula, trabalha com várias séries diferentes ao mesmo tempo. O trabalho realizado pelo Programa de Formação de Educadores do Campo – Escola da Terra 2015-2019 com parceria entre Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado de Educação (SEED) e algumas Universidades apontaram que ainda existem cerca de 500 escolas multisseriadas espalhadas pelos municípios do Paraná. O artigo intitulado Classes Multisseriadas no Acre (NICÁCIO; PINHEIRO, TERUYA; WALKER, 2013), faz um estudo mais aprofundado sobre a temática, questionando a sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem do/a educando/a.

⁷Podemos definir eurocentrismo como uma ideologia supremacista composta por crenças, atitudes e práticas que exaltam a cultura europeia em detrimento das outras culturas. O filósofo Antoni Aguiló, colunista e pesquisador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra nas áreas de filosofia, política e sexualidade afirma que o eurocentrismo provocou divisões que naturalizam e hierarquizam as desigualdades, como centro e periferia, superior e inferior, civilizado e selvagem, desenvolvimento e subdesenvolvimento (AGUILÓ, 2020)

continuar pintando de preto, pois pintar com a cor preta deixaria a pintura feia. Imediatamente associei a cor do meu desenho com o meu tom de pele e devagar, fui sendo apresentada ao racismo que circunda o espaço escolar e que, em situações análogas, passaram a ser corriqueiras no meu dia a dia como estudante.

Apesar dos preconceitos sofridos, terminei o Ensino Médio, porém, pensei em desistir, pois as mazelas causadas pelo preconceito doem na alma e causam feridas difíceis de serem curadas. A conclusão do Ensino Médio já era um grande feito pois, se os indicadores do IBGE em 2018, apontavam que apenas 64,8% da população negra concluíram essa fase da educação básica, este índice no final da década de 1990 era bem menor. Como estava decidida a seguir, precisava encontrar uma forma de acesso ao Ensino Superior e estava determinada em alcançar esse feito, mesmo que para isso fosse necessário “arrebentar” as portas da Universidade, pois tais instituições de ensino não são os espaços que a sociedade reservou para a juventude negra. Com muita luta e persistência no ano 2000 adentrei ao curso de História na Universidade Paranaense – Unipar, Campus de Umuarama, um curso cuja matriz curricular privilegiava a História da Europa em detrimento de outras histórias e culturas. A História da África sequer fazia parte do rol de matérias ofertadas por aquele curso.

Assim que terminei o Curso de História iniciei minha vida de docente no município de Roncador (PR), município formado por meio da colonização ucraniana, foram dois anos de sofrimento provocado pelas perseguições daquela sociedade e da comunidade escolar, incluindo colegas de trabalho, por causa do meu pertencimento étnico-racial. Apesar dos acontecimentos do meu dia a dia eu não havia passado pelo processo de empoderamento, sentia a dor, mas não conseguia entender ainda todas as implicações desse racismo na sociedade, mesmo sendo historiadora. O pesquisador e professor Kabengele Munanga (2005), em suas variadas obras destaca a necessidade da educação para a desconstrução do pensamento racista, assim como a aproximação dos povos negros com a cultura de seus ancestrais, propiciando a construção de um olhar positivo sobre a história e a cultura africana. Todavia, para alcançar tais objetivos, o conteúdo escolar ofertado nos espaços escolares precisa ser fundamentado em uma perspectiva multicultural, ressaltando a riqueza da diversidade cultural

produzida por todos os povos para a formação da sociedade brasileira. Essa perspectiva de valorizar todas as culturas precisa orientar as práticas pedagógicas desde o Ensino Básico até a Educação Superior. Assim, o espaço escolar pode ser um espaço de desconstrução do mito de superioridade e inferioridade entre os povos. A escola não pode ser responsabilizada em resolver todos os problemas apresentados pela sociedade, todavia, ela ocupa um lugar de destaque (MUNANGA, 2005).

O meu encontro com o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana ocorreu nos cursos ofertados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - APP Sindicato e pela própria Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED). Essas participações foram suscitando em mim uma busca cada vez maior por conhecimento sobre a história africana, razões que me levaram a participar do Curso de Especialização em Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal do Paraná em parceria com a APP Sindicato entre os anos de 2013-2015.

Aquele conhecimento provocou muitas mudanças em minha vida e na minha prática docente. A desconstrução da visão eurocêntrica tornava-se a base para a preparação das minhas aulas. Entusiasmada, queria propiciar na sala de aula, tudo que aquele conhecimento me proporcionou: uma mudança de lente⁸. Em 2013, por meio de um concurso interno, fui selecionada para lecionar a disciplina de História na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste (Peco)⁹ e ali me deparei com uma realidade completamente nova. No espaço escolar, fora dos muros da prisão, a situação de exclusão sofrida pela juventude negra já era algo

⁸Mudar as lentes dos óculos foi a expressão mais marcante que aprendi frequentando, como aluna não regular, a disciplina de Educação e Diversidade Escolar ministrada pela Professora Doutora Eliane Rose Maio no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2018. Precisamos tirar os óculos do preconceito, discriminação, racismo e tudo isso é possível através do conhecimento. Lembro-me de uma frase que a professora em questão repetia muitas vezes: “adoro gente que gosta de gente”.

⁹ A Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste, Estado do Paraná - foi inaugurada em 30 de março de 2012, aconteceu com uma solenidade liderada pelo Ministro da Justiça, José Eduardo Cardoso e o governador do Paraná Beto Richa. A nova Instituição passou a ofertar 720 vagas no Sistema Penitenciário Paranaense para presos em regime fechado para o sexo masculino, distribuídas em 144 celas coletivas para 6 presos cada, e mais 96 celas individuais para medidas disciplinares (SANTOS, 2017, p. 75).

que abria feridas em meu peito, pelo fato de não conseguir evitar a evasão escolar dessas pessoas. Contudo, compreendi que no espaço escolar, para amenizar ou romper com as mazelas provocadas pelo racismo, não bastam as lutas individuais; é preciso um empenho coletivo, por parte dos/as profissionais de educação e de políticas públicas.

No entanto, mesmo ciente do processo de evasão escolar recorrente entre os/as estudantes negros/as, não havia pensado sobre a vida dessas pessoas pós-processo de evasão. Quando voltei meu olhar para os reeducandos¹⁰ da Peco entendi naquele momento a necessidade do espaço escolar ser democrático e multicultural, pois uma vez expulsos/as das escolas regulares, tornam-se suscetíveis e vulneráveis. Por isso, muitos/as são absorvidos/as pela criminalidade e quando privados de liberdade nas prisões e Centros de Socioeducação (CENSE), retornam ao espaço escolar na vida intramuros. Parte desses/as adolescentes e jovens não tem essa nova oportunidade porque têm suas vidas ceifadas assim que evadem do ambiente escolar.

A partir dessa experiência, a ânsia por um maior conhecimento era inevitável. Como docente no CEEBJA Professor João da Luz da Silva Corrêa, estava diante dos “excluídos” dos excluídos, dos “sobreviventes” dos sobreviventes, pois muitos/as que foram expelidos/as dos bancos escolares foram exterminados/as pela polícia, antes mesmo de chegarem aos Centros de Socioeducação e penitenciárias. A juventude que hoje se encontra encarcerada, em sua grande maioria, já frequentou uma escola regular durante a sua infância e/ou sua adolescência, mas não conseguiu dar prosseguimento aos estudos por vários motivos, dentre eles a negligência estatal na garantia de direitos e o racismo estrutural.

Dessa forma, aqueles/as que não se encaixam no padrão imposto historicamente pelas instituições regulares foram marginalizados/as pela escola e por outros segmentos da sociedade, foram persuadidos/as pelo mundo do crime, uma vez que, este, ao convocar para uma oportunidade de ganhos, tanto de

¹⁰ O Ceebjá Professor João da Luz da Silva Correia só tem homens como alunos, na medida em que está situado dentro da Penitenciária de Cruzeiro do Oeste, instituição penal de regime fechado para pessoas do sexo masculino. Dessa forma, todas as vezes que me refiro a esses sujeitos estou falando de uma população masculina. Justifico para não subentender uma linguagem sexista.

poder quanto financeiro, não faz distinção racial. Não se trata de uma escolha, mas sim, na maioria das vezes, a única oportunidade para a juventude que se sentiu excluída das salas de aula.

No ano de 2015, ingressei no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Ao estudar sobre direitos humanos e sobre a educação escolar para os privados de liberdade na Peco, os dados da pesquisa puseram-me a refletir sobre as consequências da evasão escolar para aqueles que já são excluídos/as socialmente pelo seu pertencimento racial. Os alunos que responderam os questionamentos apontaram que a entrada para o mundo do crime coincide com o período de evasão dos espaços escolares¹¹. Em 2019, quando fui aprovada no processo de seleção para Doutorado em Educação vislumbrei a possibilidade de dar continuidade à pesquisa iniciada no Mestrado.

As pesquisas que têm sido publicadas no Brasil, como as realizadas pelo Atlas da Violência, do Anuário de Segurança Pública e pela mídia¹², bem como outras pesquisas científicas¹³ vem apontando que a juventude brasileira tem sido alvo de inúmeras violências. A maioria das pessoas que são vítimas das MVI - Mortes Violentas Intencionais no Brasil são os/as adolescentes e jovens negros/as. A **hipótese** é que a negligência estatal em garantir efetivamente o acesso aos direitos fundamentais tem sido fator *sine qua non* para o aprisionamento e genocídio dos/as adolescentes negros/as em situação de vulnerabilidade. Reitero que o acesso e permanência dessas pessoas no espaço escolar poderia diminuir o número de atos infracionais praticados por adolescentes e, conseqüentemente, esses sujeitos poderiam vislumbrar um outro caminho diferente do encarceramento e do risco de morte violenta. Sendo assim,

¹¹ O resultado desta pesquisa compõe minha dissertação de mestrado intitulada Direitos humanos e educação escolar prisional: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste. Disponível em < <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3346>>

¹² Meios de comunicação de massa como a televisão, rádios, internet. É oportuno ressaltar que os dados sobre as violências que atingem os/as adolescentes negros/as brasileiras são apontados por pesquisas realizadas por órgãos do Estado, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Anuário de Segurança Pública.

¹³ Dentre as inúmeras pesquisas científicas que abordam a temática da violência que atinge a juventude negra brasileira, citamos como exemplo a pesquisa de Andressa das Neves Teixeira (2019) intitulada Vozes no silêncio: Homicídios de jovens negros de Porto Alegre e o sofrimento das que ficam e a pesquisa de Igo Gabriel dos Santos Ribeiro (2017), Da política socioeducativa e à (des) regulação da vida de jovens negros brasileiros.

se a escola é o espaço que poderia trazer segurança para os/as adolescentes é oportuno entender o motivo dessa evasão, e investigar se a instituição escolar, de alguma forma, tem contribuído para a expulsão desses/as jovens. Será que o racismo institucional, consequência do racismo estrutural praticado nos espaços escolares tem corroborado para o extermínio da população negra no Brasil? Em especial com o genocídio da juventude negra?

Expulsos/as do espaço escolar, próprio para qualquer criança e adolescente, muitos/as adolescentes negros/as deixam de ser regidos/as pelo sistema educacional e passam a ser administrados/as pelos Centros de Socioeducação. Mesmo nos espaços reservados para adolescentes em conflito com a lei, o que ocorre é mais punição do que educação, contrariando assim as legislações. Os dados apresentados, na parte introdutória desta tese, levam ao entendimento que os espaços de socioeducação também seguem a mesma lógica do Sistema Penal Brasileiro: punição, abandono e descarte.

Feitas essas considerações chego ao **problema** desta tese: Sobre os/as adolescentes negros/as em situação de vulnerabilidade, indaga-se: Existem vínculos entre Centros de Socioeducação, o processo de evasão/expulsão escolar e morte violenta?

E na busca pela mudança de perspectiva em relação ao tratamento violento direcionado à população negra de forma estrutural, trago como **objetivo geral** dessa pesquisa: investigar se a política de morte do Estado brasileiro, embasada em uma perspectiva punitiva e racializada e que se traduz em um Sistema Penal e medidas socioeducativas que se direcionam às populações negras, também tem sido a pedagogia utilizada nas instituições de ensino que ofertam a Educação Básica dentro e fora dos espaços de socioeducação.

Os **objetivos específicos** são: analisar as diversas formas de genocídio praticadas contra a população negra em território brasileiro; averiguar em qual momento a política de extermínio foi adotada pelo Departamento de Segurança Pública Brasileira ou se o próprio Sistema Penal Brasileiro já está viciado desde o seu cerne nesse quesito; compreender a socioeducação no Paraná e investigar o perfil dos adolescentes em conflito com a lei neste estado no período de 2015-2021 e; analisar os motivos que levam os/as adolescentes negros/as a evadirem-

se do espaço escolar, bem como averiguar o tratamento direcionado pelo Estado a essas pessoas no momento em que se encontram para além dos muros escolares.

Antes de iniciar as discussões em relação ao problema e objetivos expostos, é preciso fazer algumas **considerações dos fundamentos teórico-metodológicos** que embasaram a construção desta tese e o posicionamento perante o objeto de pesquisa.

Na perspectiva dos Estudos Culturais (EC) propõe-se pensar sobre a representação das pessoas negras na sociedade vigente, e como essas representações têm corroborado para a perpetuação de ações discriminatórias em relação à população negra, em especial nos espaços escolares. Tendo em vista que desde o seu advento esses ambientes têm se posicionado como ambientes de disputas de poder, a história reproduzida nesses recintos tem perpetuado a cultura ocidental como superior na relação com outras culturas não-ocidentais. Partindo desse viés, para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018), o olhar reprobatório da sociedade voltado para a população negra tem sido (re) produzido no chão da escola.

Estudos Culturais é um campo de estudo, uma área do conhecimento que interage com outras disciplinas e estão intrinsecamente ligados aos estudos da cultura. A trajetória dos Estudos Culturais está baseada na crítica à modernidade eurocentrada, da análise da construção discursiva e representacional e têm a preocupação de entender como o mundo colonizado é construído a partir da lente do colonizador e como isso tem interferido na formação de identidades do colonizado (CARVALHO; ROSEVICS, 2017). Por esse motivo, os EC se constituíram em um campo relevante de crítica cultural, uma vez que não hierarquizam as formas e práticas culturais, por exemplo: dizer que existe uma alta cultura ou superior e uma baixa cultura e inferior. (ESCOSTEGUY, 2010; SILVA, 2018).

Nessa perspectiva, o estudo sobre a representação do corpo negro é relevante na medida em que compreendemos que a forma como esse corpo negro é representado socialmente é fator *sine qua non* para a negação dos direitos fundamentais e, conseqüentemente, o genocídio desse contingente populacional.

Para Stuart Hall (2003), ainda existe uma ampla resistência às diferenças. Esse ataque direto e indireto à diversidade cultural demonstra uma tentativa de restauração do modelo ocidental. A valorização das culturas não ocidentais pode levar à derrocada do eurocentrismo, ideologia fundamental para a manutenção do *status quo*. Por isso, a história abordada, nesta tese, é uma história não centrada na Europa. Defendo a resistência política e epistêmica contra a colonialidade a partir do século XVI, ressaltando a busca pelo processo de humanização dos/as “condenados/as da terra”, definição dada por Frantz Fanon em 2005, na obra intitulada com o mesmo nome.

A elite privilegiada no Brasil sempre tentou ofuscar à diversidade da cultura brasileira. Espaços de poder, como instituições de ensino, têm (re) produzido de forma hegemônica o culto à cultura eurocêntrica. As universidades, durante muito tempo, adotaram o modelo eurocêntrico de ser, pensar e agir. Essa postura afastava outros modelos não eurocêntricos dos espaços acadêmicos. O povo negro, por exemplo, entrava nos debates universitários na condição de objeto de estudo, corroborando para a manutenção e reprodução das estruturas de poder oriundas do processo de colonização.

A longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. Em todas as esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto – o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial – são encarados com o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL; TORRES, 2019, p. 12).

Ainda há pesquisas que se orientam somente no modelo positivista e no método cartesiano desconsiderando outras formas de conhecimento. Assim, “[...] o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida dos outros” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL; TORRES, p. 12, 2019). É o caso do genocídio da juventude negra brasileira, o foco desta pesquisa.

Discussões embasadas teoricamente em intelectuais negros/as como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Delton Aparecido Felipe, Izaque Pereira de Souza, Ana Lúcia da Silva, Gislaine Gonçalves, Paulo Vinícius Baptista da Silva, dentre muitos outros se fazem urgentes e necessárias (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL; TORRES, 2019). Na luta contra o ideal de colonização ainda presente em nossa sociedade atual, que dividiu os humanos entre não seres e seres, é preciso um ativismo individual e/ou coletivo que pode ser intelectual, político ou artístico. O/A condenado/a historicamente emerge como pensador/a, criador/a com a finalidade de construir um novo mundo, dando visibilidade aos outros mundos como possíveis (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL; TORRES, 2019).

Por essa lente, o processo de descolonização é necessário em todos os níveis de ensino. É imprescindível que as histórias e culturas de todos os povos sejam estudadas e respeitadas nos espaços escolares. Hall (2003) ainda corrobora com a questão ao apontar que os espaços que foram conquistados para a diferença ainda são poucos e dispersos. Por isso, é que, sendo parte dessa diversidade, faz-se necessário falar de nós mesmos, daquilo que é intrínseco nosso. Este é o momento de a diversidade deixar de ser somente objeto de pesquisa e nos tornar sujeitos e autores/as de nossa própria história (EVARISTO, 1996).

Conforme a pesquisadora em destaque, um sujeito se produz e se reproduz naquilo que produz, abraçado ao coletivo, na cumplicidade com outros/as sujeitos. “Ao falar de si, fala dos outros e ao falar dos outros, fala de si. Não há uma fala única, solitária, mas a ressonância de vozes plurais, vários indivíduos” (EVARISTO, 1996, p.40). A pessoa negra é um sujeito histórico e atuante na produção do conhecimento. Somos representantes das vozes negras, silenciadas pelo chicote, pela senzala, pelo estupro, pelos camburões e pelas prisões.

Nesse mesmo sentido, Paul Gilroy (2001) afirma que é essencial que as pessoas negras sejam percebidas como agentes, com capacidade cognitiva e com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno, o mesmo racismo que rotulou o povo negro como “problema”.

O que deve ser construído nos espaços escolares é que não existe o “problema” do povo negro. O ser negro nunca foi “problema”, pelo contrário, foi essencial para a construção e desenvolvimento dessa nação. A questão é que a população negra discrepava do ideal imposto pela sociedade. Portanto, o “problema” não estava com o povo negro, mas nas respectivas sociedades nacionais hegemônicas (COSTA, 2019).

Precisamos falar dos problemas sociais que afetam as pessoas negras e não tratar pele negra como “problema”. O que se faz necessário entender é que o problema não é o/a adolescente negro/a que é abrigado/a nos espaços socioeducativos. O problema é a organização estrutural que tem gestado “criminosos/as” para depois punir. Isso é um mal entendimento sobre o fenômeno social e isso só ocorre devido à falta de conhecimento. (COSTA, 2019).

Alberto Guerreiro Ramos (1957) já defendia uma revolução político-epistêmica como um processo de inversão, ou seja, ao invés de ser o/a negro/a apenas objeto de estudo, seria também produtor/a do conhecimento pelas lentes do povo negro. Costa (2019) endossa a questão ao apontar que a produção do conhecimento realizada pelas pessoas negras visa restaurar a condição humana para os povos negros, na medida em que são sujeitos históricos, participantes nas diversas dimensões da produção da vida, incluindo a intelectual. Observar a sociedade com as lentes negras, permite perceber as divergências da sociedade hegemônica, quando o assunto é o humanismo. Assim, os direitos humanos seriam assegurados constitucionalmente e é este o movimento que se buscou defender nesta tese.

Para o processo de revisão da literatura que orienta esta pesquisa, realizei um levantamento de dissertações e teses entre fevereiro e abril de 2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - e no Banco de Dados da Capes, utilizando os seguintes descritores: socioeducação, racismo, evasão escolar e biopoder. Para facilitar a exposição do que fora localizado, os dados foram apresentados em tabelas:

Tabela 01- Biblioteca Brasileira de teses e dissertações

Descritores	Dissertações	Teses	Total	Área do Conhecimento
Socioeducação	50	16	66	Educação, Direito e Psicologia

Racismo	1.407	532	1.939	Educação, Sociologia
Evasão escolar	703	171	874	Educação e Psicologia
Biopoder	250	127	377	Psicologia, Direito e Educação

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Tabela 02- Banco de dados da Capes

Descritores	Dissertações	Teses	Total	Área do Conhecimento
Socioeducação	203	39	252	Educação e Psicologia
Racismo	2.405	788	3.193	Educação, Sociologia
Evasão escolar	36.947	10.487	55.531	Educação e Psicologia
Biopoder	445	179	624	Psicologia, Educação e Direito

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Este levantamento para a revisão de literatura apontou que após o sancionamento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990), temas que envolvem Socioeducação, racismo, evasão escolar e biopoder têm sido abordados frequentemente nas pesquisas acadêmicas de todo o país. Dentre os inúmeros trabalhos realizados destaque: Aparecida Sueli Carneiro (2005), Ana Luiza Pinheiro Flauzina (2006), Ione da Silva Jovino (2010), Raquel Ribeiro Moreira (2011), Jamires Pereira da Silva (2018) Fernanda Orsomarzo (2020), Anabella Pavão da Silva (2020). No processo de revisão percebi um número grande de trabalhos em relação à evasão escolar e ao racismo, mas as pesquisas que abordam essa temática ainda é uma necessidade, na medida em que, o racismo continua provocando a expulsão dos espaços escolares por intermédio da negligência estatal na garantia de direitos. No entanto, foi possível perceber uma carência de trabalhos sobre socioeducação. Sendo assim, é necessário pesquisar mais sobre os Centros de Socioeducação, focando especialmente nas pedagogias adotadas nesses espaços.

O caminho a ser percorrido para coleta de dados foi traçado a partir da definição do problema e dos objetivos (geral e específicos). Para obtenção das

informações necessárias para a realização desta pesquisa foram analisados os documentos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho do Estado do Paraná (SEJUF) por intermédio do Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE). Na PNAD, analisei os dados sobre analfabetismo, frequência e evasão escolar com o intuito de verificar em qual momento da Educação Básica mais ocorre o processo de evasão/expulsão dos espaços escolares, bem como o perfil de crianças/adolescentes que interrompem os estudos. Já na SEJUF/DEASE, procurei dados que versam sobre o perfil das pessoas que cumprem medidas socioeducativas no estado do Paraná e no CENSE Waldir Colli de Umuarama/PR no período de 2015 a 2021, cabe ressaltar que, **o pedido e a autorização para a realização da pesquisa encontram-se no processo protocolado com nº 18.699.251-2 da SEJUF/DEASE, atendendo as exigências da Resolução 300/2020 da SEJUF**¹⁴. O recorte temporal justifica-se pela fundação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) em 2012. Este Sistema contém informações sobre o Atendimento Socioeducativo em todo território Nacional e orienta a construção dos Planos Estaduais para o Atendimento Socioeducativo. Estes Planos contêm informações sobre a organização dos Centros de Socioeducação na oferta dos direitos fundamentais aos/às adolescentes em conflito com a lei. No Paraná, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo traz informações sobre a socioeducação entre 2009 e 2014 (PARANÁ, 2015).

A pesquisa foi organizada em quatro seções. As formas de genocídio da população negra foram tratadas na primeira seção. O exercício do poder do Estado sobre as vidas negras foi discutido na segunda seção. Primeiro realizei um panorama histórico sobre a necessidade da sociedade em manter a ordem e analisei como ocorreu a construção do ordenamento jurídico penal brasileiro, bem como, a relação desigual desse sistema para com seus/suas tutelados/as com base na política do etiquetamento.

¹⁴ Documento em anexo.

Na terceira seção analisei a juventude negra em conflito com a lei. Dentro dessa abordagem, verifiquei a negligência estatal perante esse contingente populacional transformando a vida dessa juventude em vida nua, vida matável. Apresentei um panorama geral sobre a base legal que ampara a organização dos Centros de Socioeducação em território brasileiro e o perfil da juventude que ocupa esses espaços no estado do Paraná.

Na quarta seção analisei a educação ofertada pelo Estado e a manutenção do *status quo* produzido pela elite, ao privilegiar uma verdade única, excluindo dos espaços escolares, as vozes e as histórias das pessoas marginalizados/as socialmente. Nesse ponto da pesquisa enfatizei a relação do epistemícidio com o processo de evasão escolar do/a adolescente negro/a, bem como a ampliação dos riscos vivenciados quando estão fora dos espaços escolares.

I. Vida humana: Direito inalienável do/a cidadão/ã brasileiro/a versus genocídio da população negra

“Negar ao povo os seus direitos humanos é pôr em causa a sua humanidade. Impor-lhes uma vida miserável de fome e privação é desumanizá-lo”.

Nelson Mandela – (Discurso em 1990)

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece que todo/a cidadão/ã deve usufruir dos direitos fundamentais¹⁵, elencados na Carta Magna Brasileira. A única condição exigida para gozar desses direitos é ser cidadão/ã brasileiro, independente de sexo, classe, religião ou cor (BRASIL, 1988).

Dentre todos os direitos garantidos constitucionalmente ao/a cidadão/ã brasileiro/a, a vida é o direito mais importante, pois, para que todos os outros direitos se verifiquem e sejam efetivados, é necessário que a pessoa esteja viva.

Alexandre de Moraes (2005, p.30) pesquisador na área do Direito Constitucional, corrobora com essa questão assegurando que:

O direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos, pois o seu asseguramento impõe-se, já que se constitui como pré-requisito à existência e exercício de todos os demais direitos. A Constituição Federal assegura, portanto, o *direito à vida*, cabendo ao Estado assegurá-lo em sua dupla acepção, sendo a primeira relacionada o direito de continuar vivo e a segunda de ser ter vida digna quanto a subsistência. O direito humano fundamental à vida deve ser entendido como *direito a um nível adequado com a condição humana*, ou seja, o direito à alimentação, vestuário, assistência médico-odontológica, educação, cultura, lazer e demais condições vitais. O Estado deve garantir esse *direito a um nível de vida adequado com a condição humana* respeitando os princípios fundamentais da cidadania, dignidade da pessoa humana e valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e, de

¹⁵ Direitos fundamentais são aqueles essenciais à vida humana (vida com dignidade) positivados nos ordenamentos constitucionais de uma nação. São eles: direitos individuais, sociais, coletivos e políticos.

uma sociedade livre, justa, solidária, garantindo o desenvolvimento nacional e erradicando a pobreza e a marginalização, reduzindo, portanto, as desigualdades sociais e regionais.

No entanto, não basta apenas viver; é necessário garantir uma vida digna, uma vez que este é um dos principais fundamentos da Constituição Brasileira vigente, que elenca a dignidade da pessoa humana como algo intrínseco ao direito à vida. Esses direitos em testilha fazem parte do rol dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e por outros ordenamentos jurídicos internacionais do qual o Brasil é signatário, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948).

O Direito de viver faz parte da primeira geração dos direitos humanos, juntamente com o direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Esses direitos são frutos do pensamento liberal-burguês do século XVIII e nasceram com o intuito de defender o/a cidadão/ã do Estado Absolutista e dentro do contexto do século XVIII, são chamados de direitos negativos, pois buscam limitar a atuação do Estado na vida pessoal do indivíduo (SANTOS, 2017).

Tais direitos, explicitados no *caput* do artigo 5º da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e por outros ordenamentos jurídicos internacionais atestam a igualdade de todos/as perante a legislação em vigor, “[...]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). Embora a legislação vigente no país teoricamente busque assegurar os direitos fundamentais do/a cidadão/ã brasileiro/a, em especial o direito à vida, os dados têm mostrado que existe no Brasil uma naturalização de quem tem o direito de viver e de quem deve morrer.

Nos moldes de um Estado Democrático de Direito não seria possível pensarmos na hierarquização de sujeitos, no que diz respeito ao direito à vida. Todavia, as estatísticas têm apontado que no Brasil existe uma política de extermínio, que vem ceifando já há muito tempo e de forma institucionalizada a vida daqueles/as que são considerados/as “descartáveis”. Os traços negros têm servido para classificar quem pode ser descartado. Sueli Carneiro (2005, p.129),

explicita que “[...] a matéria punível é a própria racialidade negra”. Contudo, antes do descarte, da morte física, o/a negro/a tem experimentado outras mortes, é a morte suplício.

Michel Foucault (2014, p.37), em sua obra **Vigiar e Punir**, explica que a morte suplício é “[...] a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em mil mortes”. Antes da humanização das penas, quando a forma de punir era corpórea, esse era o procedimento utilizado pelos/as executores/as das penalidades: gerar sofrimento à alma e ao corpo antes da ceifação da vida. Tomando como base a morte suplício, caracterizada por Foucault (2014), é perceptível a reprodução desse tipo de morte na História do Brasil, ao constatar que tais medidas punitivas não foram extintas com o processo de escravização. Em nossa sociedade contemporânea, o povo negro é exposto à “morte por suplício”, todos os dias, uma vez que milhares de pessoas negras são apresentadas a vários tipos de sofrimento - violência moral, psicológica, até chegar de fato à morte física. Dalmo Dallari (2008), ao focar o valor da vida, traz ser este o primeiro valor moral de todos os seres humanos. Fato é que em solo brasileiro, desde o século XVI, em especial, a partir da última década do século XIX, as populações negras vêm tentando provar sua humanidade.

A vida é necessária para que uma pessoa exista. Todos os bens de uma pessoa, o dinheiro e as coisas que ela acumulou, seu prestígio político, seu poder militar, o cargo que ela ocupa, sua importância na sociedade, até mesmo seus direitos, tudo isso deixa de ser importante quando acaba a vida. [...] Por isso pode-se dizer que a vida é o bem principal de qualquer pessoa, é o primeiro valor moral de todos os seres humanos. Não são os homens que criam a vida. [...] A vida não é dada pelos seres humanos, pela sociedade ou pelo governo, e quem não é capaz de dar a vida, não deve ter o direito de tirá-la. É preciso lembrar que a vida é um bem de todas as pessoas, de todas as idades e de todas as partes do mundo. Nenhuma vida humana é diferente de outra, nenhuma vale mais nem vale menos do que outra (DALLARI, 2008, p. 32-33).

O posicionamento do autor é endossado por estudiosos/as, legisladores/as e juristas, destarte, a prática recorrente tem destoado desse ideal de preservação da vida. Nesta investigação, encontrei informações sobre diferentes formas de

extermínio da população negra brasileira no período pós-abolição, num país em que sua legislação é tecida tendo a vida como o maior direito a ser preservado.

1.1. Mito da democracia racial: uma forma mais sutil de matar

Quando falamos em genocídio da população negra no Brasil, nossa maior referência é Abdias do Nascimento que no decorrer de sua obra, **O genocídio do negro brasileiro** – processo de um racismo mascarado (2016), faz uma abordagem geral do extermínio de pessoas negras numa sociedade que durante muito tempo foi conhecida internacionalmente pela predominância da democracia racial. Essa imagem que tentavam vender do Brasil com o apoio das ciências históricas fez com que muitos/as defendessem essa ideologia, mesmo ela, sendo criticada e combatida pela maioria dos/as pesquisadores/as sobre a questão racial no Brasil. Na fala de Thales de Azevedo (1975), a democracia racial brasileira era motivo de orgulho nacional no cenário internacional. De acordo com Abdias do Nascimento,

[...] tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas (NASCIMENTO, 2016, p. 48).

Acreditar na democracia racial é negar todas as formas de violência que as populações negras vêm sofrendo desde o processo de colonização brasileira. Tentar encaixar a relação entre brancos/as e negros/as como uma relação harmoniosa também é uma forma de extermínio de pessoas negras, pois se há negação do conflito, também não existirão políticas públicas com o propósito de sanar tal problema. Apostar na democracia racial é ignorar e desmerecer todas as estatísticas, lutas do movimento negro e de outras organizações que trabalham na busca por uma sociedade menos preconceituosa, racista, discriminatória. Seria inviabilizar e desconsiderar todas as lutas na promoção da igualdade racial, pois não se pode lutar contra algo que não existe.

Mas, quais seriam os interesses na manutenção dessa ideologia? Uma vez que, nas palavras de Thales Azevedo (1975) tal democracia não passa de uma ficção ideológica. A princípio podemos identificar dois objetivos: o primeiro é a manutenção do “*status quo*” de desigualdade econômica, social e racial, pois como abordado anteriormente, se vivemos em harmonia racial, a luta contra o racismo e seus desdobramentos perde o sentido e o Estado fica desobrigado de qualquer ação. Isso ainda contribui para que, ao reclamar de uma ação discriminatória a pessoa negra seja desacreditada, e sua queixa seja relativizada, sob a justificativa de que tudo não passou de um mal-entendido ou uma brincadeira.

Esses acontecimentos acabam gerando dúvidas até mesmo na própria vítima, que aos poucos vai se desencorajando em denunciar tais crimes. Dessa forma, quando queremos resolver um problema, a primeira parte desse processo é o reconhecimento de sua existência. No caso em voga, durante boa parte do século XX negou-se o racismo, bem como o privilégio vivido pelos/as brancos/as. A tentativa de negação do racismo no Brasil também objetivava manter a inércia da população negra, a maioria da população brasileira¹⁶, pois o despertar desse grande contingente de pessoas poderia abalar a estrutura da ordem estabelecida na construção da sociedade desde o processo de colonização.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2004, p. 89).

¹⁶ Dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, 2022 do IBGE, em relação à população brasileira, apontaram que 42,8% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos (BRASIL, 2022).

O medo do descontrolo em relação aos povos negros a partir das revoltas do século XIX e a própria Lei Áurea (BRASIL, 1888) fez com que o discurso dos/as dominantes fosse sendo alterado. Essa pseudo-democracia racial é gestada pelos/as brancos/as com o intuito de dominação e manutenção dos privilégios desde a formação do Estado brasileiro. A forma utilizada pela elite para “subjugar” a população negra vai sofrendo mutações de acordo com as necessidades de cada momento histórico. Todavia, os objetivos são os mesmos: manter intacta a estrutura da sociedade, pois no contexto histórico da democracia racial, “o homem negro e a mulher negra só podem penetrar de forma sub-reptícia, pela porta dos fundos, como criminoso ou como prostituta” (NASCIMENTO, 2016, p. 76).

Apesar da realidade vivida pelos povos negros não ter sofrido consideráveis alterações, houve uma mudança no discurso no século XX, período que vai sendo gestado com base na “harmonização entre as raças”, buscando uma unidade nacional.

Enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar “raça” com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tomou uma distância necessária das grosserias idéias de inferioridade e superioridade biológica busca, agora, apresentar uma definição imaginária da nação como uma comunidade cultural unificada. Ele constrói e defende uma imagem de cultura nacional – homogênea na sua branquidade, embora precária e eternamente vulnerável ao ataque dos inimigos internos e externos... Este é um racismo que responde a turbulência social e política da crise e à administração da grandeza nacional na imaginação. Sua construção onírica de nossa ilha coroada como etnicamente purificada propicia um especial conforto contra as devastações do declínio (nacional) (GILROY, 1992, p. 87, apud HALL, 2006, p.64).

A história do Brasil sempre foi contada partindo de um único viés: o dos/as brancos/as. Mas essa versão não corresponde à verdade. Subtraídos/as de sua terra originária, lançados/as nos fundos dos navios tumbeiros, submetidos/as à condição de escravizado/a, exposto/a a todos os tipos de violência, lançados/as num território estranho, com pessoas que não conhecia, para os escravizados/as do Brasil do século XVI ao XIX existiam poucas opções: desistir, aceitar ou lutar.

A decisão de grande parte dos/as escravizados/as que foram despejados/as em solo brasileiro foi lutar de todas as maneiras possíveis contra o sistema escravagista brasileiro. E nesse embate, como já esperado, homens e mulheres foram mortos/as lutando contra a ordem estabelecida.

Já apresentados/as aos horrores da escravidão desde a travessia do Atlântico, assim que chegavam em terra firme, a primeira possibilidade que os/as escravizados/as vislumbravam era a fuga. Aqueles/as que tinham êxito nessa empreitada buscavam refúgio nas matas, formando os quilombos – comunidades formadas em meio à mata brasileira como símbolo de resistência à escravidão - espaço onde tentavam resgatar suas identidades e praticar sua cultura. Como nos ensina Flávia Carvalho (2010, p. 42), “[...] extensão do corpo que não se submete, o quilombo é a junção de corpos que reconhecem uns nos outros a liberdade que os fora arrancada”. Reconhecendo o perigo dessas organizações, a elite colonial investiu numa escalada antiquilombista, intensificando a busca e os castigos sofridos pelos recapturados/as. A ordem régia de 1699 isentava de punição aquele que ceifasse a vida de um quilombola e quando eram recapturados/as eram marcados com ferro quente em forma de “F” e caso reincidissem, tinham uma orelha decepada (ALENCASTRO, 2000).

Ao analisar essas condições de violência e dominação, percebi a condição de “caça” a qual o/a negro/a sempre foi submetido/a. Caçado/a em seu território de origem para atender a um modelo baseado na hierarquização dos corpos; caçado/a nas matas brasileiras durante o período colonial, no império e em seus espaços de resistência, até hoje, continua sendo acuado/a, caçado/a nas comunidades urbanas pela polícia. E não importa a arma utilizada -, pode ser o chicote, o ferro, o tronco, os fuzis e pseudoverdades, pois a intenção é sempre a mesma: manter o povo negro no seu “devido lugar” (construído historicamente), as margens da sociedade ou nas necrópoles.

Ana Luiza Flauzina (2006) define como monopólio autoral a forma como os/as brancos/as se impõem como os/as donos/as do passado. Partindo dessa ótica foi naturalizada a supremacia branca e a subordinação das populações negras, durante todo o período que o mito da democracia racial vigorou, essa relação de poder não foi questionada. Não foi questionada pela sociedade, pelo Estado e nem pelas instituições que o representam. As próprias instituições de

ensino se mantiveram inertes, uma inércia que atuou como fonte fundamental para a reprodução dos interesses dos grupos dominantes. Por esse viés observamos que a educação, por intermédio de um currículo colonizado, tem sido essencial para a manutenção da ordem estabelecida.

Assim, como donos do passado, num monopólio autoral em que não cabe a versão dos dominados, foi possível ao segmento branco forjar os processos de naturalização que fariam da interiorização da supremacia branca e da subordinação negra o grande legado do nosso racismo. Diante de tal narrativa restou aos negros apenas o presente. Um presente sem causas, só de conseqüências. E como já não fosse permitido empregar o vocabulário da raça, agora subsumido na classe, o projeto de democracia racial acabou por obstaculizar qualquer tentativa de recuperação da trajetória histórica de todo um segmento (FLAUZINA, 2006, p.38).

É válido salientar que a escola apresenta características de uma instituição total¹⁷ e, nas palavras do filósofo Louis Althusser (1980), atua como aparelho ideológico do Estado. A consolidação do ideal de democracia racial que privilegia um grupo em detrimento do outro, só foi possível devido a atuação das mais variadas instituições com enfoque na instituição escolar e nas instituições penais. Destarte, mesmo compreendendo o papel fundamental dessas instituições para a manutenção da ordem estabelecida, a democracia racial no Brasil resguardava o Estado. Tratava-se o racismo no âmbito privado, isso porque não era regulado pela lei, muito pelo contrário, a legislação brasileira insistia na universalidade e na igualdade perante a lei (FLAUZINA, 2006).

Todavia, essa democracia racial não se verificou no campo penal. Historicamente o povo negro sempre foi o maior segmento populacional nesse sistema (FLAUZINA, 2006). Desde seu advento o sistema penal tem se voltado para o controle e extermínio da população negra, controle esse que Foucault (2014) denominou de poder disciplinar e que se voltava para alguns segmentos

¹⁷ Mesmo Erving Goffman (1987), não tendo arrolado a instituição escolar como instituição total, alguns/mas pesquisadores/as têm demonstrado em suas pesquisas traços dessas instituições que se aproximam e muito das instituições totais, como padronização de conhecimento e comportamentos. Janson Gomes Rodrigues (2021) tem um estudo pela Universidade Federal de São Paulo intitulado Escola e instituição total: aproximações e distanciamentos na escolarização de crianças, que corrobora para o entendimento do ponto em destaque.

da sociedade. Referindo-se a população negra, a “necessidade” de controlar suas ações ocorreu a partir da segunda metade do século XIX com a sanção da Lei Áurea (BRASIL, 1988), em que o controle em relação a esse segmento populacional sai da esfera privada e passa para o segmento público.

Numa série de estudos, Foucault produzia uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”. Foucault destaca um novo tipo de poder, que ele chama de “poder disciplinar”, que se desdobra ao longo do século XIX, chegando ao seu desenvolvimento máximo no início do presente século. O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, e, segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “políam” e disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante... (HALL, 2006, p. 42).

O poder disciplinar que foi tecido ao longo do século XIX estava preocupado com a regulação, vigilância da espécie humana ou de populações inteiras. Sobre o controle da população negra, antes feito pelos senhores de engenho e capitães do mato, agora pelo Estado por meio da polícia. Nessa nova relação de poder, como apontado por Flauzina (2006), a polícia seria o “novo capitão do mato”.

O objetivo do “poder disciplinar” consiste em manter “as vidas, as atividades, o trabalho, a infelicidade e os prazeres do indivíduo” assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. Seu objetivo básico consiste em produzir “um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (DREYFUS; RABINOW, 1982, p. 135).

O objetivo do Estado é tornar o/a negro/a um ser dócil, principalmente, no pós-abolição, em que este corpo está sob o julgo do Estado. Esse controle se faz total por meio do biopoder, quando o Estado passa a ter o controle da própria vida do cidadão, decidindo quem deve viver e quem deve morrer. E, nesse controle, o Direito, por meio do Sistema Penal tem sido primordial. O fundamental é que possamos entender que todas essas ações têm um propósito: a monopolização

da riqueza, do poder, da cultura, enfim, a manutenção do “*status quo*” em todos os sentidos.

Nesse diapasão, Nascimento (2016, p.54) corrobora ao afirmar que:

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituíram detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, armas e os valores do país.

Perante o exposto, reitero que a democracia racial defendida pela elite brasileira é falsa. Tal assertiva é endossada por situações reais e corriqueiras. Atitudes racistas ocorrem todos os dias, atos discriminatórios têm afastado negros e negras de espaços de poder. Mais de 130 anos da abolição da escravidão se passaram e ainda existem espaços da sociedade que o/a negro/a só pode entrar pelas portas do fundo ou elevador de serviço¹⁸. Não dá para acreditar na democracia racial se o sangue que continua jorrando das comunidades é sangue negro, pois o destino das balas das armas dos/as policiais parece já ter o alvo certo para atingir. A igualdade é ilusória na medida em que a juventude negra continua sendo expulsa dos bancos escolares e superlotando os Centros de Socioeducação (CENSE) e penitenciárias por todo o país.

Por meio de pseudoverdades, como a democracia racial, Estado e sociedade continuam exonerando-se de sua responsabilidade e na medida em que se isentam, corroboram para a perpetuação desse genocídio, cujo objetivo é a eliminação da população negra.

1.2. O doloroso caminhar para a morte: desumanizar para matar

¹⁸ Em outubro de 2022, Eddy Jr. ator, humorista e músico foi alvo de racismo no condomínio onde mora na cidade de São Paulo. Uma moradora do prédio se recusou a entrar no elevador junto com Eddy por ele ser negro. O músico apresentou o vídeo do ocorrido em suas redes sociais e destacou algumas das ofensas ditas pela moradora: "Macaco, imundo, feio, urubu, neguinho, um 'perigoso' que não merece morar aqui, uma pessoa que oferece riscos para os moradores desse condomínio. <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/10/18/eddy-jr-racismo-condominio.htm>

O mito da democracia racial já foi desmantelado pelo movimento negro e o próprio Estado brasileiro se reconheceu racista, destarte cabe apontar que os resquícios dessa falsa democracia racial ainda continuam vivos em nossa sociedade e seguem exterminando a população negra no Brasil. Os métodos de extermínio são múltiplos e vão se adequando às necessidades de cada período histórico. Na tentativa de liquidação da vida da população negra do solo brasileiro são experimentadas diferenciadas configurações, que evoluem das mais sutis até as formas mais violentas e brutais, contudo, todas ferem de morte o corpo negro, pois esse é o objetivo: matar tudo que faz lembrar a população negra, desde sua cultura, até sua vida propriamente dita.

O caminhar para morte inicia no momento que o/a africano/a foi arrancado/a da terra mãe e amontado/a nos navios tumbeiros em direção ao novo continente. A partir do século XVI, muitas vidas negras foram arrancadas do solo africano e distribuídas pelo continente americano no propósito de tornar o “sonho” europeu da colonização americana possível. O Brasil foi a região da América que mais recebeu africanos/as para trabalharem no processo de produção de açúcar, extração de metais preciosos, se tornando peça fundamental na empreitada ambiciosa dos/as portugueses/as na conquista do “novo mundo”. Pesquisas como as apresentadas na obra Dicionário da escravidão e da liberdade: 50 textos críticos de Flávio dos Santos Gomes e Lília Moritz Schwarcz apontam que entre os séculos XVI e XIX, o Brasil recebeu mais de 4 milhões de almas africanas, montante composto por homens, mulheres e crianças (GOMES & SCHWARCA, 2018).

Neste contexto histórico muitos/as africanos/as morreram desde a “captura” em solo africano até a chegada aos grandes engenhos brasileiros devido às situações adversas provocadas por maus tratos, falta de higiene, doenças, dentre outros fatores como os apontados por Flávia Maria de Carvalho (2010, p.19):

A maioria dos navios destinados ao transporte de escravos[as] não havia sido projetado para essa função, não tendo, portanto sistemas de ventilação em seus porões, além das doenças que se propagavam. Analisando o Livro de Registros de escravos desembarcados na Freguesia de Santa Rita (Rio de Janeiro), durante a primeira metade do século XIX, identificamos um grande número de escravos[as] que chegava ao porto do Rio de Janeiro

com varíola, doença denominada na documentação de época como bexiga ou bexiga pele de lixa.

Nesse mesmo sentido Eric Williams (2012) descreve a condição de escravizados/as durante a travessia transatlântica. O autor aponta que o espaço destinado ao povo negro dentro das embarcações era 1,65 metros de comprimento por quarenta centímetros de largura. Além da falta de espaço suficiente até mesmo para se virarem dentro dos navios, os/as escravizados/as tinham suas mãos e pés amarrados “[...] acorrentado aos pares, a perna direita de um à perna esquerda do outro, a mão direita de um a mão esquerda do outro, cada escravo tinha menos espaço do que um homem no caixão [...]” (WILLIAMS, 2012, p. 69)

Aqueles/as que sobreviviam ao terror da travessia do Atlântico continuavam sendo expostos/as ao processo de desumanização iniciado já pelos/as próprios/as traficantes de almas negras. Os/As traficantes europeus/ias, cientes de sua “culpa” no tocante ao processo de escravidão, há muito tem se precavido com argumentos de defesa. Alegações foram construídas por meio da narrativa de desumanização dos povos africanos. Tais justificativas em relação ao processo de escravidão provocaram na sociedade um sentimento de desvalorização do povo negro, a desconstrução dessa pseudoverdade continua sendo um grande desafio na sociedade pós-moderna. Cenas de extrema violência são anunciadas na mídia todos os dias em relação ao/à negro/a no Brasil, sendo que essas notícias não são recebidas com indignação pela sociedade em geral. É como se a vida negra não importasse, pois numa relação de hierarquia é como se a vida negra tivesse um “valor menor”.

Em 2020, no dia 19 de novembro, João Alberto Silveira Freitas, mais conhecido como Beto, foi agredido fisicamente até a morte no estacionamento de uma loja do Supermercado Carrefour, na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul¹⁹. João Alberto tinha 40 anos, pai de quatro filhos e foi espancado até a morte pelos seguranças do supermercado, sob qual acusação?

¹⁹ <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/23/caso-joao-alberto-veja-perguntas-e-respostas-sobre-a-morte-de-um-cidadao-negro-no-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em Agosto/2021.

Como já ressaltado anteriormente, “a matéria punível é a própria racialidade negra” (Sueli Carneiro, 2005, p.129).

A notícia foi destaque em todas as mídias, todavia a reação popular perante a execução já era esperada. Aquele homicídio tão brutal e covarde não comoveu e nem gerou indignação social, com exceção dos grupos envolvidos com a causa. Rapidamente a mídia deixou de anunciar sobre o caso e a morte de mais um negro caiu no esquecimento. Ao analisar o caso, talvez o mais assustador tenha sido a inércia das pessoas que assistiam a morte daquele ser humano. Era como se assistissem a um espetáculo. Assim como faziam com os/as negros/as no tronco durante o período de escravização. O tratamento em relação ao povo negro é tão retrógrado que, por algum momento, nos remete àquele período histórico em que a execução das penas era feita em praças públicas para servir de exemplo para a sociedade e mostrar serviço do Estado.

Toda essa indiferença social é resultado do processo de desumanização dos/as negros/as desde o advento da escravização africana. O olhar social de desprezo, frieza, animalização sobre esse contingente populacional é fruto do trabalho dos/as dominantes durante a construção dessa nação.

“Criaturas de outra espécie”, “inferiores” (sem as faculdades), desumanizadas” (sem o sentimento dos homens), e perfeitamente comparáveis aos animais (“no mesmo nível dos brutos”)... Eis a diferença atrelada à inferiorização, e por isso justificadora de uma desigualdade escrava que se mostra aqui socialmente construída mesmo que contra o pano de fundo de alguns poucos críticos contemporâneos, que de resto só aparecem ter encontrado mais espaço para expor suas ideias humanitárias precisamente quando os interesses econômicos franceses e ingleses assim passaram a permitir (BARROS, 2014, p.75).

Muitos são os exemplos que endossam o posicionamento de José D’Assunção Barros. Uma das formas mais corriqueiras de flagrantes de injúria racial e racismo é a comparação do/a negro/a com o/a macaco/a. Por muitas vezes a mídia anunciou atletas negros/as sendo vítimas de preconceito racial, sendo chamados/as de “macacos/as” pela torcida. Referir-se ao/a homem/mulher negro/a como macaco/a, nada mais é do que uma tentativa de desumanização dessa pessoa e na medida em que a desumaniza, aproxima-a da animalização. Assim, desapropriado da condição de humano, o ser humano negro tem sentido

na pele a negação dos direitos que devem ser garantidos constitucionalmente à pessoa humana.

Vertido em objeto e desumanizado, e aprisionado no mundo das diferentes mercadorias, o cativo africano é mais facilmente atirado no mundo das diferenças escravas. As diferenças humanas – etnias, sua cultura original no continente africano – serão diluídas ou apagadas, em favor de um novo tipo de diferença que o remete ao mundo dos objetos, um objeto de cor negro que pode ser facilmente trocado por outros objetos de várias cores. A diferença pela cor afirma aqui a sua presença no centro do palco da escravidão. Será ela que comandará o impiedoso espetáculo. (BARROS, 2014, p.75)

Intrínseco ao processo de desumanização está a desvalorização de tudo que está relacionado ao povo negro, principalmente a sua cultura. Por isso, que desde os primeiros momentos do processo de escravização, houve uma preocupação por parte dos traficantes em ir rompendo com tudo aquilo que pudesse fortalecer a humanização do ser humano negro.

Dado fundamental do sistema escravista, a dessocialização, processo em que o indivíduo é capturado e apartado de sua comunidade nativa, se completa com a despersonalização, na qual o cativo é convertido em mercadoria na sequência da reificação, da coisificação, levada a efeito nas sociedades escravistas. (ALENCASTRO, 2000, p 147).

A diversidade étnica existente no território africano foi totalmente ignorada e ações foram concretizadas com o intuito de transformar os seres humanos arrancados do continente africano em “coisas”, seres “inferiores” aptos/as ao trabalho pesado. Esse tratamento tem sido perpetuado ao longo da história brasileira.

A construção da ideia de negro e negra (englobando todas as diversidades culturais, línguas, etnias) foi uma estratégia discursiva fundamental para os interesses dos/as comerciantes e senhores/as de escravizados. Ignorar as diversidades e, as origens foi um passo fundamental para a destruição das identidades dos corpos arrancados do hoje denominado continente africano. Desde o início do processo de escravização os traficantes entenderam a importância de matar as identidades dos/as escravizados/as com o intuito de

evitar rebeliões. Vejamos de que forma Barros (2014, p.46) corrobora com a questão:

[...] permitir que estas identidades étnicas se fortalecessem já nas colônias onde os africanos seriam submetidos à escravidão, isso já era particularmente perigoso. Por isto os compradores de escravos para a empresa agrícola ou para as atividades urbanas costumavam separar estrategicamente os indivíduos provenientes de uma mesma etnia e região cultural, misturando escravos de diferentes procedências e etnias – tudo isto visava evitar que fossem revividos certos padrões de identidades locais africanas que não estavam assim tão distantes (e, conseqüentemente, prevenir potenciais revoltas).

Para os/as colonizadores/as portugueses/as, a formulação de uma política e de uma prática colonial de misturar os povos africanos com o intuito de diluição de suas culturas e identidades era essencial para o bom desenvolvimento do processo de colonização e escravização. O objetivo dos/as colonizadores/as era transformar toda aquela diversidade em uma “unidade escrava”. A construção do ideário do “negro” como uma realidade que transcende todas as etnias africanas era, de acordo com Barros (2014), o procedimento chave.

Junto com a negação dessa diversidade, nega-se também a história das populações negras que construíram, ao lado do/a nativo/a, a história desse país. Ao forçar essa unidade escrava e eliminar a diversidade africana, apaga-se a história desse povo antes da chegada à América. É como se todos/as os/as negros/as que pisaram aqui não tivessem uma vida anterior a esta, como também sua própria cultura na África.

É nesse contexto de inferiorização e desumanização que o povo africano vai construindo sua identidade no Brasil. A dificuldade está na medida em que essa formação de identidade acontece na relação com o/a outro/a, com o externo. Stuart Hall (2003, p,40), ao discutir identidade afirma que “[...] Eu sei quem “eu” sou em relação com “o outro” [...]”. Por esse e outros motivos, em muitas situações é difícil para a própria população negra reconhecer sua condição de igualdade em comparação com o/a branco/a, pois ela se autoavalia por intermédio das lentes da sociedade, formada com base no eurocentrismo. O autor continua corroborando com a questão ao afirmar que:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* (HALL, 2006, p. 40, grifos do autor).

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, Jorge Larrosa e Carlos Skliar (2001) argumentam que dentro do processo de construção da identidade necessitamos do outro, pois como já observado por Hall (2006), a construção do eu enquanto sujeito depende da visão que a sociedade tem de nós. É a partir do outro que construímos quem somos. Vejamos:

Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 124).

A partir do momento em que eu identifico no/a outro/a as mazelas eu afasto essas feridas de mim. Para eu ser bom/boa, o/a outro/a deve ser fonte de todo o mal (LARROSA; SKLIAR, 2001). Assim, ao identificar no/a outro/a a inferioridade, destaca-se em mim a superioridade. É a visão etnocêntrica, que eleva uma etnia em detrimento de outra a partir do processo comparativo. Dessa forma, vai se formando o padrão (através da relação de poder) a ser seguido por todas as etnias tidas como inferiores. Nesse contexto, o

Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. E, como o ser humano toma sempre o cuidado de justificar sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva dos seus pretendidos caracteres menores. O espírito de muitas gerações europeias foi progressivamente alterado. A opinião ocidental

cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada, negro: humanidade inferior. À colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, competia a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens (MUNANGA, 2009, p. 24).

Munanga (2009) discute aqui outra justificativa da colonização e escravização africana, pois a ideologia que foi sendo sustentada pelos/as colonizadores/as é que a escravidão sofrida pelo/a africano/a poderia corroborar para levá-lo/a, ser “inferior”, ao patamar dos outros humanos, o que aconteceria no convívio do/a negro/a, “inferior”, com o/a europeu/ia “superior”

Comportamentos ativos concretizarão este retrato. Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar. Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. Consequentemente, ele perde a esperança de ver seu filho tornar-se cidadão (MUNANGA, 2009, p. 35).

Ainda hoje a população negra continua buscando o reconhecimento por parte da sociedade de sua humanidade e de sua cidadania, pois despido historicamente desse reconhecimento, a vida fica à margem dos direitos fundamentais, direitos que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) garante a todos/as os/as cidadãos/ãs. Se a sociedade atual, nas suas relações de poder, ainda questiona a humanidade da população negra, a busca por igualdade acaba ficando em segundo plano. Como afirma Munanga (2009), além de perder a esperança de ver seu/sua filho/a tornar-se um/a cidadão/ã, muitas pais e mães são impedidos/as de verem seus/suas filhos estudarem, cursar um curso superior ou andar tranquilamente pelas ruas em qualquer parte da cidade, como é o seu direito. Muitos pais e mães sequer têm tido o direito de vê-los/as crescerem, pois estão sendo exterminados/as nas ruas, nas calçadas, em

supermercados, dentro de suas casas, nas escolas, acuados/as como bichos, sem chance de defesa.

E quanto aos/às que sobrevivem nessa sociedade, treinada para matar, acabam ocupando os espaços que lhes foram “reservados” historicamente: o subemprego na zona urbana, os análogos ao trabalho escravo na zona rural, superlotando as periferias, as marquises, os viadutos, os presídios, os centros de socioeducação. O direito à educação tem sido sistematicamente negado à população negra e, quando ocorre esse acesso tem como intuito manter o “*status quo*”.

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os/[as] filhos/[as] negros/[as] a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre o circundou (MUNANGA, 2009, p. 24).

Como já mencionado, mesmo sendo parte fundamental da História do Brasil, a cultura desse povo sempre foi e continua sendo desvalorizada. O povo negro, nas palavras de Munanga (2009) foi tido como insignificante, sendo humilhado e desumanizado desde o princípio, em todos os lugares em que houve confronto de culturas, seja na África, ou nas Américas, nos campos ou nas cidades. O objetivo dessa redução era a alienação das populações negras, com foco na sua dominação e exploração com mais eficiência. Por ainda ser depreciada, não faz parte dos currículos das instituições de ensino, quando isso acontece é de forma folclorizada, servindo para ressaltar a pseudoverdade sobre a história do povo negro. A história **mal** contada ou a história **não** contada no chão da escola tem contribuído em muito para a manutenção do círculo vicioso já mencionado. O ambiente escolar pode ser utilizado para a manutenção ou desconstrução da ordem estabelecida, todavia, grande parte as instituições de

ensino, em todos os níveis continuam escolhendo a primeira opção. “Quando pode fugir do analfabetismo, o negro aprende a língua do colonizador, porque a materna, considerada inferior, não lhe permite interferir na vida social, nos guichês da administração, na burocracia, na magistratura, na tecnologia, etc.” (MUNANGA, 2009, p. 35).

Historicamente, o tom de pele da população africana tem servido como mais uma justificativa do processo da colonização. Pois, caso os/as colonizadores/as, traficantes de escravizados/as fossem questionados/as sobre a situação alarmante a qual os/as africanos/as foram expostos/as, logo diziam que esse povo não carecia de piedade, pois eram inferiores, desalmados. Mas, que diferença desumanizava o/a negro/a? Numa só voz respondiam: a cor da pele.

É verdade, objetivamente, que os/[as] negros/[as] colonizados/[as] são oprimidos na sua cor porque o são como indivíduos e povos. Mas o erro, mitológico, é afirmar a opressão *por causa de sua raça*. Os negros não foram colonizados porque são negros; ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vista à expansão colonial, é que se tornaram pretos. (MUNANGA, 2009, p. 81).

O processo de desumanização do/a africano/a contribuiu no processo de subjugação desse contingente populacional. Ainda hoje, o ato de desumanizar tem sido fundamental para “cegarem” a visão social em relação ao genocídio da população negra. Embora cientes da realização do excelente trabalho, os/as colonizadores/as temiam que o/a negro/a, caso tivesse memórias positivas de sua pátria mãe pudessem recuperar suas forças ora sugadas pelos/as traficantes de alma.

1.3. Cortando o mal pela raiz

Obstinado/a em cortar o “mal” pela raiz, o/a colonizador/a precisava obstruir toda lembrança que pudesse interferir na construção da identidade do/a negro/a em solo brasileiro. Manchar a imagem, a memória do continente africano tornou-se algo relevante no processo de dominação dos povos africanos.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza (HALL, 2006, p. 47).

Na modernidade as culturas nacionais têm sido fundamentais para a formação da identidade cultural, no entanto, ao buscar identificação, com o continente africano a população negra se depara com discursos de inferiorização daquele espaço geográfico. A ideia de continente “atrasado” continua fazendo parte do imaginário de grande parte da população, sendo possível encontrar esse pensamento até mesmo em meio à população negra, pelo fato dessa pseudoverdade ser recontada em vários espaços, principalmente no ambiente escolar e na mídia. Criou-se um estereótipo em relação ao continente africano, no qual o destaque daquele espaço geográfico é apenas a fauna e os animais selvagens, sendo a cultura de uma forma geral, menosprezada ou, quando muito, tratada como exótica.

A condição do homem (*sic*) exige que o indivíduo, embora exista e aja com um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar (SCRUTON, 1986, p. 156, *apud* Hall, 2006, p.48).

A unidade nacional que tentaram impor com o mito da democracia racial não se tornou realidade, a população negra no Brasil continua vivendo à margem da sociedade, tendo seus valores e cultura invisibilizados, seguindo ausente nos espaços de poder. Existe uma carência de políticas públicas que visem abrandar ou sanar o problema da desigualdade racial no Brasil. Um dos principais motivos dessa carência é política do mito da democracia racial, que ao pregar a igualdade entre as raças, isenta e continua eximindo o Estado de sua responsabilidade.

Retomando a discussão sobre a formação das identidades nacionais, Hall (2006, p. 48) corrobora mais uma vez ao afirmar que “o argumento que estarei considerando aqui é que, na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação...*”

E como a África passou a ser representada, vem interferindo na formação de identidade do povo negro. A cultura nacional é um discurso que influencia a concepção que temos de nós mesmos/as, formando identidades.

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...] esses sentidos próprios estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 50-51).

Isto nos permite chamar a atenção sobre a grande dificuldade de construção de identidade positiva para uma pessoa negra em solo brasileiro, pois mesmo nascendo pós-escavidão a humanidade negra continua sendo inferiorizada nos mais variados aspectos. Vejamos como a questão da representação, apresentada por Stuart Hall (2006), influencia na formação de identidades. Ao nos referirmos ao continente europeu *a priori* somos remetidos/as a uma representação de um povo desenvolvido, inteligente, cuja estética é normativamente aceitável. E o que o termo africano ainda representa? Atraso, inferioridade, subordinação, doenças, além de uma inadequação estética aos padrões hegemônicos. Essa representação da África atinge diretamente a identidade do povo negro e é essa mesma representação, construída historicamente, mas ainda reproduzida na atualidade, que precisa ser desconstruída, principalmente por intermédio da educação.

Para explicar como é contada a narrativa da cultura nacional, em outras palavras, com o intuito de entender como são formadas, Hall (2006) apresenta cinco elementos principais. Todavia, enfoco apenas o elemento que ele aponta em primeiro lugar na formação de uma cultura nacional. Vejamos:

Em primeiro lugar, há a *narrativa da nação*, tal como é contada e recontada nas histórias e as literaturas nacionais, na mídia e na

cultura popular. Essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido a nação. Como membros de tal “comunidade imaginada”, nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa. Ela dá o significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte. (HALL, 2006, p. 51, grifos do autor).

O processo de inferiorização do continente africano continua amenizando o processo escravocrata e suas consequências devastadoras na atualidade. No decorrer da modernidade, a inferiorização da África foi fundamental para a justificação da escravidão africana. Aqueles/as que foram beneficiados/as com o processo de escravização afirmavam que apesar de todo o sofrimento provocado pelos quase quatro séculos de escravidão, esta proporcionou a população negra liberdade e chances de uma vida melhor, longe da miséria do continente africano. Difícil é convencer aqueles/as que todos os dias são vítimas de racismo, injúria racial sobre essa visão de vida melhor além das fronteiras africanas. Da mesma forma, é impossível demonstrar a uma mãe que teve seu/sua filho/a morto/a pela polícia genocida brasileira, que essa terra é o lugar ideal para criarem seus/suas filhos/as. Na primeira metade do século XX ainda havia muitos escritos defendendo o lado “benéfico” da escravidão.

Não é nosso intento fazer apologia da escravidão, cujos horrores principalmente maculavam o homem branco e sobre ele recaíram. Mas a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação deles próprios e trouxe para a descendência deles uma pátria, a paz, a liberdade e outros bens que pais e filhos jamais lograriam gozar ou sequer entrever no seio bárbaro da África (TABORDA, 1938, p. 97).

É oportuno mencionar sob qual perspectiva é feita a análise do processo de escravização dos/as negros/as citada acima - observar o lugar de fala do autor e, talvez mais significativo que isso é saber qual o lugar de fala de quem está tendo acesso ao posicionamento do mesmo. Isso porque, uma pessoa negra consciente de sua história, do seu valor, não cederia a este raciocínio. Todavia,

uma pessoa negra que ainda não passou pelo processo de empoderamento ²⁰ está sujeita a crer em suposições totalmente preconceituosas. Ao ter acesso a esse tipo de informação, sem ter condições de fazer as análises necessárias, os/as não-brancos/as podem ser estimulados/as a continuar com o olhar de inferioridade em relação a si em comparação ao/à outro/a.

Essa observação de cunho racista, leva ao entendimento de que o fardo do/a branco/a no processo de escravidão, foi até maior do que o sofrimento do/a negro/a, pois põe o/a primeiro/a em uma “missão civilizadora”. Enfatizo a necessidade da desconstrução desse ideário, pois é esse pensamento que continua sustentando e justificando a caçada à população negra. Trata-se de uma legitimação do racismo científico do século XIX, que enxerga o corpo negro como um atraso - e conseqüentemente responsável pelo atraso da nação. Em seu famoso ensaio sobre o tema, Ernest Renan sustenta que três coisas constituem o princípio espiritual da unidade de uma nação: “ ...a posse e, comum de um rico legado de memórias..., o desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar, de uma forma indivisiva, a herança que se recebeu” (RENAN, 1990, p. 19).

Das três coisas apontadas por Renan (1990) e destacadas por Hall (2006) eis aí a dificuldade da população africana em território brasileiro. Esse povo não possui um rico legado de memórias, pois grande parte desse legado foi queimado pelo governo brasileiro representado por Rui Barbosa. Não há como falar em desejo de viver-se em conjunto, porque o povo negro não foi aceito pela sociedade brasileira em pé de igualdade, pelo contrário, após o processo abolicionista o interesse foi o extermínio desse povo. Isso explica a dificuldade em se perpetuar sua história, pois a herança que recebeu o desqualifica, o discrimina, reserva para esse povo os bastidores, as cozinhas e serviço braçal.

Para dizer de forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade

²⁰Entendo que o processo de empoderamento da população negra acontece quando a pessoa negra entende o processo histórico de inferiorização a qual foi submetida e passa a lutar pela igualdade de tratamento, na efetivação dos direitos garantidos pelo ordenamento jurídico brasileiro tornando-se sujeito histórico.

unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (HALL, 2006, p. 59).

Essa unidade pregada pela cultura nacional também é o ideal defendido pelos/as defensores/as da democracia racial, pois dizem que todos que vivem dentro de uma mesma cultura formam uma grande família nacional independente de classe, gênero ou raça. Contudo, essa unidade da cultura nacional, assim como a democracia racial, é uma farsa.

Para Hall (2006), a cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural. As diversas culturas que formam uma cultura nacional só foram unificadas por meio de um processo de colonização violento. No Brasil, as culturas indígenas e africanas, a princípio, foram menosprezadas em comparação com a cultura branca, sendo esta última representada como o padrão a ser seguido e levando de forma gradativa a dizimação dessas culturas.

Essa idéia está sujeita a dúvida, por várias razões. Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural... A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural.... Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada (HALL, 2006, p. 59-60).

Essa unificação também é questionada porque “[...] as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero” (HALL, 2006, p.60). Tais diferenças vêm ao encontro da ideia de que as culturas nacionais são estruturas de poder, como defendido por Hall (2006).

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas (HALL, 2006, p. 61-62, grifos do autor).

Apesar das desigualdades, diferenças e divisões, as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas, mesmo que a unificação seja apenas por meio do exercício de diferentes formas do poder cultural. É o que acontece com o ideário de democracia racial já ressaltado. Em nome dessa unidade nacional, dessa relação harmoniosa, muitos direitos são sonegados, muitas vidas são ceifadas. Nessas relações de poder a cultura branca tem sido privilegiada e repassada como cultura “superior” nos espaços educacionais. Esse ideário também reproduzido pelos espaços midiáticos tem sido fundamental na execução do projeto genocida do Estado em relação ao povo negro. Hall (2006) anunciava sobre a dificuldade em unificar a identidade nacional em torno da raça. De acordo com o pesquisador

Em primeiro lugar, porque – contrariamente à crença generalizada – a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas eles estão tão largamente dispersos no *interior* do que chamamos de “raças” quanto entre uma “raça” e outra. A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura de cabelo, características físicas e corporais, etc. – como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (HALL, 2006, p. 63, grifos do autor).

Essa diferenciação apontada pelo autor é fundamental na medida em que um grupo utiliza dessas diferenças físicas como justificativa para inferiorização do outro. No caso do corpo negro, tais características físicas, que fogem do “padrão”, têm servido para discriminar esse corpo, diminuí-lo enquanto ser humano e legitimar seu extermínio.

A Convenção da ONU (1948) para prevenção e repressão aos crimes de genocídio, que foi ratificada pelo Estado brasileiro e vigora no país desde 1952, classifica o genocídio como atos cometidos com a intenção de destruir no todo ou em parte um grupo nacional étnico, racial ou religioso. A Convenção estabelece ainda que serão devidamente punidas as pessoas que cometerem tais práticas,

sejam governantes, funcionários/as ou particulares. O genocídio é reconhecido pelos Estados, signatários da Convenção, como um crime internacional contra a humanidade e se torna ainda mais assustador quando esse crime passa a atingir o segmento mais fragilizado: crianças e adolescentes.

O Datasus²¹ informa que entre 1990 e 2017, o número de homicídios mais que dobrou na faixa etária de 10 a 19 anos, passando de 5 mil para 11,8 mil casos sendo que 68% dessas vítimas são crianças, adolescentes e jovens “não brancos/as”. Além disso, os dados do Datasus apontam ainda que 70% dessas vítimas estavam fora dos bancos escolares há pelo menos seis meses. Esse prazo é o suficiente para ceifar uma vida, quando as vítimas não estão onde deveriam estar, ou seja, na escola.

Sabe-se que as vidas da juventude negra assassinada são, desde o nascimento, marcadas pela negação dos direitos fundamentais. Uma dessas violações é a discriminação racial que tem sido determinante para a expulsão dessas vidas da escola e lançadas à própria sorte. O Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef de 2019 aponta que em 2017, 82,9% das vítimas dos homicídios na faixa etária entre 10 e 19 anos eram negros/as (UNICEF, 2019). Constantemente somos “surpreendidos/as” com notícias sobre a execução de crianças, adolescentes e jovens negros/as, algo que passou a ser visto como naturalizado corriqueiro, e que acaba causando pouca comoção social.

Exemplo dessa triste lógica é o ocorrido no dia primeiro de dezembro de 2019, em que nove adolescentes e jovens foram mortos/as em decorrência da ação policial em Paraisópolis, Zona Sul da Cidade de São Paulo. Meninos e meninas foram acuados/as pela polícia, sem chances de defesa e morreram, em decorrência dessa ação policial. Foram eles: Paulo Oliveira dos Santos, de 16 anos de idade; Bruno Gabriel dos Santos, de 22 anos; Eduardo Silva de 21 anos; Denys Henrique Quirino da Silva de 16 anos; Mateus dos Santos Costa de 23

²¹ Conforme preconiza o Ministério da Saúde, o Datasus disponibiliza informações que podem servir para subsidiar análises objetivas da situação sanitária, tomadas de decisão baseadas em evidências e elaboração de programas de ações de saúde. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/acesso-ainformacao/#:~:text=O%20DATASUS%20disponibiliza%20informa%C3%A7%C3%B5es%20que,uma%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20em%20sa%C3%BAde%20p%C3%BAblica>. Acesso em março de 2023.

anos; Gustavo Cruz Xavier, de 14 anos; Gabriel Rogério de Moraes, de 20 anos; Dennys Guilherme dos Santos Franca, de 16 anos e Laura Victoria de Oliveira, 18 anos (GELEDES, 2019).

Essa violência brutal, cometida contra esses/as adolescentes e jovens faz parte do projeto genocida do Estado que não considera idade ou gênero, apenas a cor da pele. Essa característica tem sido suficiente para decidir quem deve morrer ou viver no Brasil, uma realidade perversa, exposta nos noticiários e que precisa ser enfrentada pelas instituições brasileiras e pela sociedade.

O Estado possui o monopólio do uso da força, dessa forma, para o enfrentamento de uma política estatal, é preciso muito mais do que a responsabilização dos policiais. É preciso dismantellar esse sistema de opressão, estruturalmente racista que tem orientado as ações policiais. É posicionamento de Elisiane Santos demonstrado no artigo em que escreveu para o Site Carta Capital (SANTOS, 2019).

São poucas as pesquisas que envolvem crianças e adolescentes, porém apesar dos números serem pouco problematizados, trata-se de um dado alarmante. Recentemente, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apurou por meio de dados fornecidos pela Secretaria de Segurança Pública de São Paulo que as mortes violentas que envolvem crianças e adolescentes neste Município são causadas por ações policiais. A pesquisa constatou que entre os anos de 2014 a 2018, as forças policiais assassinaram 580 crianças e adolescentes, o equivalente a uma média de 12 mortes todos os meses (SANTOS, 2019).

A violência contra a criança negra é registrada desde o processo de escravidão. Nascimento (2016, p. 70) aponta que “no Rio de Janeiro, cidade onde teoricamente os escravos desfrutavam melhor tratamento do que em qualquer outra parte do país, a mortalidade infantil se eleva a uma taxa de 88%”. Analisando a sociedade atual podemos observar que a criança negra no Brasil continua sendo massacrada em vários sentidos e, quando não morrem ainda no ventre da mãe, são vítimas de balas perdidas ou morrem caçadas pela polícia.

Ressalto ainda que, além da política de extermínio de crianças e adolescentes negros/as, que ocorre em todas as faixas etárias, um outro público também é vitimizado considerando esta análise interseccional: a mulher negra.

Em ambientes como o brasileiro, uma pessoa pode ir acumulando pontos positivos - ou negativos - durante a sua vida. Isso irá depender de vários fatores – entre eles o afastamento ou a aproximação do padrão imposto historicamente nesse processo. Isso faz com que a mulher negra, amargue o preço de ter nascido mulher, negra - e possivelmente pobre – em um país com base patriarcal e racista, padrões construídos historicamente e que ainda determinam o tratamento destinado às pessoas em nossa sociedade atual.

Angela Davis (2016), em sua obra “**Raça, classe e gênero**”, ressalta a opressão contra as mulheres negras nos Estados Unidos durante o período escravocrata, todavia tal estudo é fundamental para entender as nuances do racismo e sua intersecção com o gênero e classe social também em terras brasileiras.

A mulher negra brasileira continua ocupando os serviços subalternos, seja em espaços públicos ou privados. Se antes ela servia a mesa e a cama na Casa Grande, hoje continua realizando os mesmos serviços em outros espaços no pós-abolição. Para Davis (2016, p.103), “[...] Apenas um número infinitesimal de mulheres negras conseguiu escapar do campo, da cozinha ou da lavanderia”.

Estudos realizados sobre o feminicídio²² indicam que o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo. Essa violência que atinge 1/3 da população feminina no Brasil é interseccional. Ou seja, o feminicídio não tem se mostrado democrático, pois a maioria das mulheres, vítimas do feminicídio, são jovens, não brancas e vivem em espaços urbanos totalmente “esquecidos” pelo Estado. De uma forma geral a mulher no Brasil vive em constante situação de risco, por conta da estrutura patriarcal, como já mencionamos nesse estudo. No entanto, para a mulher negra existe um perigo ainda maior, pois o racismo estrutural é um fator que tem agravado o risco de lesões e morte dessas mulheres que moram em espaços que multiplicam a situação de risco (PRADO; SANEMATSU, 2017).

Exemplo disso é o que nos informa o Mapa da Violência, Waiselfisz (2015). Conforme esse estudo, o homicídio contra a mulher negra aumentou 54% em 10

²²Estudos realizados pelo Instituto Patrícia Galvão e a Fundação Rosa Luxemburgo corroboram para o estudo sobre o feminicídio no Brasil. Em 2017 lançaram o livro *Femicídio #InvisibilidadeMata* (A obra debate as características dos feminicídios, denuncia sua perpetuação no Brasil – o quinto país com a maior taxa de assassinatos femininos no mundo – e destaca ainda a urgência do enfrentamento às violências contra as mulheres).

anos; de 1.864 em 2013, passou para 2875 em 2015. Em contrapartida, a taxa de violência contra a mulher branca diminuiu em 9,8% nesse período. Outros dados corroboram com a hipótese de que as vítimas das mais variadas violências no Brasil têm cor: preta e a parda. As mulheres negras somam 58% das mulheres vítimas de violência doméstica; correspondem ainda a 53,6% das vítimas da mortalidade materna e 65,9% das vítimas da violência obstétrica. Um total de 68,8% das mulheres mortas por agressão, são negras, assim como 56,8% das vítimas de estupro (PRADO; SANEMATSU, 2017).

A pesquisadora norte-americana Judith Butler (2003) afirma que no Brasil se convive sem alarme com o assassinato de milhares de pessoas negras pela polícia. A mesma autora afirma que apenas 1% desses assassinatos viram processos penais. Mais uma vez, o racismo institucional permite que um contingente populacional seja livremente exterminado enquanto outros são intensamente protegidos. É a violência legal.

Para a também pesquisadora Jurema Werneck, integrante da ONU Mulheres, a sociedade brasileira é fincada no racismo patriarcal. Sendo assim, o racismo é um fator determinante para o aumento do número de feminicídios no Brasil. O contexto histórico brasileiro, desde o processo de colonização corrobora para as condições de vida muito desiguais e potencializa o risco de vida, pois prejudicam o acesso à justiça e a todos os direitos fundamentais (PRADO; SANEMATSU, 2017).

Como explicita Jackeline Romio, pesquisadora da Universidade de Campinas (Unicamp) “[...] a enxurrada de mortes de homens negros e mulheres negras cria a cultura de que nossa vida não tem muito valor, instaura o medo e tem efeito imobilizador (PRADO; SANEMATSU, 2017 p.62). Isso corrobora a ideia de que o enfrentamento ao racismo institucional é um fator “*sine qua non*” para a prevenção do feminicídio no Brasil.

A naturalização de construções culturais que hierarquizam as diferenças é determinante para que o Estado e a sociedade zelem por algumas vidas e por outras não, determinando quais delas podem ser tiradas sucessivamente, como tragédias anunciadas, com alto grau de impunidade – como os feminicídios, o genocídio da população negra e os crimes associados à LGBTfobia. (PRADO; SANEMATSU, 2017 p. 60).

Ou seja, sem a intervenção estatal e sem a cobrança social, cada pessoa negra luta sozinha contra uma ordem estabelecida.

1.4. O poder de “cura” do sangue branco: política do branqueamento

Desde o início desse trabalho venho expondo a existência de meios utilizados para a exterminação do povo negro em território brasileiro. No entanto, em alguns determinados períodos históricos, essa “caça” é acirrada. As práticas governistas vão se adequando conforme o interesse dos/as dominantes e, na lógica do capital, os fins têm justificado os meios. Quando os/as colonialistas chegaram nesse país, o intuito era encontrar mão-de-obra para a expansão colonial. Em nome desse interesse, traficaram seres humanos, escravizaram pessoas e mataram aqueles/as que de uma forma ou de outra colocavam em risco os seus objetivos.

Com o advento da Revolução Industrial Inglesa, muitas mudanças ocorreram na sociedade, entre elas, a abolição da escravidão humana. O Brasil, apesar da resistência, sancionou a Lei Áurea em 1888. A partir daquele momento, um enorme contingente populacional que deixou seu sangue para a formação desse país, começou a ser visto como empecilho para o progresso do Brasil, ou seja, aqueles que não sucumbiram aos horrores da escravidão deixam de ser responsabilidade dos senhores e passam a se tornar “um problema” para o Estado.

Após a pseudoabolição da escravidão e com um Estado que buscava garantir o interesse da elite, retoma-se a ideia de “clarear a população” para se evitar a “ameaça da mancha negra”. E se o processo de miscigenação, instituído como fenômeno de puro e simples genocídio, não atingiu os resultados esperados, era necessário aprimorar o branqueamento da população objetivando o extermínio por completo da população negra (NASCIMENTO, 2016).

Dispostos a branquear o Brasil a qualquer preço e baseados em teorias científicas racistas, a imigração de europeus/ias era uma aposta para a concretização da exterminação do/a negro/a em solo brasileiro. De acordo com Nascimento (2016), a orientação predominantemente racista da política

imigratória estava pautada nos ideais de que a população brasileira era feia e geneticamente inferior devido a presença do sangue africano.

Teóricos/as do século XIX apostavam que o processo imigratório era a chave para a purificação e branqueamento da população brasileira. Arthur de Gobineau (1816-1882), escritor e filósofo francês, chegou a afirmar que em apenas dois séculos o/a africano/a estaria extinto/a no Brasil se a imigração europeia obtivesse êxito. Nesse contexto, o objetivo estabelecido pela política imigratória foi o “desaparecimento do negro por intermédio da ‘salvação’ do sangue europeu e este alvo permaneceu como ponto central da política nacional durante o século XX” (NASCIMENTO, 2016, p. 85-86).

As leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro de uma estratégia maior: a erradicação da “mancha negra” na população brasileira. Um decreto de 28 de junho de 1890 concede que “É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...]” (SKIDIMORE, p. 155, 1976). Todavia, esse decreto não era para todos/as, pois trazia também que para essa regra estavam “excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos” (NASCIMENTO, 2016, p. 86).

Com isso, a classe dominante praticamente destruiu as populações indígenas que um dia foram majoritárias no país e ainda hoje, apesar da existência de legislações nacionais e internacionais que visam proteger os direitos humanos, assistimos o esmagamento da descendência africana. As técnicas utilizadas por todos esses anos foram variando para se moldarem à necessidade de cada período histórico, ou seja, “[...] às manipulações indiretas e sutis que uma hora se chama *assimilação*, outra hora *aculturação* ou *miscigenação*; outras vezes é o apelo à unidade nacional, à ação civilizadora, e assim por diante” (NASCIMENTO, 2016, p. 131, grifos do autor).

O fato é que os/as africanos/as e seus/suas descendentes, que atuaram como edificadores/as da estrutura econômica brasileira, continuam sendo coagidos/as, forçados/as a alienar a própria identidade pela pressão social, a se adequarem cultural e fisicamente ao que dita o ideário branco (NASCIMENTO, 2016). E é assim, de forma sutil que se vai matando e, exterminando, além dos aspectos culturais, os resquícios identitários da população negra. Isso pode ser

ilustrado, como nos traz Nascimento (2016), com “negros e mulatos tão profundamente marcados por essa assimilação a ponto de manifestarem ódio à própria cor. Tentam exorcizar sua negrura usando os recursos da autoflagelação, mas só conseguem o autodesprezo” (NASCIMENTO, 2016, p. 154).

Destaco o papel que a mídia, muitas vezes, tem assumido um papel de mantenedora do olhar social de inferioridade em relação às pessoas negras. Mesmo cientes da evolução nesse sentido, corriqueiramente temos flagrado os meios de comunicação de massa (re) produzindo fatos que corroboram para a desvalorização da/o negra/o. Quando as armas dos/as policiais são miradas, com poucas chances de erro, para as comunidades e as falas negras são caladas, a mídia, na maioria das vezes, ao se pronunciar sobre o fato diz que a vítima “já possuía antecedentes criminais”. Essa postura acaba por diminuir o valor da vida daquela pessoa perante a sociedade e justifica a ação policial na execução da política da “faxina” social.

A linguagem midiática é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis e modalidades da educação, todavia deve ser utilizada de forma crítica, propiciando a desconstrução de padrões construídos historicamente (TERUYA, 2009). A vida é valiosa, por isso, se algo em nós nos aproxima da morte, a tendência é que muitos/as queiram afastar esse “mal”. Por esse motivo e na busca pelo reconhecimento e aceitação social, “muitas pessoas negras se submetiam e ainda submetem ao implacável processo de branquificação interior” (NASCIMENTO, 2016, p. 154).

Mesmo com números alarmantes e formas de extermínio cruéis, não se tem conseguido despertar a sensibilidade social. Essa postura causa indignação, pois como não se importar com vidas que todos os dias são perdidas pelo simples fato da cor da pele? Decorre então a urgência em se alterar nosso olhar para o outro (no caso, a pessoa negra), pois se a negritude incomoda, faz-se necessário que haja uma atuação, no intuito de se promover essa equidade, por intermédio de conhecimento – seja por meio da mídia, da sala de aula ou dos bancos universitários, pois todo esse cenário é agravado quando pessoas, consideradas intelectuais, reproduzem aquilo que lutamos para combater.

Com todo esse cortejo genocida aos olhos de quem quiser ver, ainda há quem se intitule de cientista social e passe à sociedade brasileira atestados de “tolerância”, “benevolência”, “democracia racial” e outras qualificações virtuosas dignas de elogios. Certo: que os serviçais da ideologia dominante continuem exercendo sua perversão da realidade. Cumpra a nós, os negros, que em vários estados somos a maioria da população (Bahia: 70.19%, Sergipe: 60.19%, Maranhão: 66.03%) conceder a essa qualidade de estudos e estudiosos o que eles merecem: o nosso desprezo (NASCIMENTO, 2016, p. 131).

A Ciência, em diferentes fases da História, tem sido utilizada em prol dos interesses da classe dominante, o que fez com que também contribuísse com o processo de desvalorização da cultura africana e com o extermínio do povo negro. No final do século XIX e início do século XX, impulsionado pelas teorias científicas racistas, o governo brasileiro iniciou sua política de ceifação da vida africana. Isso ocorreu por meio das leis²³ que proibiam a entrada de negros/as no Brasil, da não aceitação dos/as mesmos/as no espaço escolar, dentre outras medidas. Além disso, a partir da Lei Áurea em 1888, o povo negro foi lançado à própria sorte, o que também pode ser considerado forma de genocídio, pois não havia um mínimo acesso a uma vida digna dentro de um Estado Democrático de Direito para o contingente populacional em destaque.

Sob a justificativa de que no Brasil não houve uma política oficial de segregação entre brancos/as e negros/as, como ocorrido nos Estados Unidos da América (EUA) e na África do Sul, divulgou-se uma falsa ideia de democracia racial e que o tratamento recebido pela população negra brasileira é cordial. “Nós o tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite”, como nos ensina Nascimento (2016, p. 92).

A forma pela qual o racismo se estrutura se constitui em um ciclo complexo. Esse preconceito, ao tempo em que afasta o povo negro do mercado de trabalho corrobora com o genocídio. Isso porque, com a negação de acessos e direitos, essa população é empurrada para espaços de vulnerabilidade, tornando-

²³ O Decreto nº 528 de 28 de junho de 1890 regularizava a introdução de imigrantes no país deixando explícito qual tipo de imigrante não era desejado em território brasileiro. Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas (BRASIL, 1890).

se o principal alvo das forças repressivas que, em nome da segurança pública, colocam em prática o projeto genocida do Estado Brasileiro.

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta na discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por causa da carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta de aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia, o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiros de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia, inclusive. Alegações de que esta estratificação é “não racial” ou “puramente social e econômica” são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira. (NASCIMENTO, 2016, p. 101).

Diante dos horrores cometidos contra a população negra, não é possível nos mantermos na inércia e menos ainda, fechar os olhos para os/as adolescentes que vem sendo expulsos/as do ambiente escolar. Numa educação multicultural, este é um espaço para desconstruir os estereótipos que inferiorizam a população não branca e, além disso, recuperar e publicar a história das populações negras, que é de luta, de resistência, de busca pela igualdade.

Esta é a nossa contribuição na denúncia que, através dos anos e de várias formas e maneiras, tem confrontado a arrogância e a pretensiosidade racial da sociedade brasileira. O silêncio equivaleria ao endosso e aprovação desse criminoso genocídio perpetrado com iniquidade e patológico sadismo contra a população afro-brasileira. E nosso repúdio, nossa repulsa profunda e definitiva, engloba o inteiro complexo da sociedade brasileira estruturada pelos interesses racistas e capitalistas do colonialismo, até hoje vigentes, os quais vêm mantendo a raça negra em séculos de martírio e inexorável destruição. (NASCIMENTO, 2016, p. 170).

É preciso (re) contar a nossa história. Não há espaço para inércia ante as agruras que assolam o povo negro

Devemos nós, africanos e seus descendentes, enfatizar nossa capacidade de agir no projeto deste mundo atual, o de modelar a civilização do futuro, aberta a todos os eventos e expressões de

existência humana, livre de exploradores e explorados, o que resulta na impossibilidade de haver opressores e oprimidos de qualquer raça ou cor epidérmica. Não desejamos transferir para outros as responsabilidades que a história nos outorgou. (NASCIMENTO, 2016, p. 171).

Para a concretização desse ideário é preciso entender a organização da legislação brasileira em seu caráter punitivo. É urgente compreender os mecanismos utilizados pelo Estado Brasileiro – em particular as políticas de Segurança Pública e seus agentes - no processo de genocídio do povo negro, em especial da juventude negra.

2. Em nome da “ordem”

A Carne

Composição: Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Capelletti,
cantada por Elza Soares, 2002).

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo de plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço
 O cabra aqui não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador é lento
 Mas muito bem intencionado
 E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado

Mas mesmo assim
 Ainda guardo o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar bravamente por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra

A letra da música “A carne” corrobora com a reflexão que está sendo feita desde o início deste trabalho. Os dados apresentados até o momento almejam demonstrar as estratégias, manobras utilizadas pelo Estado brasileiro para a execução do plano de extermínio da população negra desde o processo de colonização. A discussão desta seção está voltada para a criminalização do corpo negro e, como essa dinâmica tem sido utilizada como justificativa para a política de morte do Estado.

No decorrer da história, o homem e a mulher procuram uma maneira de organizar a sociedade na busca por uma convivência harmônica. Na tentativa de atingir o propósito são editadas regras gerais que deveriam ser cumpridas por aquela determinada sociedade, sempre com o intuito de manter a ordem. Conforme as sociedades foram evoluindo essas regras de convívio social também precisaram ser alteradas para acompanhar o desenvolvimento das sociedades organizadas e aqueles/as que descumprissem tais regras seriam punidos/as por atentarem contra as normas pré-estabelecidas. Mas quem era responsável para redigir essas normas? Quem definia, dentro de um grupo social, o que são ou não atitudes cabíveis de punição? A quem (e de que forma) são direcionadas estas posições? Tais questionamentos buscam trazer à reflexão como os públicos a quem se destinam as normas são definidos bem e como o conceito de equidade e justiça são trabalhados neste contexto.

Nesta seção, analiso de forma sucinta, a história das regras e punições do Brasil a partir de 1830, com o sancionamento do Primeiro Código Criminal Brasileiro (BRASIL, 1830), na época do Brasil Império. Outro ponto abordado nesta seção é o tratamento dado aos diversos grupos que compõem essa sociedade, em particular a população negra adolescente, que comete ato infracional com base nas normas pré-estabelecidas.

O Brasil tem sido apresentado, principalmente pela mídia, como uma nação violenta. Programas e reportagens sensacionalistas têm servido de base para justificar a truculência do Estado no “combate” à “violência”. Todavia, é preciso refletir sobre o tipo de violência que está sendo escancarado no sistema de comunicação. No rol das violências denunciadas precisamos observar se está presente a violência cometida pelo próprio Estado. É oportuno indagar se a prática de atos violentos no Brasil tem endereço certo, com alvos definidos ou está distribuída espacialmente de maneira uniforme. O Atlas da Violência, (CERQUEIRA 2021), corrobora com a discussão ao afirmar que a violência física letal tem atingindo os meninos, pobres e negros das periferias deste país.

Sobre os motivos que fazem da juventude negra a maior vítima de homicídio no Brasil, Daniel Cerqueira (2021) aponta três razões possíveis: as condições degradantes de vida devido à associação de variáveis socioeconômicas e demográficas que definem um lugar social mais vulnerável à população negra; o racismo estrutural que influencia a reprodução de estereótipos raciais pelas instituições do sistema de justiça criminal que tornam o povo negro o alvo preferencial das forças policiais e; a carência de políticas públicas específicas para sanar as desigualdades vividas por esse contingente populacional (CERQUEIRA, 2021). Estas hipóteses serão analisadas posteriormente. Todavia, o que percebemos é que a população negra está sendo exterminada.

Há uma política que trabalha para a manutenção desse contingente populacional em espaços subalternos. Existe todo um aparato para manter essas pessoas à margem da sociedade, destarte, sempre que há oportunidade (quando não existem, são produzidas) essas pessoas estão sendo ceifadas paulatinamente sem gerar indignação/comoção social. Desde o período colonial que isso acontece no Brasil, porém, a partir do século XIX a máquina pública, atendendo aos interesses de grupos privilegiados, vem aprimorando as formas de extermínio da população negra, a nosso ver, tais práticas estão próximas à excelência. Como pensar de outra forma se dados têm apresentado a execução de crianças e adolescentes, e nem mesmo assim a sociedade reage? O Estado, por intermédio das forças policiais, está atirando de fuzil em crianças e adolescentes negros/as. Quando não matam apreendem, torturam, humilham,

encarceram. Essa é a forma utilizada para conter a violência no Brasil almejando manter a “ordem”. Entendo que manter a ordem significa manter o “*status quo*”. As notícias apresentadas abaixo são exemplos dessas ações.

Nathan Vinícius de Araújo de Souza, 15 anos, relata que foi impedido de entrar no Grand Plaza Shopping em Santo André, na grande São Paulo, no dia 13/01/2018. O jovem afirma ter sido barrado pelos seguranças e por um policial sem farda. A vítima aponta que “pareceu que foi um ato de racismo, porque todas pessoas que tinham a pele branca eles deixavam entrar, e a gente que tem a pele só um pouco mais escura eles barraram”. Nathan relata que foi empurrado e levou um tapa no rosto.²⁴

No município de Aruanã, cidade turística na região Oeste do estado de Goiás, em 18 de julho de 2021, três adolescentes foram abordados por dois policiais civis sob acusação de terem imitado o som da sirene da polícia. Ao aproximar-se dos adolescentes um dos policiais agrediu dois dos três meninos com um tapa no rosto. Câmeras de segurança registraram a ação dos policiais. Um dos adolescentes agredido comentou: “Ele é branco. É só porque nós somos negros que apanhamos”.²⁵

Complexo do Salgueiro no Rio de Janeiro, 19 de maio de 2020 o adolescente, João Pedro, de 14 anos é baleado na barriga e morre dentro da casa de parentes enquanto brincava com outros garotos. A justificativa da Segurança Pública é que a Polícia Civil e Federal estavam numa ação contra o crime organizado e na perseguição contra um dos procurados acabaram “abatendo” João Pedro.²⁶

²⁴DALAPOLA, Kaique. Jovem negro relata ter sido agredido e impedido de entrar em shopping. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/jovem-negro-relata-ter-sido-agredido-e-impedido-de-entrar-em-shopping-18012018>. Acesso em setembro de 2021.

²⁵BRAGA, Laura. Vídeo: jovens denunciam agressão por parte de PMs em Goiás. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/video-jovens-denunciam-agressao-por-parte-de-pms-em-goias>. acesso em Setembro 2021

²⁶COELHO, Leonardo. João Pedro, 14 anos, morre durante ação policial no Rio, e família fica horas sem saber seu paradeiro. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-19/jovem-de-14-anos-e-morto-durante-acao-policial-no-rio-e-familia-fica-horas-sem-saber-seu-paradeiro.html>. Acesso em setembro de 2021.

Para a sociedade é simplesmente mais um corpo negro caído no chão, por isso não provoca indignação, revolta, espanto. É um processo naturalizado no imaginário social. E quando se vê um desses corpos agonizando no chão, o pensamento mais comum é que provavelmente era “bandido/a”, com passagem pela polícia. Quando não enaltecem o serviço policial pela “faxina” realizada. Na chacina ocorrida na comunidade do Jacarezinho, na cidade do Rio de Janeiro, em maio de 2021, a Polícia Civil tentou justificar a sua ação genocida ao afirmar que 25 dos 27 mortos tinham antecedentes criminais. Como se essa razão fosse suficiente para a ceifação da vida de uma pessoa. Essa vida, devido a antecedentes criminais, não tem um valor menor. Não é vida nua, não é vida matável. Quando situações assim acontecem a autoridade policial julga, estabelece a pena e executa, nesse caso, a pena de morte. Essa desvalorização da vida humana negra começou a ser produzida desde o período colonial, alcançando seu ápice nas primeiras décadas do século XX.

Apesar de não querer expandir para muito além o objeto de pesquisa, é impossível já iniciar a discussão sobre os/as adolescentes negros/as no Brasil sem discutir algumas questões. O genocídio da população negra, em especial da juventude negra, não são acontecimentos soltos, fazem parte de um emaranhado de ações políticas milimetricamente planejadas para cumprir com o seu objetivo, a ceifação de vidas negras. Sendo parte deste processo não poderia realizar esta pesquisa com o único intuito de adquirir um título. Já diziam que o **ato de escrever é “sangrar”**, então aqui estou, sangrando a cada linha, na tentativa de entender como é tecida essa política de morte da justiça brasileira que atinge principalmente o povo negro, meu povo. Almejo que cada pessoa que tenha acesso a essas informações sinta-se provocada em agir na direção contrária da política pré-estabelecida. O objetivo é provocar ações e reações, pois manter a inércia perante as sentenças de morte proferidas todos os dias contra pessoas devido ao seu pertencimento étnico-racial já é algo inadmissível, quiçá quando o alvo dos fuzis e pistolas são crianças, adolescentes, jovens negros/as. Sendo assim, te convido para uma imersão em relação aos pontos que julgo essenciais para entender como o Estado brasileiro tem se posicionado para colocar em prática seu plano genocida.

2.1. Resgatar a história, metodologia necessária

No período colonial a classe dominante, majoritariamente branca, não se preocupava com a população negra porque acreditava que estas pessoas estavam sob o seu controle, na medida em que eram tratadas como sua propriedade. A preocupação dos/as escravizadores/as em relação às pessoas escravizadas era quase que exclusivamente com a resistência desse povo, porém por meio de açoites, mutilações e outros infundáveis castigos acreditavam que poderiam manter o controle sobre os corpos negros. Quando um desses corpos ganhava a “liberdade” através da fuga, o capitão do mato estava à disposição do senhor para recuperar aquele/a escravizado/a.

Durante a colonização brasileira, o aparato jurídico que regulava o processo de escravidão provinha da legislação portuguesa, que por sua vez, não se preocupava com o fato dos/das africanos/as que estavam em solo brasileiro não terem proteção e serem considerados/as “coisas”. O tratamento jurídico dispensado ao/à escravizado/a era um tanto contraditório. Isso porque, quando a questão era o acesso e garantia dos direitos, a população africana era excluída, na medida em que eram considerados/as “coisas”, sendo destituídos/as, portanto de todos os direitos cabíveis às pessoas. Por outro lado, se o objetivo fosse a punição dos/as escravizados/as, eram humanizados/as, sendo responsabilizados/as pelos atos infracionais que eventualmente cometiam. Destarte, logo após a responsabilização eram novamente coisificados, pois o ato de julgar, condenar e aplicar a pena não era tarefa do Estado, ficava no âmbito privado, a cargo do/a senhor/a de engenho.

Nesse contexto, conforme a pesquisadora Ione da Silva Jovino, as condições impostas às crianças e adolescentes negros/as não destoava em nada quando comparado a vida dos adultos. Grande parte da população escravizada tinha menos de 18 anos e aquelas crianças que iam nascendo em solo brasileiro não tinham nenhuma “regalia” por ser criança/adolescente e, o sofrimento dessas crianças iniciava muito antes do nascimento. Quase sempre frutos de violência sexual, muitas dessas crianças quando nasciam não tinham direito sequer a serem amamentados pelas suas mães, pois essas mulheres eram obrigadas a amamentar e cuidar das crianças brancas em detrimento de seus/suas filhos/as, o

que fazia com que as crianças negras fossem abandonadas à própria sorte (JOVINO, 2010). Cabe destacar que a preferência dos traficantes de escravizados por crianças e adolescentes ocorria por pelo menos dois motivos: 1- ter uma maior facilidade para controlar estes corpos e, com o tempo, 2- pela falta de escravizados/as adultos/as em sua origem.

A população negra não se sujeitou passivamente ao processo escravocrata. Pelo contrário, a resistência sempre esteve presente nos espaços em que a corrente tentava neutralizar a liberdade do povo negro. Por esse motivo, com o passar do tempo e o aprimoramento da escravidão, tanto os senhores de engenho quanto os próprios traficantes foram percebendo que quanto mais jovem o/a escravizado/a, mais fácil era o processo de “domesticação” uma vez que os castigos físicos e os ensinamentos religiosos cristãos eram mais eficazes nos corpos menos experientes. Além disso, com a comercialização de milhares de vidas do território africano, chegou um momento em que homens adultos já estavam diminuindo nas costas da África. Assim, para continuar lucrando com o comércio de vidas humanas, crianças e mulheres passaram a ser também o foco dos traficantes (JOVINO, 2010).

Com o advento do século XIX, mesmo com a independência do Brasil em 1822, a situação a qual o/a negro/a era submetido/a não foi alterada, pois as liberdades que foram conferidas ao país não alcançaram a população africana. A primeira Carta Magna brasileira, outorgada em 1824 por D. Pedro I, ignorou grande parte da população brasileira, excluindo o/a negro/a do seu rol de cidadão/ã. Contudo, questões políticas e econômicas nas duas primeiras décadas do século XIX corroboraram para que o Brasil se libertasse da dominação de Portugal e passasse a se organizar de acordo com os interesses da Inglaterra que, naquele momento, passava por grandes transformações em seu sistema produtivo por conta da Revolução Industrial Inglesa. Essa Revolução levou ao aumento da produção o que fez com que o grande objetivo dos capitalistas fosse encontrar mercado consumidor para toda aquela produção. Por este motivo, impulsionada por questões econômicas, a Inglaterra inicia uma campanha ostensiva para a abolição da escravidão, a fim de transformar aqueles escravizados/as, tratados/as como objetos em seres humanos, aptos ao consumo.

Rapidamente as pressões inglesas começaram a interferir nas decisões políticas em solo brasileiro, estimulando a elaboração e sancionamento de algumas leis que posteriormente ficaram conhecidas como leis abolicionistas, leis estas que objetivavam extinguir a escravidão no Brasil em “doses homeopáticas”. Ficaram conhecidas como leis abolicionistas: a Lei Eusébio de Queirós de 1850 que proibia o tráfico de escravizados/as no Brasil; a Lei do Ventre Livre de 1871 que libertava os/as filhos/as de escravizadas; Lei dos Sexagenários de 1885 que libertava os/as escravizados/as com mais de 60 anos e; a Lei Área de 1888 que extinguiu a escravidão no Brasil.

Toda essa morosidade deixava explícita a falta de interesse desta nação em exterminar com o trabalho escravo. Ana Luiza Pinheiro Flauzina (2006) corrobora com a questão ao apontar que a elite brasileira, percebendo que a abolição era algo inevitável devido às pressões internacionais, precisava encontrar meios de neutralizar/exterminar esse grande contingente populacional uma vez que, por causa do processo de urbanização do século XIX, muitos/as negros/as perambulavam pelas ruas deixando a elite imperial apavorada.

Visando atender aos interesses da elite, o ordenamento jurídico brasileiro em construção após o processo de independência, se volta para o gerenciamento da população negra e passa a ser urgente controlar o deslocamento dessa parcela da população dentro do território brasileiro. Cria-se a necessidade de uma autorização para circular pelas ruas do Brasil durante o Império. O documento era emitido e assinado pelo senhor do/a escravizado/a e, caso a/o negra/o fosse surpreendido/a sem essa autorização seria castigado/a pelo seu/sua proprietário/a (FLAUZINA, 2006). Essa medida deixa de ser exigida após a abolição da escravidão - na medida em que é cidadão/ã dessa nação, possuidor/a de todos os direitos reservados constitucionalmente – todavia isso não se aplica a todos os espaços. Quando encontrados/as em ambientes que a sociedade não entende possível para os/as negros/as, estes/as são vítimas de preconceito, discriminação, são hostilizado/as. Mesmo portando e apresentando um documento de identidade, são constrangidos/as, humilhados/as, espancados/as e até mortos/as, pois como já ressaltado antes, a matéria punível é a própria racialidade negra (CARNEIRO, 2006).

Isso ainda se repete. Ana Paula Barroso, mulher negra, delegada da Polícia Civil do Ceará, diretora adjunta do Departamento de Proteção aos Grupos Vulneráveis (DPGV) da Polícia Civil do Ceará (PC-CE), foi impedida de adentrar na Loja Zara em um Shopping de Fortaleza em setembro de 2021 sob a alegação de que era questão de segurança.²⁷

Dentre as mudanças provocadas na sociedade brasileira em razão das leis abolicionistas é possível destacar o tratamento no tocante às crianças e adolescentes negros/as. Como já abordado anteriormente, durante a colonização brasileira o tratamento destinado a este contingente populacional era tão ultrajante como aquele direcionado à pessoa adulta escravizada. Por ser considerado/a um produto, o seu preço seguia as regras do mercado e seu valor estava baseado na lei da oferta e da procura.

No início da escravização, a quantia de corpos negros que chegavam aos portos brasileiros era assustadora e por esse motivo não havia a preocupação com o tratamento desferido aos/as escravizados/as pois, caso os castigos tivessem como resultado à morte, rapidamente o/a escravizado/a seria substituído/a. Contudo, no século XIX, o cenário se altera; além da maior dificuldade em conseguir mão-de-obra na costa africana pelo fato da lei inglesa Bill Aberdeen, de 1845, proibir o tráfico de escravos no Oceano Atlântico, surge posteriormente no Brasil a Lei brasileira Eusébio de Queirós, 1850, que proibia o tráfico de escravos no Brasil, dificultando assim a entrada de africanos/as em solo brasileiro.

Perante tal cenário o tratamento destinado a mulher negra grávida e às crianças sofreu profundas transformações - não pelo processo de humanização dos/as senhores/as, mas devido ao interesse econômico – pois, uma vez que estava difícil importar mão-de-obra africana resolveu-se apostar na reprodução e manutenção daqueles/as que já estavam em solo brasileiro. Sem condições de

²⁷SISNANDO, Jéssika. Delegada que denuncia racismo em loja de shopping em Fortaleza ficou em choque. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2021/09/20/delegada-ficou-em-choque-apos-ser-vitima-de-racismo-em-loja-de-shopping-em-fortaleza.html> . Acesso em: 30/09/2021.

repor as “peças perdidas”²⁸, a preocupação com a saúde das crianças escravizadas tornou-se algo fundamental para a economia imperial, sendo publicadas até mesmo apostilas sobre como cuidar destas crianças (JOVINO, 2010). Nessa mesma linha, Rafael Marquese (2004) aponta que o cuidado dispensado às crianças também deveria ser estendido às gestantes, o que fez com que fosse proposta dispensa do trabalho às escravizadas grávidas dois meses antes e depois do parto. Objetivando uma nova geração de escravizados/as produzidos/as em solo brasileiro - mais virtuosa, disciplinada, dedicada ao trabalho escravo e que não se rebelasse contra a ordem pré-estabelecida - a criança deveria ser acompanhada, educada e disciplinada de acordo com os interesses dos seus senhores (MARQUESE, 2004) Isso deixa notório que a única preocupação da elite escravocrata ao “humanizar” o tratamento em relação às crianças no decorrer do século XIX tinha o intuito de atender aos seus interesses particulares.

Se por um lado havia a preocupação com a prole africana objetivando o prolongamento da escravidão no Brasil, por outro a legislação penal brasileira expressa no Código Criminal de 1830, acirrava o controle da população negra através de punições. O Código em análise, conforme Ricardo Westin (2020), fazia distinção entre a população escravizada e os cidadãos livres e no momento da aplicação da pena, o Código Criminal Imperial permitia que o judiciário pudesse conferir as mais variadas penas para os cidadãos livres, todavia quando o réu se tratava de uma pessoa escravizada o rol de punições era resumido em duas: pena de morte e galés²⁹. E caso recebesse do Tribunal uma pena mais branda, como de prisão ou multa, automaticamente o Código Criminal previa a conversão em açoites, punição esta proibida para os/as cidadãos/ãs livres. Ou seja, o princípio da isonomia não era utilizado pelos juízes no momento da aplicação da lei³⁰.

²⁸ No período de escravização, o/a negro/a era tratado como mercadoria. Tratamento endossado pela lei vigente.

²⁹ A pena de galés sujeitará os réus a andarem com calceta no pé, e corrente de ferro, juntos ou separados, e a empregarem nos trabalhos públicos da província, onde tiver sido cometido o delito, à disposição do governo. (CÓDIGO CRIMINAL, 1830).

³⁰ As penas cruéis foram extintas para a população livre por meio do artigo 79 da Constituição Federal de 1824 e reservadas à pessoa escravizada com o sancionamento do Código Criminal de 1830 fundamentado no artigo 30.

O Código Criminal Imperial (BRASIL, 1830) se posicionou de forma implacável contra as insurreições de escravizados/as. Era inadmissível para o governo imperial a tentativa de aquisição da liberdade por intermédio da força. Para quem praticava insurreições o Código de 1830 ditava as seguintes penalidades no seu artigo 113:

Art. 113. Julgar-se-hacommettido este crime, retinindo-se vinte ou mais escravos para haverem a liberdade por meio da força.
Penas - Aos cabeças - de morte no grão maximo; de galés perpetuas no médio; e por quinze annos no minimo; - aos mais - açoutes (BRASIL, 1830).

Outro dado relevante que o Código Criminal abordava era sobre quem estava sob o jugo da lei. Para a Legislação Penal de 1830, artigo 10, os/as menores de quatorze anos não poderiam ser julgados/as como criminosos/as por parte do Estado (BRASIL, 1830). A questão a ser destacada é que os/as escravizados/as também sofriam punições privadas de acordo com a vontade do/a seu/sua senhor/a e por isso a população escravizada menor de 14 anos poderia estar livre da sanção penal do Estado Brasileiro, porém, à mercê da vontade de seus/suas senhores/as.

Havia toda uma preparação de como tratar e controlar o/a negro/a no pós processo de abolição. Cientes de que a abolição poderia tardar, mas não falhar, o Código de 1830 já se adiantou em arrolar formas de controle sobre a população negra que já se encontrava fora dos domínios senhoriais. A criminalização da vadiagem é o grande exemplo disso e demonstra que às/aos africanos/as que perambulavam pelas ruas dos centros urbanos brasileiros restavam duas opções: ser escravo/a ou contraventor/a. Inicia-se aqui o que Juliana Borges (2019) trata como encarceramento em massa da população negra. Isso porque o artigo 295 do Código Criminal de 1830, ao criminalizar por “vadiagem”, possibilitou ao Estado Brasileiro uma limpeza nas cidades e uma superpopulação nas cadeias.

A Lei da Vadiagem incidia-se quase que exclusivamente contra a população negra pois, após abolição, esse contingente populacional encontrou muita dificuldade em encontrar uma ocupação social, vez que os empregos nas

lavouras foram ocupados por imigrantes brancos/as e isso também se repetia nas pequenas indústrias que afluíam no advento da República (CARNEIRO, 2006). Assim, o trabalho regular e remunerado era realizado, em sua maior parte, por imigrantes europeus/ias, fazendo com que a população negra sem-terra, sem-teto, sem trabalho ficasse à mercê da sorte e sobre a vigilância permanente do Estado.

No pós-abolição a imagem que vai tecendo o imaginário da população brasileira é de que o (a) negro(a) “solto(a)” nas ruas, ocupando os centros urbanos, sem ocupação, perambulando nas calçadas de um lado para outro, sem destino era sinal de desordem, retrocesso, ameaça, perigo. Estimulados/as por ideologias racistas que apontavam o/a branco/a como “raça superior”, sinônimo de progresso e ordem, o governo brasileiro investiu de forma maciça na imigração europeia. Endossados pelos ensinamentos da criminologia positivista³¹ alguns nomes do século XIX como Nina Rodrigues³², foram essenciais para a faxina social já iniciada pelo governo brasileiro. Tais ideais foram sendo incorporadas nas práticas das instituições totais e também nas ações da polícia, pois apostavam na ideia da predisposição em ser criminoso/a (FLAUZINA, 2006). Aquele contingente populacional que construiu a nação era tratado com desprezo e, as políticas públicas da República Brasileira, recém inaugurada não mediriam esforços para livrar o Brasil da tão temida “mancha negra” (NASCIMENTO, 2016).

Para a classe dominante o desejo de extermínio dessa população era tão forte que queriam incinerar a história do povo negro em solo brasileiro. Num ato bem arquitetado foram queimados documentos históricos e arquivos ligados ao comércio de escravizados/as e a escravidão. Uma tentativa em vão de exterminar a história africana no Brasil. Essa ação foi provocada pela Circular nº 29 de 13 de maio de 1891, assinada por Rui Barbosa, então ministro das finanças do governo de Marechal Deodoro da Fonseca (LACOMBE, 1988).

³¹ Criminologia positivista tem como princípio a busca dos comportamentos criminalizados, partindo da criminalidade como um dado ontológico, pré-constituído à reação social e do direito penal. A criminologia positivista analisava a criminalidade com enfoque biopsicológico (BARATTA, 2002, página 160).

³² Raimundo Nina Rodrigues foi um médico brasileiro que no final do século XIX buscou, entre outras coisas, desvendar os mistérios da mente e do espírito dos negros brasileiros. Racista, eugenista, conservador (RODRIGUES, 2015).

2.2. Racismo e biopoder: Matar ou deixar morrer

Os dados apresentados até o momento almejam demonstrar as estratégias e manobras utilizadas pelo Estado brasileiro para a execução do plano de extermínio da população desde o processo de colonização. Como já enfatizado, a abolição da escravidão em 1.888 não alterou em quase nada a situação da população negra no Brasil. Com o sancionamento da Lei Áurea, a mudança mais considerável foi em relação ao poder de decisão sobre o destino dessas pessoas, que sai do âmbito privado das mãos dos/as senhores/as e se torna responsabilidade pública (FLAUZINA, 2006).

A realidade social do final do século XIX não estava de acordo com a ideologia republicana em ascensão. O medo de dividir espaços e possíveis bens com esse contingente populacional levou à eclosão de uma necessidade de controle total dessa população. Flauzina (2006), aponta que nada poderia colocar em risco a ordem estabelecida, por isso era fundamental trabalhar para a manutenção do “*status quo*”. Isto posto, como controlar essa massa excluída já que não havia a intencionalidade de investir em projetos de inclusão? Dentro dessa ótica, os mecanismos de controle que serão utilizados pela política brasileira são oriundos da ideia de biopoder, defendido por Michel Foucault em sua obra “**Em defesa da Sociedade**” (2005); o Estado, por intermédio de suas instituições passa a exercitar seu direito de “matar” ou “deixar morrer” por meio de ações e/ou omissões. Ou seja, aquele que deveria ser o garantidor da vida, passa a atuar como promotor da morte. Para entender essa nova realidade, que a princípio parece contraditória, utilizaremos conceitos de Foucault (2005) na expectativa de discernir o novo papel adotado pelo Estado por meio do biopoder.

Foucault (2005) utiliza o termo biopoder para designar os dois modos por meio dos quais a sociedade ocidental pós século XVII foi configurada: o poder disciplinar e da biopolítica. Dentro da ótica de Foucault (2005), biopoder é um mecanismo que se exerce sobre a vida de uma ou várias pessoas por intermédio de ação ou omissão por parte do Estado. O biopoder age de um lado disciplinando os corpos e do/a outro/a controlando a população, haja vista, que o interesse a ser defendido é o pleno funcionamento dos novos meios de produção

e a multiplicação do capital (FOUCAULT, 2005). Vejamos mais de perto como isso acontece.

O poder disciplinar nasce no contexto da Revolução Industrial Inglesa, historicamente datada em meados do século XVIII, que tinha como intuito a transformação dos corpos humanos em corpos dóceis, domesticados politicamente para obedecerem aos abusos que ocorriam no chão da fábrica. Por isso é subjetivo, atingindo o corpo do indivíduo, com a finalidade de discipliná-lo, buscando o treinamento dos corpos para uma ação regrada, dentro de normas pré-estabelecidas. Esse disciplinamento foi e é exercido pelas instituições totais (exército, escolas, igrejas, hospitais, dentre outras) que agem esperando um comportamento do indivíduo que está sob sua tutela.

Não se impõe o poder disciplinar pela força ou opressão, mas do adestramento do corpo. Objetiva-se que o indivíduo internalize a disciplina e passe a agir de forma automatizada, sem pensar, naturalizando aquele comportamento.

[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 2014, p. 29-30).

O advento da Revolução Industrial exigiu um novo comportamento do Estado na forma de punir. A mecanização da produção necessitava de um grande contingente populacional para que os/as industriais pudessem pagar o mínimo para os/as operários. Destituídos/as dos modos de produção, os/as trabalhadores/as eram “obrigados/as” a vender a sua força de trabalho pelo preço que os/as capitalistas estavam dispostos/as a pagar. Por causa da super exploração era inevitável descontentamentos e revoltas por parte dos/as operários/as, fazendo-se necessário o treinamento dessas almas, para que pudessem resultar em corpos dóceis, para aceitar todo o martírio do chão da fábrica sem questionar, nem se rebelar.

As máquinas, aos poucos foram substituindo a mão-de-obra do homem e da mulher e não demorou muito para que o Estado e classe dominante pudessem perceber que aquelas pessoas que não eram absorvidas pelas fábricas, perambulavam pelas ruas, ameaçavam a ordem estabelecida e a propriedade privada. Por esse motivo deviam ser retiradas do convívio social e receber toda a disciplina exigida pela nova ordem econômica.

Para atender aos interesses do capital, o sistema penal começa um processo de humanização das penas, onde o corpo é preservado e a alma é atingida por meio da privação de liberdade. Anteriormente, a prisão era utilizada somente para o indivíduo esperar pela execução da pena, porém, agora a privação de liberdade é a própria pena. E, dentro das prisões, instituições totais, objetiva-se transformar aquele/a transgressor/a das regras sociais pré-determinadas, em sujeitos obedientes e dóceis, mesmo sabendo das injustiças da sociedade capitalista em construção. Mais uma vez Foucault (2014), corrobora com a questão ao apontar que:

O afrouxamento da severidade penal no decorrer dos últimos séculos é um fenômeno bem conhecido dos historiadores do direito. Entretanto, foi visto, durante muito tempo, de forma geral, como se fosse fenômeno quantitativo: menos sofrimento, mais suavidade, mais respeito e “humanidade”. Na verdade, tais modificações se fazem concomitantes ao deslocamento do objeto da ação punitiva. Redução de intensidade? Talvez. Mudança de objetivo, certamente. Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos — daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou — é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições (FOUCAULT, 2014, p.21).

Após essa breve discussão acerca do poder disciplinar, retomo a atenção para a biopolítica, também com base em Foucault (2005). A biopolítica é exercida por intermédio do controle das populações a partir de uma série de estratégias de controle dos processos vitais da população, tais como nascimento, morte e doenças. Nesta abordagem, vida e morte não têm sido fenômenos naturais, mas estão vinculadas diretamente às ações e/ou omissões do Estado, ligando-se

também ao processo da Revolução Industrial. Biopolítica é a política da vida, onde o Estado trabalha para a preservação da vida humana investindo em saúde, por exemplo, pois, a nova forma de produzir necessita que as pessoas vivam mais, produzam e consumam mais. Cientes desse conceito, é impossível não indagar, como a política da vida pode se transformar em uma política de morte (necropolítica). Até mesmo Foucault nos põe a refletir sobre essa provável contradição ao questionar “como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte num sistema político centrado no biopoder?” (FOUCAULT, 2005. p. 30).

Assim, perante todas essas indagações outras acabam por surgir: Será que podemos ousar em pensar que no mesmo momento o Estado pode exercer a biopolítica para alguns/mas e a necropolítica para outros segmentos da sociedade? Ao analisar a biopolítica sob apenas um aspecto - o direito social à saúde - busco possibilitar um maior entendimento da questão em voga.

Pesquisas empíricas e científicas demonstram que a população negra é mais propensa à hipertensão e Anemia falciforme³³, todavia, o Sistema de Saúde, público e particular não estão preparados para essas peculiaridades da raça negra (CARNEIRO, 2006). Essa falta de informação pode e gera consequências letais para os/as negros/as no Brasil. E, por que isso acontece? Um dos motivos é que durante a faculdade de medicina não houve uma atenção especial para aqueles/as que somam mais de 50% da população brasileira. O estudo da diversidade não está presente na maioria dos cursos superiores, nem nas próprias licenciaturas. E há, além disso, uma ausência de políticas públicas sobre essa discussão, sem falar, que devido ao fato de a população negra estar posicionada na base da pirâmide social, esta tem com frequência vários de seus direitos tolhidos - dentre eles o direito à saúde. Uma vez que as políticas públicas no Brasil, no que tange à saúde, não estão voltadas para a população negra, a vida desta população não é alvo de preservação como o é para a população não

³³ Dados da Biblioteca Virtual em Saúde, do Ministério da Saúde apontam que Anemia Falciforme é uma doença hereditária caracterizada pela alteração dos glóbulos vermelhos do sangue, sendo mais comum em indivíduos negros/as. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/anemia-falciforme/. Acesso em 15/07/2023.

negra, gerando assim uma hierarquização da vida humana e apresentando a vida negra como “a carne mais barata do mercado” (FLAUZINA, 2006).

Para o próprio Foucault (2005), o racismo é um meio de introduzir o corte entre quem deve viver e quem deve morrer, uma condição para exercer o direito de matar em nome de uma proteção e fortalecimento biológico. Mata-se de forma direta ou indireta, “[...] o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco da morte ou, para e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (FOUCAULT, 2005, p.306). Com as técnicas e mecanismos do biopoder é possível ver como o Estado é racista e genocida, voltado a limpezas étnicas, culturais e disciplinadoras. Partindo desse viés há uma definição que é seguida à risca pelos mecanismos de opressão e a polícia consegue matar e praticar o genocídio contra negros e negras, sem revolta social, pois o Estado conseguiu transformá-los/las em inimigos/as biológicos ao retratá-los/las como o que há de mais violento e bárbaro no cometimento de crimes, ou seja, uma verdadeira ameaça social (SANTOS, 2020). Quando está relacionado ao poder do Estado, o racismo tem exercido duas funções, nas lentes de Silvio Almeida (2019, p. 115):

A primeira é a de fragmentação, de divisão no contínuo biológico da espécie humana, introduzindo hierarquias, distinções, classificações de raças. O racismo estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os grupos que merecem viver e os grupos que merecem morrer, entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para a morte, entre os que devem permanecer vivos e os que serão mortos. E que se entenda que a morte aqui não é apenas a retirada da vida, mas também entendida como exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição. A outra função do racismo é que se estabeleça uma relação positiva com a morte do outro. Não se trata de uma tradicional relação militar e guerreira em que a vida de alguém depende da morte do inimigo.

O biopoder opera no Estado brasileiro segregando a população politicamente irrelevante em espaços adjacentes a cidades e expostas à multiplicação de risco de morte. Desta forma, Bárbara Helena de Oliveira Santos (2020), sustenta que o biopoder instaura nesses assassinatos uma indiferença, parte de uma estratégia ideológica para poder matar sob a dúvida de o/a policial não ter outra alternativa a não ser tomar medidas extremas para proteger a própria vida e a dos/as outros/as. Ou seja, o que no dia-a-dia é aceito como

conduta necessária, sem o biopoder, poderia facilmente ser entendida como homicídio, em especial sob o aspecto de Estado (SANTOS, 2020).

Sem o interesse de esgotar todos os possíveis pontos sobre a questão, queremos reafirmar que o biopolítica nasceu para proteger a vida (mão-de-obra) necessária para o capitalismo. Quando esse contingente populacional já não serve mais para o sistema, torna-se descartável para o capital, deixam de ser rentáveis podendo assim colocar em risco a propriedade privada. É nesse momento que o biopolítica deixa de proteger a vida, abandonando-os/as à própria sorte. Quando, mesmo expostos/as aos mais variados sofrimentos, os/as renegados/as ainda resistem e lutam pela sobrevivência, o Estado, através das balas de fuzis de policiais, termina com o processo de execução iniciado ainda no momento em que o Estado foi negligente na oferta e garantia dos direitos fundamentais. Assim a biopolítica, que nasceu para a preservação da vida, no tocante à população negra transforma-se em necropolítica, política de morte efetivada pelo Estado por intermédio de seus representantes institucionais.

A necropolítica que emerge do modelo neoliberal como uma de suas faces de recrudescimento punitivo e a consequente flexibilização das garantias penais. Por meio da construção de um Estado autoritário e punitivista, a política neoliberal aproveita-se da sensação de medo e insegurança disseminada pela mídia para fortalecer a utilização de um Direito Penal simbólico, a partir de propostas que visam, essencialmente, atender aos interesses de classes detentoras do poder político e econômico. Nesse sentido, apresentam-se novas ou mais rigorosas figuras penais, dissociadas de qualquer preocupação com as causas sociais e históricas que desencadeiam a criminalidade, voltadas tão somente à satisfação imediata do desejo de vingança e descarte dos indivíduos indesejáveis – os chamados “inimigos da sociedade” – por meio de seu aprisionamento ou mesmo aniquilamento (OSORMARZO, 2020, p.17).

Todo aquele trabalho de desvalorização, animalização realizado pelas forças dominantes durante a construção do Brasil desde o período colonial já ressaltado nesta tese, mostra sua eficácia no momento em que um corpo negro cai sem vida em todos os cantos desse país - seja um corpo de criança, adolescente, jovem, adulto, mulher, idoso/a. Pouco importa essa idade ou gênero quando a cor de sua pele justifica a morte antecipada. É fundamental ressaltar como a mídia tem contribuído para a naturalização desses fatos, referindo-se a

estes, apenas como sendo mais uma vida negra que é ceifada. “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). A Lei Áurea e a contemporaneidade não foram capazes de eliminar completamente o processo de coisificação do povo negro.

As vidas nuas, ou seja, destituídas de qualquer proteção estatal, se tornaram corpos matáveis, essa ação não gera homicídio. É a vida humana dentro do contexto do Estado de exceção, vida despida de direitos, matável, localizada fora do espaço jurídico e político, mas, ao mesmo tempo, capturado por ele (ORSOMARZO 2020). É a existência despida de todo o direito - corpo negro e pobre, torturado, despedaçado e ocultado que acaba por se situar no campo da exceção do Estado brasileiro. Mas o que seria Estado de exceção? Como ele atingiu e atinge o/a negro/a na sociedade brasileira?

Estado de exceção é originário do Estado de Sítio criado pela Assembleia Constituinte Francesa em 1791, em que a autoridade militar deveria exercer de forma exclusiva todas as funções da autoridade civil atinentes à manutenção da ordem e da polícia interna. No entanto, com o passar do tempo, o Estado de Sítio foi adquirindo uma gradual autonomia em relação à situação de guerra e passou a não depender dela para ser decretado passando de um Estado de Sítio “efetivo” ou “militar” para um Estado de Sítio “fictício” ou “político” voltado para o enfrentamento e contenção de desordem internas (AGAMBEM, 2007, p. 99). Com o advento do século XX e o aparecimento dos regimes totalitários é instaurado um Estado de Exceção onde passa a ser permitido não só a eliminação física de adversários/as políticos/as, mas de contingentes populacionais inteiros que por qualquer razão pareçam não integráveis ao sistema político imaginado (AGAMBEM, 2007; SANTOS, 2020). Podemos citar como exemplo o extermínio de mais de 6 milhões de judeus no território alemão. Ainda de acordo com Agabem (2007), o Estado de exceção dá origem à “relação de exceção” onde grupos inteiros e indivíduos são excluídos/as caso não sejam absorvidos/as pelo espaço político e jurídico. “É uma relação de exclusão e inclusão em que se exclui na medida em que os abandona e inclui na medida em que o captura na condição de abandonados” (AGAMBEM, 2007, p. 100).

A vida humana, no contexto do Estado de Exceção, reveste-se de fragilidade e se torna objeto de controle, vulnerável à suspensão dos direitos fundamentais sempre que estes significarem um entrave aos interesses econômicos e políticos hegemônicos. A vida humana assume, então, a condição de vida nua, ou seja, politicamente irrelevante ao Estado (AGAMBEM, 2007).

2.2.1 Necropolítica e a população negra: uma reflexão

A necropolítica é um termo apresentado pelo filósofo negro, historiador, teórico, político e professor universitário camaronês Achille Mbembe que em 2003 escreveu um ensaio apresentando indagações sobre os limites da soberania, quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer. O referido ensaio tornou-se livro e em 2018 foi publicado na língua portuguesa. Necropolítica é a política de morte que tem sido adotada pelo Estado contra o contingente populacional taxado como inimigo, perigoso, que coloca em risco a ordem estabelecida. Em solo brasileiro esses inimigos/as foram produzidos/as pela classe dominante desde o processo de colonização, a população negra, pois “em larga medida o racismo é o motor do princípio necropolítico” (MBEMBE, 2018, p. 65).

Desde o período colonial que tem sido empregado o uso ilegítimo da força, o extermínio, a inimizade contra o povo negro, antes pelos/as senhores/as de escravizados/as, hoje pela força de segurança do Estado. Esse processo tem sido naturalizado durante todos esses anos por intermédio da negação da humanidade do povo africano e afro-brasileiro. Dentro dessa premissa, negar a humanidade do/a outro/a é a abertura para qualquer violência, incluindo a fatal. Nessa lógica a polícia, representante do Estado, nos espaços onde isso é “permitido”³⁴ atira, mata, depois pergunta quem é. Como justificativa da ação temos: já possuía antecedentes criminais, portava um objeto que parecia como uma arma, dentre outras alegações que são facilmente aceitas pela sociedade de forma geral. Por essas e outras razões que:

³⁴ Essas ações são realizadas em espaços onde vivem (sobrevivem) pessoas desalentadas, que vivem nas franjas da sociedade como as periferias dos grandes centros urbanos, nos rincões do país.

[...] Viver sob a ocupação contemporânea é experimentar uma condição permanente de “viver na dor”: estruturas fortificadas, postos militares e bloqueios de estradas em todo lugar; construções que trazem à tona memórias dolorosas de humilhação, interrogatórios e espancamentos; toques de recolher que aprisionam centenas de milhares de pessoas em suas casas apertadas todas as noites do anoitecer ao amanhecer; soldados patrulhando as ruas escuras, assustados pelas próprias sombras; crianças cegadas por balas de borracha; pais humilhados e espancados na frente de suas famílias [...] (Mbembe, 2018, p. 68-69).

O cenário apontado por Mbembe (2018) é o espelho da vida cotidiana de grande parcela da população negra no Brasil onde toda essa marginalização social, provocada pelo racismo estrutural torna a vida negra alvo principal da política de morte do Estado. Para a pesquisadora Fátima Lima (2017), o poder necropolítico do Brasil é efetivado no sistema penitenciário, nos apartheids urbanos presentes nas grandes e pequenas cidades, na população em situação de rua, nas filas intermináveis das defensorias públicas, nas urgências e emergências hospitalares, enfim, em todos os lugares que o Estado por ação ou omissão aproxima o/a cidadão/ã da morte (LIMA, 2017).

A política de segurança pública brasileira, o direito penal brasileiro e o tratamento destinado aos/as adolescentes em conflito com a lei refletem as teorias racistas do século XIX. Ao reproduzirem institucionalmente o racismo corroboram de forma decisiva no processo de exclusão, criminalização e extermínio do povo negro, atingindo mais a juventude negra.

O poder necropolítico opera por um gênero de reversão entre vida e morte, como se a vida não fosse o médium da morte. Procura sempre abolir distinção entre os meios e os fins. Daí a sua indiferença aos sinais objetivos de crueldade. Aos seus olhos, o crime é parte fundamental da revelação, e a morte de seus inimigos, em princípio não possui qualquer simbolismo. Este tipo de morte nada tem de trágico e, por isso, o poder necropolítico pode multiplicá-lo infinitamente, quer em pequenas doses (o mundo celular e molecular), quer por surtos espasmódicos – a estratégia dos pequenos massacres do dia-a-dia, segundo uma implacável lógica de separação, de estrangulamento de vivisseção, como se pode ver em todos os teatros contemporâneos do terror e do contraterror (MBEMBE, 2017, p.65).

Tamires Gomes Sampaio em sua pesquisa de mestrado intitulada **Código Oculto: política criminal, processo de ressocialização e obstáculo a cidadania da população negra** de 2019, orientada por Silvio Almeida, atual ministro dos Direitos Humanos, sustenta que o racismo estrutural opera como um código oculto que sustenta a manutenção do “*status quo*” que impede o/a negro/a do acesso pleno à cidadania e corrobora para a efetivação de um plano genocida contra a população negra no Brasil (SAMPAIO, 2019).

Nesse diapasão, a política de morte contra o povo negro não se efetiva somente quando um corpo negro ferido cai no chão, por muitas vezes, sem vida. Para Sampaio (2019), a necropolítica se manifesta também por intermédio das ausências do Estado na oferta de políticas públicas, nos índices de frequência na sala de aula, no acesso e ocupação no mercado de trabalho e no perfil dos/as privados/as de liberdade. O genocídio no Brasil da população negra não é uma ação individual de uma pessoa ou de um grupo, mas é uma política de Estado. Eis a grande dificuldade em combater o ataque mortal à população negra, pois a luta contra a necropolítica será efetivada somente quando se pensar em transformação social e mudança na lógica pela qual as políticas criminal e de segurança operam.

Enquanto o direito à segurança se mantiver como um direito individual e baseado na manutenção da ordem e prevenção de riscos, o racismo estrutural garantirá que a população pobre e negra seja sempre criminalizada, excluída e exterminada (SAMPAIO, 2019, p.105).

A política de segurança pública baseada unicamente na prevenção de riscos, garante o direito de poucos/as e tolhe o direito de muitos/as. Geralmente, essa organização da política de segurança garante a proteção daqueles/las que comandam as instituições. É questionável sobre quem tem mantido a segurança das crianças inocentes atingidas por disparos das balas perdidas e das milhares de vidas que sobrevivem amontoadas nas comunidades das grandes cidades (SAMPAIO, 2019). A segurança pública deve estar a serviço de todas as pessoas, independentemente do seu endereço, da sua condição social e do seu

pertencimento étnico-racial como preconizado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

O *modus operandi* da necropolítica é eliminar o inimigo que atua contra a ordem estabelecida, que coloca em risco a propriedade privada. Por intermédio do direito penal, atendendo os interesses da classe dominante, o Estado constrói no imaginário da sociedade a imagem do/a inimigo/a a ser combatido/a, por questão de segurança. Essa missão do Estado na manutenção da ordem tem justificado no decorrer da história brasileira a execução, muitas das vezes, a céu aberto da população negra, em especial, a adolescência negra.

Nas palavras de Sueli Carneiro (2006), no Brasil, graças ao processo de colonização já mencionado nesta pesquisa, o corpo branco é que deve ser preservado, protegido, de todos os perigos. Para a autora é por causa dessa busca pela preservação da vida branca que o genocídio dos/as não brancos/as não causa indignação no seio social (CARNEIRO, 2006). Esta pesquisadora ainda sustenta que a brancura em nossa sociedade sempre foi tida como sinônimo de perfeição, um modelo a ser seguido. Para que eu possa chegar naquilo que é perfeito eu preciso partir do imperfeito. E nessa relação com o/a outro/a (imperfeito/a) que leva a formação do padrão. Há uma hierarquização conforme ocorre a aproximação ou afastamento desse padrão, principalmente em nações como o Brasil que o racismo é de “marca”³⁵ (CARNEIRO, 2006). E isso se relaciona diretamente com a “fabricação do/a criminoso/a”.

A política penal brasileira do século XIX foi tecida nos moldes da Criminologia Positivista, pautada na predisposição do criminoso nato – base para as teorias racistas do século em destaque. A criminologia positivista analisava a criminalidade com enfoque biopsicológico, buscando a “[...] explicação dos comportamentos criminalizados partindo da criminalidade como um dado ontológico, pré-constituído à reação social a ao direito penal” (BARATTA, 2002, p.160).

³⁵Isso quer dizer que o preconceito recebido não está vinculado a ancestralidade. É preciso estar marcado na pele, nas características fenotípicas. Quanto mais características negroides a pessoa possuir, mais preconceito e discriminação irá sofrer, pelo fato do maior afastamento do padrão estabelecido socialmente.

Com o advento do século XX foram ocorrendo algumas mudanças nas teorias da criminalidade, culminando com a Criminologia Crítica na segunda metade do século em testilha. A Criminologia Crítica, ao contrário da Criminologia Positivista, “historiciza a realidade comportamental do desvio e ilumina a relação funcional ou disfuncional com as estruturas sociais, com desenvolvimento das relações de produção e de distribuição” (BARATTA, 2002, p.160). Nas décadas 1950 e 1960 surge a Criminologia Crítica e altera o ângulo sobre a investigação dos incidentes criminais.

Flauzina (2006) aponta que esse novo modo de análise sustenta que não se pode interpretar o comportamento humano desvinculado das interações sociais que o atravessam. Ou seja, a tese defendida pela Criminologia Crítica é que o desvio comportamental é criado pela sociedade, não sendo o crime uma realidade ontológica, mas fruto da reação social que atribui etiquetas de criminoso/a a determinados indivíduos. E é essa teoria, de etiquetamento ou rotulação, que está sendo aplicada à população negra no Brasil (FLAUZINA, 2006).

Para o pensamento criminológico crítico a criminalidade não é uma qualidade inerente de determinados sujeitos. Destarte ela se manifesta, principalmente, como um “status” atribuído a determinados indivíduos,

“[...] mediante uma dupla seleção: em primeiro lugar, a seleção dos bens protegidos penalmente, e dos comportamentos ofensivos destes bens, descritos nos tipos penais. Em segundo lugar, a seleção dos indivíduos estigmatizados entre todos os indivíduos que realizam infrações a normas penalmente sancionadas” (BARATTA, 2002, p.161).

Conforme essa corrente, a criminalidade é um “bem negativo”, cuja distribuição é totalmente desigual, pois acontece de acordo com a hierarquia dos interesses fixos dentro do sistema socioeconômico e também de acordo com a desigualdade social existente entre os sujeitos (BARATTA, 2002). O sujeito não nasce criminoso/a, todavia uma parcela da sociedade recebe esse rótulo de criminoso/a. Fabrica-se o/a criminoso/a, aquele/a que vai ser alvo das forças do sistema penal por meio das ações truculentas das forças de segurança. Assim, a criminalidade é um bem negativo, atribuído a uma parcela marginalizada da

sociedade. E, essa atribuição tem sido preferencialmente distribuída em questão da raça (BARATTA, 2002).

A seletividade é a marca estrutural do sistema penal e podem ser situados em dois níveis: quantitativo e qualitativo. O primeiro fala da impossibilidade do próprio sistema de gerir as práticas delituosas como um todo. Os crimes cometidos por classes sociais mais abastadas ou popularmente conhecidos como crime de “colarinho branco” têm grande tendência a serem imunizados. Em contrapartida, os atos praticados pelos segmentos mais vulneráveis não passam despercebidos pelo sistema penal criando assim a pseudoverdade de que a criminalidade é mais propensa entre os/as vulneráveis. Embora a criminalidade não seja um comportamento somente dos/as marginalizados/as, o fato é que, na maioria das vezes, somente os atos praticados por esses indivíduos é que são criminalizados (BARATTA, 2002).

Outro fator a ser destacado é que existe uma distância descomunal entre a criminologia registrada em documentos oficiais e a criminologia real. Nem todo fato delituoso chega à formação efetiva da denúncia, pois para chegar a esse ponto passa pelo crivo da polícia, do Ministério Público e da instância judiciária, cabendo a esta última aceitar ou não a denúncia. Para Flauzina (2006), a criminalidade vai se perdendo em meio às malhas seletivas do sistema, restando apenas uma ínfima parcela de práticas relacionadas em sua maior parte para a clientela preferencial do aparato penal. A criminalidade acontece em todos os setores sociais, todavia o que acontece é uma criminalização desigual ou seletivamente distribuída pelo próprio sistema penal. Assim, não significa que os/as negros/as tenham uma tendência maior em delinquir, mas sim, que há uma maior tendência em serem criminalizados/as. Nesse diapasão, o que constatamos é que o sistema penal não foi gestado para atingir a todos os delitos e delinquentes, pois não tem estrutura para isso. Dessa forma, é necessário escolher quem deve ser criminalizado/a (BARATTA, 2002).

A questão da seletividade qualitativa é que as atribuições do sistema penal estão mais voltadas para o controle e perseguição de alguns indivíduos do que o combate a práticas delituosas. Ou seja, o Estado enquanto sistema penal, se volta sempre contra pessoas/grupos determinados, mais do que nas ações definidas como crime. Por isso é importante estar atentos/as às manobras

daqueles/as que têm o poder de legislar para a manutenção da ordem estabelecida, percebermos que a classe dominante tem usado o ordenamento jurídico para a perpetuação das injustiças e atrocidades que têm assolado esse país desde sempre.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), anuncia em seu artigo 5º a máxima constitucional de que todos/as são iguais perante a lei. Tal norma ainda forma a atmosfera daqueles que tentam negar ou minimizar as desigualdades de nosso país, dentre elas, a racial. Alessandro Baratta em sua obra “Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal” (2002) tece críticas no tocante ao Direito Penal. Para o pesquisador existe uma negação radical sobre o mito da igualdade do Direito Penal, pois, dentro da lógica burguesa, o Direito Penal é tão desigual quanto aos outros direitos, construídos para atender aos interesses de apenas uma parte da população. Baratta (2002) resume o *mito* da igualdade no direito penal em duas proposições:

- a) o direito penal protege igualmente todos os cidadãos contra ofensas aos bens essenciais, nos quais estão igualmente interessados todos os cidadãos (princípio do interesse social e do delito natural);
- b) a lei penal é igual para todos, ou seja, todos os autores de comportamentos anti-sociais e violadores de normas penalmente sancionadas tem iguais chances de tornar-se sujeitos, e com as mesmas conseqüências, do processo de criminalização (princípio da igualdade) (BARATTA, 2002, p.162).

É difícil de acreditar em tais proposições porque no Brasil a maioria das pessoas que cumprem pena são negras e oriundas da margem da sociedade. A justiça que se enquadra nos moldes capitalistas transformou-se em mercadoria. Quem pode pagar melhores advogados/as tem acesso à defesa e conseguem benefícios como abrandamento de penas e prisão domiciliar. Agora, imagine aqueles/as trancafiados/as nas prisões brasileiras que, já se encontram nessa situação por terem sido esquecidos/as pelas políticas públicas, pela ausência de direitos, obviamente, em privação de liberdade o estado de desprezo social será acirrado. Por essas e outras razões que o Sistema Penal vem recebendo pesadas críticas com base teórica e em pesquisas empíricas. O resultado dessa crítica pode ser sintetizado em três posições:

- a) o direito penal não defende todos e somente os bens essenciais, nos quais estão igualmente interessados todos os cidadãos, e quando pune as ofensas aos bens essenciais o faz com intensidade desigual e de modo fragmentado;
- b) a lei penal não é igual para todos, o status de criminoso é distribuído de modo desigual entre os indivíduos;
- c) o grau efetivo de tutela e a distribuição do status de criminoso é independente da danosidade social das ações e da gravidade das infrações à lei, no sentido de que estas não constituem a variável principal da reação criminalizante e da sua intensidade (BARATTA, 2002, p.162).

A análise demonstra que o direito penal é desigual por excelência; é seletivo, pensado, construído e efetivado para atingir um alvo certo. Esta tem sido uma das funções simbólicas da pena: punir certos comportamentos ilegais dos indivíduos marcados, enquanto outros comportamentos também ilegais praticados por indivíduos protegidos pelo Estado, permanecem imunes ao processo de criminalização. Como já afirmava Baratta (2002), o status de criminoso independe da danosidade social do ato praticado, está inteiramente ligado ao sujeito, ator da ação. Dentro dessa ótica, entendo que o sistema carcerário e os Centros Socioeducativos no Brasil têm cor, isto é, o corpo negro.

A questão da privação de liberdade nas prisões e nos CENSE - é a ponta do *iceberg*. É apenas o momento culminante de um processo de seleção que se inicia antes do sistema penal e socioeducativo intervir. Está imbricado na discriminação social escolar e nos institutos de controle de desvio de menores. O cárcere é simplesmente a consolidação definitiva de uma carreira criminosa dentro da lógica brasileira que produz criminosos para punir (BARATTA, 2002). O isolamento provocado pela privação de liberdade da população negra (adolescentes, jovens, adultos) ou a execução propriamente dita do corpo negro é consequência da continuidade de um projeto de extermínio escancarado para quem quer enxergar na negligência estatal, na garantia do acesso aos direitos da população negra, marginalizada (FLAUZINA, 2006). A partir do exposto, indago: quais são as ações que podem assegurar os direitos da população negra privada de liberdade, e em especial o direito à vida, na medida em que todos os sistemas, político, educacional e penal trabalham de forma imbricada, com um mesmo objetivo, o extermínio em massa dessa população? Como proteger os/as adolescentes negros/as para que cheguem à vida adulta? Qual a situação do/as adolescentes/jovens em conflito com a lei? Qual tem sido o papel da educação

nesse contexto? Estas questões analiso na sequência, no decorrer da terceira e quarta seção, todavia, sem a pretensão de saná-las. Tais indagações são para melhor conduzir o estudo do objeto de pesquisa e suscitar no/a leitor/a algumas inquietações necessárias para uma possível mudança de lente.

3. Vida nua, vida matável: sobre leis e políticas públicas voltadas aos/às adolescentes e jovens em conflito com a lei

“O tempo não fecha quando morre um adolescente”: a naturalização do homicídio de jovens negros no Brasil.

Pollyana Costa Penoni

Quando se refere às legislações, o Brasil possui um amplo rol de normas que visam assegurar os direitos dos/as seus/suas cidadãos/ãs. O que tem sido questionado é a efetivação destes direitos na vida cotidiana dos/as brasileiros/as, em particular daqueles/as que se encontram à margem social. O aparato legal que visa proteger os/as adolescentes também é vasto. Legislações nacionais e internacionais, no decorrer do século XX e primeiras décadas XXI, foram promulgadas com o intuito de proteger esse contingente populacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da qual o Brasil é signatário, no seu artigo 3º estabelece que “todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança”. Já a Carta Magna Brasileira, de 1988, no seu artigo 207 estipula que é dever da família, do Estado e também da sociedade assegurar à criança, ao/à adolescente e ao/à jovem, com absoluta prioridade, os seguintes direitos: vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, como também colocá-los/as a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Tem-se ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente Brasileiro (ECA), de 1990 (BRASIL, 1990), que em seu artigo 4º corrobora com a questão endossando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 ao sinalizar ser “[...] dever da família, da comunidade, da sociedade de uma forma geral e do Estado assegurar com prioridade o direito à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988). Estes direitos também são estendidos aos/às que estão em situação de privação de liberdade.

O ordenamento jurídico brasileiro referente aos direitos dos/as adolescentes, que estão cumprindo medidas socioeducativas é consequência de legislações internacionais, das quais o Brasil é signatário. Contudo, muitas das questões extra-legais e que envolvem políticas públicas voltadas para esse grupo ainda continuam aquém do necessário. Nesta seção abordo as mudanças identificadas na legislação nacional sobre o tratamento destinado aos/as adolescentes em conflito com a lei em consonância com as leis internacionais, na busca pela proteção integral da criança e do/a adolescente. Fiz ainda uma análise da socioeducação no estado do Paraná, buscando compreender de que maneira essas legislações afetam a juventude negra. Argumento sobre a evolução das legislações internacionais que tratam dos direitos das crianças e adolescentes como: a **Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança** (1989); as **Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça, da infância e da juventude** – Regras de Beijing (1985); **Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade**- Regras de Havana (1990), as **Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade** 1990; a **Convenção Americana de Direitos Humanos**, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, de 1969 e a **Declaração do Panamá**, de 2000. E, por fim, apresento o perfil dos/as adolescentes privados de liberdade no estado do Paraná e do CENSE Waldir Colli de Umuarama/PR.

3.1 Mudanças e permanências na busca por um sistema de garantias e direitos para criança e o/a adolescente

A primeira legislação específica para o atendimento de crianças e adolescentes no Brasil foi promulgada em 1927, seguindo um movimento internacional iniciado nos Estados Unidos e Europa no final do século XIX e início do século XX. O Código Mello Mattos³⁶ teve como base a Declaração dos Direitos da Criança de 1924 e tornou-se um marco legal sobre a proteção de adolescentes, na medida em que, até a presente data, os/as adolescentes em conflito com a lei eram de responsabilidade do Juiz da Vara Criminal de acordo

³⁶ O Código de Menores de 1927 também ficou conhecido como Código Mello Matos em homenagem ao jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos (1864-1934).

com o decreto nº 847 de outubro de 1890, que só não considerava criminosos os menores³⁷ de nove anos de idade. O Código Mello Matos era composto por 231 artigos e dividido em duas partes. A primeira parte, denominada de parte geral, era composta por dois capítulos e a parte especial composta por cinco capítulos. Apesar do avanço obtido com a promulgação dessa legislação, o Código Mello Matos não era uma lei universal, ou seja, tratava apenas de menores abandonados e delinquentes. Menores com famílias ricas e consideradas bem estruturadas, dentro dos moldes pré-estabelecidos socialmente não eram objetos da referida lei, fazendo do Código Mello Matos uma legislação voltada para a vigilância e controle de pobres em situação de risco social (SILVA, 2020).

Para a burguesia, proteger o povo, combater as desigualdades e promover a justiça social sempre será um atentado subversivo já que, construir política social é rever e interferir em privilégios historicamente determinados (SILVA, 2020, p. 174).

O Código de 1927, em seu artigo 1º especificava que o objeto de atendimento seria “[...] o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente as medidas de assistência e proteção contidas neste código” (BRASIL, 1927, art.1º). Na mesma direção, a legislação federal também preconizava que o/a menor de 14 anos, caso cometesse algum ato infracional não era submetido/a a processo penal, conforme o artigo 68, todavia esse/a adolescente recebia algumas medidas como:

- a) tratamento em caso de problema de saúde, seja ele físico ou mental;
- b) entrega ao responsável mediante condições estabelecidas pelo juiz;
- c) seria encaminhado para casa de educação, escola de prevenção ou confiado a uma pessoa idônea caso o menor fosse pervertido ou estivesse em perigo de o ser (BRASIL, 1927).

³⁷ Os Códigos de 1927 e 1979 denominavam de “menor” as pessoas com menos de 18 anos. A mudança no tratamento de crianças e adolescentes ocorreu a partir de 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente. É por isso que ao analisar essas legislações utilizo o termo menor, mas ressalto que essa terminologia não é mais recomendada para tratar crianças e adolescentes.

O artigo 69 (BRASIL, 1927) declarava que o/a menor com idade acima de 14 anos era submetido/a a um processo especial. Para os/as menores com idade entre 14 e 18 anos, considerados autor/a ou cúmplice de uma infração ou contravenção penal, eram reservados os seguintes tratamentos: a) tratamento de saúde, caso necessitasse; b) Escola de Reforma de 1 a 5 anos, caso não fosse pervertido como disposto no Código; c) Escola de Reforma de 3 a 7 anos, caso fosse pervertido/a. Caso o/a menor entre 16 e 18 anos fosse considerado/a perigoso/a por ter cometido crimes graves seria enviado/a a um estabelecimento para menores condenados/as ou a uma prisão comum, contudo, deveria ficar separado dos/as adultos/as. Ainda, se o/a acusado/a tivesse entre 18 e 21 anos poderia cumprir a medida em local para adultos/as, mas em espaços separados (BRASIL, 1927).

O artigo 191 do código de 1927 descrevia como deveria ser a ocupação dos/as menores enquanto permaneciam nos abrigos; eram exercícios de leitura, escrita ou cálculo, lições diversas e desenho, trabalhos manuais e prática de ginástica e jogos desportivos (BRASIL, 1927). Para a legislação de 1927, a punição era o foco, portanto, o processo de reintegração social não era à base desse ordenamento jurídico. O tratamento do/a adolescente como sujeito em transformação e dotado de direitos, tornou-se realidade legal somente no ano de 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA (BRASIL, 1990), que estabelece ordenamento jurídico de proteção à criança e adolescentes.

O Código Mello Mattos foi reformulado em 1979 pela Lei 6.697/79, durante a ditadura militar brasileira, mas não trouxe mudanças significativas no tratamento do/a adolescente em conflito com a lei. A Doutrina da Situação Irregular tinha por destinatário crianças e adolescentes em situação irregular. Ambos os códigos (Código Mello Mattos de 1927 e o Código de Menores de 1979) alimentavam vários estigmas preconceituosos quando se dirigiam aos/as adolescentes em conflito com a lei. Referiam-se a estes sujeitos como menores infratores/as, delinquentes, trombadinhas e marginais. Não havia o reconhecimento do/a adolescente como sujeito de direitos, colocando-os/as em posição de inferioridade, um mero objeto de intervenção. Isso demonstra que até 1990, antes do ECA (BRASIL, 1990), o atendimento ao/a adolescente, autor/a do ato

infracional se baseava na punição, uma vez que a visão e a ação humana não acompanhavam os avanços teóricos, técnicos normativos e legais. Sem falar que as próprias instituições públicas não respeitam na íntegra o que elas construíram (SILVA, 2020).

Com o objetivo de melhor compreensão do Código de Menores de 1979 transcrevo os artigos 1º e 2º da legislação em discussão.

Artigo 1º - Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância de menores:

I- até 18 anos de idade, que se encontrarem em situação irregular;

II- entre 18 e 21 anos, nos casos expressos em lei.

Parágrafo único – As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação (BRASIL, 1979, s/p)

Como disposto no artigo 1º era atingido pelo Código crianças e adolescentes que se encontrassem em situação irregular. Mas o que era preciso ser feito para estar em situação irregular? O artigo 2º do Código de Menores trazia o rol das condições que levavam à criança e ao/à adolescente estarem em situação irregular.

Art. 2º - Para efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis de provê-los;

II – vítimas de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III – em perigo moral devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividades contrárias aos bons costumes;

IV- privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V- com desvio de cultura, em virtude de grave estado de inadaptação familiar ou comunitária;

VI – autor de infração penal (BRASIL, 1979, s/p).

Para o Código de 1979, as crianças e adolescentes que cometiam atos infracionais, os/as que eram vítimas de violências por parte do/a responsável e

os/as pobres eram pessoas em situação irregular devendo receber o mesmo tratamento. Crianças e adolescentes recebiam medidas, geralmente a de internação, por serem vítimas da pobreza e da violência. Como o Código não fazia distinção, o cumprimento da medida, independentemente da situação irregular, era numa mesma unidade de atendimento. Perante o exposto, o Código de Menor de 1979 seguia as mesmas características do Código Mello Matos, era excludente e classista.

Para Anabella Pavão Silva (2020), o sistema correcional institucional, iniciado na segunda década do século XX e reformado na década de 1970, pautou-se mais pela barbárie do que pela reconstrução de projetos de vida baseados nos pilares da educação. E, mesmo com evolução, na busca pelo atendimento socioeducativo que vise a ressocialização do/a adolescente e sua reintegração social, a precariedade do sistema socioeducativo é reflexo da lógica capitalista desenvolvida no decorrer do século XX. “O atendimento institucional de adolescentes em conflito com a lei volta-se para as práticas de violência, das mais diversas expressões, na crença de que a dor e o sofrimento seriam os caminhos para a regeneração” (SILVA, 2020, p. 26).

Para Silva (2020), nas últimas décadas do século XX, em meio à volta dos direitos do/a cidadão/ã em solo brasileiro (pós-ditadura militar), começa a se pensar em uma legislação que vise à proteção integral da criança e do/a adolescente. Na esfera internacional, nesse mesmo período, a onda neoliberal ganhava forma com a crise do Estado de bem-estar social. Tal proposta favorece o mercado e a alta lucratividade em detrimento da gestão da desigualdade social, levando o mercado a recuperar sua autorregulação com a implantação do Estado Mínimo³⁸. Essa ideologia passa a orientar também as decisões políticas no Brasil e influenciar na efetivação dos direitos garantidos por lei (SILVA, 2020).

Como citado anteriormente, várias legislações, nacionais e internacionais foram sendo construídas no decorrer do século XX para proteger e garantir

³⁸ Nas palavras de Lalo Watanabe Minto, professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, o Estado Mínimo implica no deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Prevê um afastamento do Estado em prol da liberdade individual e do mercado. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade. Seu foco está no policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário. Não há investimento em políticas sociais. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/estado-minimo>. Acesso em: março 2023

direitos aos/as adolescentes. Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da qual o Brasil é signatário, e da Carta Magna Brasileira (1988), outros momentos são de grande relevância nessa construção como a promulgação da Lei 8.069/1990 que institui o ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é fruto da Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959, da ONU, é resultado das lutas dos movimentos sociais. Anteriormente ao ECA crianças e adolescentes³⁹ eram tratados/as como adultos incapazes, objetos a serem tutelados/as pelo Estado. Esta concepção foi retratada no Código Mello de Mattos de 1927 e no Código de Menores de 1979.

O ECA (BRASIL, 1990) pode ser apresentado com um divisor de águas no Brasil quando o assunto é o tratamento de crianças e adolescentes. Rompe com os paradigmas de tratá-los/as como objeto sem participação nas decisões políticas e nos processos. Reconhece essas pessoas como sujeitos de direitos integrais prioritários, devendo ser protegidas em todas as esferas da vida. Contudo é preciso reconhecer que os avanços nas legislações precisam ser materializados no âmbito das políticas públicas. Para o professor Geovane Antônio Scherer⁴⁰ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o Brasil é um Estado em pleno retrocesso civilizatório ao atacar os avanços construídos pela luta dos movimentos sociais quando criminaliza adolescentes pobres e negros/as explicitando o racismo estrutural.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim

³⁹Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

⁴⁰Giovane Antonio Scherer é professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social da mesma universidade e membro da Coordenação Geral do GTP “Serviço Social, Geração e Classe Social”, da Abepss. Para lembrar dos 31 do Estatuto, a Abepss em 2021 preparou um texto com a participação de diversos profissionais, dentre eles, o professor Giovane. ECA 31 anos: avanços, desafios e ameaças aos direitos de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbreca31anos-472>. Acesso: março 2023.

de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação 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, 1990, s/p.)

O princípio fundante do ECA (BRASIL, 1990) é a proteção integral da criança e do/a adolescente, portanto, representa um avanço em princípios e valores sobre a dignidade humana. Ele protege e responsabiliza numa perspectiva socioeducativa. Visando a efetivação da proteção integral do/a adolescente o ECA (BRASIL, 1990) coloca em cena novos atores como o Conselho Tutelar, o Conselho de Direitos e a sociedade civil.

Conforme preconiza o artigo 131 do ECA, “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, 1990, s/p.) É um representante da sociedade na defesa dos direitos da criança e do/a adolescente, como o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à liberdade, à cultura, à convivência familiar e comunitária, entre outros. O Conselho Tutelar atua de maneira independente, sendo formado por no mínimo 5 membros que são escolhidos pela comunidade local por meio de votação, para exercerem seus mandatos por 3 anos (BRASIL, 1990).

Enfatizo que conforme preconiza a legislação brasileira, o Conselho Tutelar é obrigatório em todos os municípios do país e sua existência independe do número de habitantes de cada município. No artigo 136 do ECA (BRASIL, 1990) estão arroladas as funções do Conselho Tutelar onde por ser destacadas os atendimentos a crianças e adolescentes, aconselhamento a seus familiares, requisitar serviços públicos na área da saúde, educação, serviços sociais, previdência, trabalho e segurança, entre outros. Cabendo também o encaminhamento ao Ministério Público e à autoridade judiciária os casos de sua competência, como infração penal ou administrativa contra os direitos das crianças e dos/as adolescentes (BRASIL, 1990).

As informações necessárias sobre a formação dos Conselhos de Direitos estão dispostas no artigo 88, inc. II do ECA quando trata da política de atendimento da criança e do/a adolescente e ressalta que:

a criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais (BRASIL, 1990, s/p.)

O artigo 88 do mesmo ordenamento jurídico enfatiza que as funções dos membros do conselho nacional e dos conselhos estaduais e municipais são consideradas de interesse público relevante não devendo ser remunerada (BRASIL, 1990).

A partir de 1990, que marca um momento histórico de ações pedagógicas e socioeducativas, o ECA (BRASIL, 1990) representa mudanças e conquistas na metodologia, no conteúdo e na gestão. Estas transformações estão no plano jurídico, político e conceitual, no entanto, essas mudanças e conquistas ainda não estão chegando de forma efetiva aos/às interessados/as. Do público atingindo pelo ECA (BRASIL, 1990), existe uma grande parcela que está vivendo à margem social. O professor Scherer (2021) ressalta que o grande desafio é: implantar políticas públicas e realizar ações que transversalize o debate nos quesitos raça, etnia e gênero, pois está em andamento um genocídio da juventude negra. A morte violenta nessa faixa etária é a expressão mais grave da falta de direitos, desta forma, a ausência do Estado na vida de alguns contingentes populacionais precisa ser publicizada.

No Plano Internacional, a Declaração de Genebra (1924) é o marco inicial na construção dos direitos das crianças. Tais direitos são ampliados após a Segunda Guerra Mundial com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e em 1989 foi aprovada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral da ONU (PARANÁ, 2015). No mesmo sentido, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça, da Infância e da Juventude – Regras de Beijing, adotadas em 1985 pela ONU - deve ser outro documento considerado para esta discussão. Essas regras reconhecem crianças

e adolescentes como sujeitos de direitos e propõem aos Estados sugestões para efetivarem um sistema de justiça particular para esta faixa etária. No total, são 30 regras que não apresentam caráter obrigatório, mas sugestivos aos Estados que as ratificaram. Essas regras também apontam que a privação de liberdade deve ser uma medida excepcional, devendo ser usada somente quando todas as outras possibilidades já estiverem esgotadas. Dessa forma, subentende-se que quando a privação de liberdade é inevitável, a duração de tal medida deve ser o mais breve possível, é o princípio da brevidade que deve ser respeitado na aplicação das medidas socioeducativas.

Outro momento que merece a atenção é a Convenção sobre os Direitos da Criança. Elaborada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e ratificada por 196 países - com exceção dos EUA - No Brasil, a Convenção foi ratificada em setembro de 1990, logo após a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente. No seu artigo 37, a Convenção é enfática em pontuar que nenhuma criança deve ser vítima de tortura, nem receber pena desumana e cruel. Quando esses sujeitos forem vítimas das situações arroladas na Convenção, cabe ao Estado a responsabilidade de assegurar formas de reabilitação e a reintegração social destas pessoas (ONU, 1989)

O Brasil também é signatário das Regras de Havana (1990) – Regras das Nações Unidas para a proteção de Jovens Privados de Liberdade. Estas regras não fazem apontamentos somente sobre a privação de liberdade em casos de infração penal, mas outras medidas judiciais justificáveis, que podem levar os/as adolescentes às instituições privativas de liberdade (SILVA, 2020). Estas regras examinam o progresso das Regras de Beijing e buscam um aprofundamento nas medidas básicas para que os países que são signatários sejam capazes de atender com respeito e dignidade os/as adolescentes em conflito com a lei que se encontram privados/as de liberdade. Esse documento jurídico reforça a ideia de que a institucionalização de um/a jovem deve ser sempre o último recurso a ser utilizado, prezando sempre pela liberdade (SILVA, 2020).

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos/as jovens privados/as de liberdade, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1990 é composta por 82 regras e consideram adolescentes aqueles/as com idade até 18 anos em fase particular de desenvolvimento. Também apontam que a privação de

liberdade é o último recurso e deve ser por um período mínimo, evitando tratamento degradante, torturantes, cruéis e desumanos. O objetivo geral das Regras é promover a reintegração social, a convivência familiar e comunitária, além da ressocialização (SILVA, 2020).

O documento apresenta 15 eixos norteadores para a aplicação de medidas socioeducativas no tocante à estrutura e o atendimento ao/a adolescente, expondo também deveres e direitos dos/as adolescentes, de seus familiares ou responsáveis. Em sua tese de doutoramento Anabella Pavão Silva (2020) elabora uma tabela que facilita o entendimento sobre o documento internacional em análise, em particular quando orienta sobre a estrutura e organização dos Centros de Socioeducação. Em uma análise comparativa entre as Regras Mínimas (1990) e a tese de Anabella Pavão Silva (2020), há alguns eixos e características que considero relevantes para endossar esta tese. Mas, esta análise será retomada nesta seção um pouco mais adiante.

O Brasil, como signatário das Regras Mínimas (1990), possui essas orientações em seu ordenamento jurídico bem como nos planejamentos nacionais e estaduais, compondo um arcabouço norteador do tratamento a ser dispensado a meninos e meninas em situação de privação de liberdade.

As orientações supracitadas estão presentes no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo e no Plano Estadual do Paraná (2015), de maneira que deveriam ser uma realidade na rotina dos Centros de Socioeducação. E qual o motivo do não cumprimento na íntegra destes dispositivos? Há vários motivos, dentre eles: falta de compromisso dos estados com a construção e efetivação de políticas públicas socioeducativas, o descompromisso dos mesmos no investimento adequado neste atendimento, a falta de cursos para a qualificação de profissionais que atuam nesses espaços e a própria ausência de adequação do espaço físico das unidades socioeducativas. Esse distanciamento do estado em relação a essa demanda faz parte da proposta neoliberal adotada pelo governo brasileiro desde a década de 1990, que tem apostado no Estado Mínimo, delegando sua responsabilidade para terceiros/as.

Neste contexto, faço referência ainda a outros dois documentos que têm orientado a legislação brasileira sobre o tratamento dispensado aos/às adolescentes em conflito com a lei. Trata-se da Convenção Americana de Direitos

Humanos, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, de 1969 e da Declaração do Panamá, que ocorreu em 2000 sob a denominação “Unidos pela infância e adolescência”. A Convenção dispõe de 82 artigos que versam sobre os direitos civis e políticos, liberdades individuais, garantia de acesso e proteção da justiça, propriedade privada, preservação da honra, julgamento justo, dentre outros. A Declaração do Panamá, por sua vez, reforça que os adolescentes e crianças são sujeitos de direitos, direitos estes que devem ser efetivados na vida dessas pessoas.

3.2 O sistema de socioeducação do Paraná

As informações sobre a socioeducação no estado do Paraná estão compiladas no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná – PEAS (2015) - documento formulado com base na Lei Federal 12.594/12, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE - e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e foi elaborado para ser desenvolvido no decênio 2015-2024.

O SINASE (BRASIL, 2012) é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve desde o processo de apuração do ato infracional até a execução de medidas socioeducativas ao/a adolescente. Foi instituído com objetivo de nortear o tratamento dos/as adolescentes que praticam ato infracional no território brasileiro, sendo um guia na implementação das medidas socioeducativas. Trata-se, portanto, de uma construção coletiva envolvendo diversas áreas do governo e representantes de entidades e especialistas na área que resultou na elaboração do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo e, com base neste Plano, incumbiu a todos os estados a construção de seus respectivos Planos Estaduais de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012).

O objetivo geral do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo é “[...] articular as políticas setoriais para o atendimento aos/as adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, qualificando as ações, criando mecanismos eficazes de gestão” (PARANÁ, 2015, p. 21). O documento almeja

também a superação dos limites atuais dos sistemas de justiça e de segurança pública (PARANÁ, 2015).

Visando traçar um diagnóstico do Sistema de Socioeducação do Estado do Paraná, apontando possíveis carências e propondo possíveis soluções, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná (PEAS) de 2015, apresenta os princípios e diretrizes do sistema estadual, sendo estas:

- a) o marco legal, o diagnóstico do sistema estadual que compreende o marco situacional, conjuntura atual e os desafios e desdobramentos do marco situacional;
- b) a estruturação do sistema no tocante ao meio aberto e o meio fechado, o financiamento do sistema, o financiamento do meio aberto e fechado, a estrutura física, sistema de informação e sistema de avaliação;
- c) o funcionamento do Sistema Estadual Socioeducativo com os programas de atendimento, o atendimento inicial integrado, medida cautelar de internação provisória, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade, internação em estabelecimento educacional, a articulação da rede de atendimento e interface com as políticas setoriais, rede de atendimento, interfaces, assistência social, saúde, educação, cultura e esporte, trabalho e geração de renda – aprendizagem profissional, direitos humanos, a interface com a segurança pública e a relação como as demais políticas setoriais e;
- d) o enfrentamento aos desafios da conjuntura atual (PARANÁ, 2015).

Este documento é o “Raio X” mais completo do Sistema Socioeducativo do Estado do Paraná, contudo, entendo que alguns pontos não tiveram aprofundamento necessário, podendo ser citado como exemplo os dados apresentados sobre o perfil dos/as adolescentes, nosso objeto de pesquisa. O PEAS apresentou 80 metas para serem executadas entre 2015-2024, metas estas que foram divididas em 04 eixos:

- a) Eixo 01 – Gestão do Sistema;
- b) Eixo 02 – Qualificação do Atendimento Socioeducativo;
- c) Eixo 03 – Participação e Autonomia dos/as adolescentes; e
- d) Eixo 04 –Fortalecimento do Sistema de Justiça e Segurança Pública.

Conforme o Plano, o objetivo principal da socioeducação é promover ao/à adolescente o reconhecimento de seu papel de sujeito histórico, processo este que acontece no ato de ação-reflexão. Partindo desse viés, as ações socioeducativas devem propiciar a participação dos/as adolescentes nas elaborações, avaliações das atividades desenvolvidas dentro dos centros de socioeducação para promover responsabilidade, liderança, autoconfiança (PARANÁ, 2015). O documento pontua ainda que o olhar para o/a socioeducando/a como sujeito histórico acontece a partir da década de 1990, com o Estatuto da Criança e do/a adolescente (BRASIL, 1990).

No Paraná, desde 2014, o Sistema de Atendimento Socioeducativo foi transferido para a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU de maneira que as medidas socioeducativas de internação (privação de liberdade ou semiliberdade) são de competência dos governos estaduais conforme a Lei 12.594/2012 (PARANÁ, 2012). O quadro abaixo apresenta o rol das medidas socioeducativas conforme disposto no artigo 112 do ECA (BRASIL, 1990), bem como as competências de cada medida.

Quadro 01: Medidas socioeducativas e suas competências

Medida Socioeducativa	Competência	Cumprimento da Medida
I- Advertência	-----	Meio aberto
II- Obrigação de reparar o dano	Município	Meio aberto
III- Prestação de serviço à comunidade	Município	Meio aberto
IV- Liberdade assistida	Município	Meio aberto
V- inserção em regime de semiliberdade	Estado	Semiaberto
VI- internação em estabelecimento educacional (prazo máximo de 03 anos)	Estado	Fechado

Fonte: Elaboração própria, adaptado do Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

Qual a finalidade de um Centro de Socioeducação? Tem capacidade de alterar o destino dos/as adolescentes que cumprem medida socioeducativa? O que posso adiantar é que esses espaços recebem pessoas que já estavam envoltas em estágio crítico de vulnerabilidade, dessa forma, o desafio está na garantia da proteção integral desses sujeitos.

Os centros socioeducativos de internação devem ser espaços físicos preparados de forma que atendam às exigências do ECA (BRASIL, 1990) e também do SINASE (BRASIL, 2012), possibilitando a separação dos/as adolescentes por idade, compleição física e gravidade da infração, permitindo o desenvolvimento da proposta pedagógica em condições adequadas de segurança (PARANÁ, 2015). Os objetivos da internação apresentados pelo Plano Estadual para Atendimento socioeducativo no Paraná para o decênio (2015-2024), são:

- I- Desenvolver nos adolescentes as competências de ser e de conviver de modo a contribuir para a construção do seu projeto de vida;
- II- Promover o atendimento dos adolescentes através de ações socioeducativas, privilegiando a escolarização, a formação profissional e a inclusão familiar e comunitária;
- III- Zelar pela integridade física, moral e psicológica dos adolescentes;
- IV- Realizar relatórios técnicos e estudos de caso com os adolescentes, abordando aspectos socioeducativos da história pregressa e os fatos ocorridos durante o período de internação;
- V- Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento do protagonismo juvenil;
- VI- Preparar os adolescentes para o convívio social, como pessoas cidadãs e futuros profissionais, de modo a não reincidirem na prática de atos infracionais;
- VII- Estabelecer redes comunitárias de atenção aos adolescentes e seus familiares, com o objetivo de favorecer sua integração a partir do desligamento (PARANÁ, 2015, p. 153).

A medida socioeducativa, de forma geral, é a resposta sancionatória do estado quando o/a autor/a de um delito é adolescente. Neste diapasão, representa uma sanção jurídico-penal que cumpre, tal qual outras sanções, o papel de controle social. Com isso, a medida socioeducativa procura evitar a prática de novos atos infracionais e, ao mesmo tempo, diminuir a vulnerabilidade do/a próprio/a adolescente autor/a de ato infracional ao sistema tradicional de controle. Por este motivo, esta medida precisa respeitar as fases do

desenvolvimento integral do/a adolescente, levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade e suas capacidades e limitações, garantindo uma particularidade no atendimento. Decorre dessas questões a necessidade do Plano Individual de Atendimento – PIA, um instrumento pedagógico fundamental para viabilizar a equidade no processo socioeducativo (PARANÁ, 2015).

O CENSE vai ao encontro desta proposta na medida em que tem por objetivo ofertar condições necessárias que possibilitem aos/as adolescentes espaços de construção de projetos de vida que os/as distanciam do cotidiano infracional por meio da oferta de um conjunto de serviços e políticas sociais, favorecendo alternativas de reinserção social. Contudo, ao falar de projetos de vida, fala-se de uma atuação conjunta em que o Estado, família e sociedade assumam responsabilidades.

As medidas socioeducativas são incapazes de construir qualquer projeto de vida em conjunto aos adolescentes, se as esferas da vida social não estiverem dispostas e preparadas para acolher de forma particular as demandas dos adolescentes que infracionaram e agora buscam na medida socioeducativa uma nova oportunidade (SILVA, 2020 p. 265).

Ou seja, a tarefa de construir projetos de vida não depende apenas da socioeducação, principalmente porque muitos/as adolescentes não acreditam num projeto futuro uma vez que, por serem alvos da polícia e da criminalidade, acabam por não ter a certeza de estarem vivos/as num futuro próximo. E por mais que essa política por intermédio dessa política social o/a adolescente vislumbre a possibilidade de uma nova vida longe da criminalidade, de nada adianta se esse sujeito retornar para o mesmo contexto e à mercê das mesmas vulnerabilidades. Decorre dessas questões a necessidade de um movimento voltado para criação e execução de ações voltadas à prevenção de atos infracionais por adolescentes enfatizando a importância de oferecer oportunidades ao/à jovem para mantê-lo/a fora da criminalidade.

No Brasil, um grande entrave para os/as adolescentes tem sido a falta de oportunidade, na maioria dos casos, sem alternativa, esse contingente populacional inicia a prática de atos infracionais e, essa mesma falta de oportunidade acaba levando esses/as jovens à reincidência. Antes de praticar

qualquer ato ilícito já eram estigmatizados/as pelas mazelas que os/as assolam, imagina depois que passam pelos Centros de Socioeducação e voltam para o convívio social, a exclusão é bem maior. Isso faz com que o que tem sido reservado para uma grande parcela dos/as adolescentes negros/as, moradores/as das periferias sejam os Centros de Socioeducação, as penitenciárias ou a necrópole.

Apesar de todo o aporte legal, os objetivos da socioeducação, conforme preconizam o ECA (BRASIL, 1990) e o SINASE (BRASIL, 2012), ainda estão muito distantes de serem materializados. Em que pese o Sistema de Justiça Brasileiro, em respeito ao princípio da isonomia, se propor a tratar a todos/as de forma igualitária, diversas pesquisas vêm apontando que em muitos casos, esse princípio não tem sido respeitado. Pesquisadores/as como Alessandro Baratta e Vera Regina Pereira de Andrade, em suas obras **“Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução à Sociologia do Direito Penal” (2002)** e no livro **“A Ilusão de Segurança Jurídica: do controle da violência, à violência do controle penal” (2015)**, respectivamente, nos fazem um alerta sobre o tratamento “diferenciado” dispensado pela Justiça quando analisa a prática delituosa. O foco do Sistema Penal, como apontam os/as pesquisadores/as está no/a autor/a e não no crime em si. E nessa análise do sujeito, o quesito cor tem sido um diferencial negativo também para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. E, ao associarmos a isso o fato deles/as conviverem em Unidades com problemas diversos, como falta de estrutura adequada (quadra, salas de aula, biblioteca, refeitório) e contato com profissionais (agentes socioeducativo, professores/as, equipe técnica e gestores/as) que muitas vezes desconsideram as nuances envolvidas na promoção da socioeducação, esses lugares acabam por potencializar os marcadores sociais de exclusão e de vulnerabilidade pelos quais muitos/as dos/as adolescentes privados/as de liberdade já experienciavam quando estavam em espaços extramuros.

Os dados do Governo Estadual informam que o Paraná conta com 19 Centros de Socioeducação (CENSE) espalhados em 16 municípios instalados em Campo Mourão, Cascavel (2), Curitiba (2), Fazenda Rio Grande, Foz do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Londrina (2), Maringá, Paranavaí, Pato Branco, Piraquara, Ponta Grossa, Santo Antônio da Platina, São José dos Pinhais, Toledo e

Umuarama. No ano de 2020, a capacidade total era de 1.038 vagas para internação permanente e provisória. Do total apresentado, 30 vagas eram destinadas para o sexo feminino, além de 09 casas de semiliberdade. A maioria dos CENSE do estado do Paraná não foram planejados e/ou construídos para essa finalidade (PEAS, 2015), de maneira que a estrutura desses espaços peca em vários aspectos na realização de um atendimento dentro dos parâmetros exigidos pelas legislações, por causa das (re) adaptações que são obrigados/as a fazer para que seja possível o atendimento nesses espaços. Keller Vanessa Maldonado da Silva (2022), em sua Dissertação de Mestrado, onde analisa o CENSE de Campo Mourão, no estado do Paraná, apresenta dados que corroboram com a discussão em testilha.

É notório que a estrutura física do CENSE ainda não está adequada considerando as prerrogativas legais. Apesar dos esforços dos dirigentes e mantenedores, as reformas não atendem adequadamente as necessidades dos adolescentes de da escolarização. Citamos a falta de refeitórios, bibliotecas, salas de aulas em número adequado para atividades culturais, esportivas e lazer, espaços para a socialização e convivência entre os adolescentes (SILVA, 2022, p.62).

Objetivando entender como as dificuldades com a estrutura afetam o cumprimento da medida socioeducativa retomo aqui a análise das Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos/as jovens privados/as de liberdade de 1990 embasada na análise de Anabella Pavão da Silva (2020).

Analisando as Regras Mínimas (1990) e a tese de Silva (2020), apresento alguns eixos e suas características que considero importantes para endossar esta pesquisa. Acrescentei mais uma coluna na tabela para destacar a realidade do Centro Socioeducativo Waldir Colli do Município de Umuarama/PR, com base em seu Projeto Político Pedagógico de 2022. É oportuno ressaltar que dados de um único Centro de Socioeducação não são capazes de traçar um raio x da situação do atendimento socioeducativo, mas o problema com a estrutura também atinge outras unidades desta unidade federativa como já apontava a pesquisa de Silva (2022) e o próprio Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná de 2015.

Quadro 02- Eixos norteadores para a administração dos Centros de Socioeducação

Eixos	Características recomendadas pela legislação – Regras Mínimas de 1990	CENSE Waldir Colli
4- Ambiente físico e alojamento	Infraestrutura adequada para o tipo de atendimento, considerando as condições dos jovens e a capacidade de atendimento.	A estrutura do CENSE em análise, não foi projetada e construída com a finalidade de ser um Centro de Socioeducação. Pelo fato de ser um espaço adaptado para exercer essa demanda, necessita de reformas para um melhor atendimento dos adolescentes (PPP, 2022).
5- Educação, formação profissional e trabalho	Tipos de atividades que devem ser ofertadas para os jovens para garantir seus direitos, orientação para seus deveres, visando à preparação a reintegração social e familiar.	Os adolescentes têm acesso à educação formal com alguns empecilhos (falta de professores) e, falta um melhor investimento em cursos profissionalizantes com foco na preparação para o mundo do trabalho.
6-Atividades recreativas	Direito ao tempo livre com atividades que agreguem direitos e deveres.	Tem acesso à vídeo game, televisão, porém seria importante pensar em atividades que promovam mais interação social. Mas, problemas estruturais impedem a realização de mais atividades, pois o único espaço que os adolescentes possuem para exercerem essas atividades é o solário, todavia esse espaço não é coberto impossibilitando o acesso, quando o dia está chuvoso ou muito quente.
8- Atenção médica	Direito à assistência médica que atenda todas as dimensões de saúde juvenil, garantindo programas de prevenção e atendimento em casos de uso de drogas.	Os adolescentes têm atendimento médico uma vez por semana, todavia o profissional de saúde não tem um espaço próprio para fazer atendimento. Necessidade de mais ações

		preventivas de combate ao uso de drogas. Conforme o PPP da Unidade de 2022, grande parte dos adolescentes fazem uso de drogas ilícitas e lícitas. Muitos estão cumprindo medida socioeducativa de internação por terem praticado ato infracional para custear o vício.
10- Contatos com a comunidade em geral	Garante-se o direito à convivência familiar e comunitária dentro e fora das instituições de atendimento.	Os adolescentes têm visita familiar e, quando o adolescente atinge a quarta fase ⁴¹ passa a fazer visitas externas (PPP, 2022).
14- Reintegração na sociedade	Todo o período de atendimento institucional deve preparar e oferecer condições para o retorno do jovem à sua esfera familiar e comunitária. A equipe de trabalho deve articular no âmbito externo, espaços e oportunidades de inserção do jovem após a sua liberdade.	Conforme o PPP, 2022 do CENSE Waldir Colli, a dificuldade para cumprimento dessa orientação ocorre pelo fato dos alunos apresentarem baixa escolaridade e por muitas vezes nenhuma capacitação profissional. Existem até adolescentes que chegam no CENSE sem documentos pessoais. A maioria chega na Unidade somente com a certidão de nascimento e alguns chegam sem qualquer documento original de identificação. O desentendimento no núcleo familiar, preconceito da sociedade são outros fatores que prejudicam a reintegração social (PPP, 2022).
15- Funcionários	Orienta-se para a composição de uma equipe de trabalho	A maior dificuldade está na falta de qualificação

⁴¹ Conforme disposto no Projeto Político Pedagógico do CENSE Waldir Colli de Umuarama/PR, a conquista de fases faz parte da metodologia de trabalho da unidade que está organizada em cinco fases. Essa proposta objetiva levar os adolescentes a traçarem objetivos a serem alcançados através de pequenos passos e assim conquistar os avanços nas fases do processo socioeducativo. Para a equipe de trabalho estes avanços visam oportunizar novos momentos e experiências aos adolescentes para que eles, por intermédio da aquisição das fases criarem perspectivas de futuro desvinculadas da prática de atos infracionais.

	<p>plural, envolvendo várias especialidades profissionais, com métodos cuidadosos para seleção. Condições de trabalho dignas, espaço para diálogos, trabalho coletivo e valorização profissional. Exige-se que gestores e profissionais tenham perfil e capacidade para exercer as funções nesta tipologia de atendimento em privação de liberdade para jovens.</p>	<p>profissional. Os Centros de Socioeducação é um espaço singular e o profissional que ingressa nesse meio precisa estar preparado para realizar o atendimento, livre de preconceitos. Todavia, as qualificações oferecidas pelo estado são cada vez mais escassas. É necessário que seja oportunizado momentos que garantam a troca de experiências entre os profissionais dos CENSE.</p>
--	---	--

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Anabella Pavão da Silva (2020).

Os sete eixos analisados na tabela demonstram que para o bom funcionamento dos Centros de Socioeducação, além de uma boa estrutura física também se faz necessário que a atenção esteja voltada aos outros pilares fundamentais na execução de um atendimento voltado à proteção integral dos adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa (MSE) de internação.

O CENSE Waldir Colli⁴², localizado na cidade de Umuarama/PR foi inaugurado no ano de 2000, para atender adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei, em situação de internação provisória e/ou em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação sanção. A unidade de Umuarama atende adolescentes do município de Umuarama/PR e os oriundos de outras comarcas do estado do Paraná (PPP, 2022).

Como apresentado no quadro 02, o CENSE de Umuarama apresenta alguns problemas com a estrutura, não possuindo pátio coberto para a execução de atividades em dias chuvosos e nem espaço escolar adequado, pois tem uma pequena sala que é utilizada como sala dos/as professores/as, sala da equipe pedagógica, do administrativo, sala de hora atividade e espaço para guardar as atividades realizadas pelos alunos.⁴³

⁴² Até abril de 2022 esta Unidade recebia o nome de CENSE Umuarama. A partir da referida data o CENSE de Umuarama passou a se chamar Waldir Colli em homenagem ao diretor Waldir Colli que faleceu em 2021, vítima da Covid 19.

⁴³ As informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022 da Unidade de Umuarama indicam que o pedido de reforma já foi feito, existindo pregão eletrônico na qual a SEJUF e a DEASE se posicionaram a favor do projeto, informando aos interessados/as que a

Imagem 01 – CENSE Waldir Colli de Umuarama



Fonte: Jornal Umuarama Ilustrado, 03/09/2016

Imagem 02- Espaço compartilhado: sala dos/as professores/as, sala de hora atividade, sala da pedagoga e sala da agente educacional II



Fonte: Autoria própria, 2022.

reforma será realizada com objetivo de sanar tais dificuldades. A previsão é de que as reformas iniciem no segundo semestre de 2023.

Imagem 03- Espaço compartilhado: sala dos/as professores, sala de hora atividade, sala da pedagoga e sala da agente educacional II



Fonte: Autoria própria, 2022.

Imagem 04- Espaço compartilhado: sala dos/as professores/as, sala de hora atividade, sala da pedagoga e sala da agente educacional II



Fonte: Autoria própria, 2022

Imagem 05- Espaço de recreação do CENSE Waldir Colli



Fonte: Autoria própria, 2022.

Como apresentado nas imagens, a estrutura física do CENSE analisado, ainda precisa ser aprimorada para melhor atender seus socioeducandos. Como outrora enfatizado, as reformas necessárias estão elencadas no Projeto Político Pedagógico da Unidade de 2022, com parecer favorável do estado, todavia, até o fechamento desta pesquisa para defesa, a reforma não tinha sido iniciada. Sobre a adequação de espaço destinado à escolarização, o CENSE de Campo Mourão enfrenta problemas parecidos.

Para a escolarização, temos a sala dos professores, que fica nas dependências administrativa, além de outros setores que compõem a unidade. Nesse local, os docentes realizam as horas atividades, espaço dividido com a pedagoga e a agente educacional responsável pela documentação escolar dos adolescentes. Essa sala é também utilizada como a biblioteca da Unidade (SILVA, 2022, p. 62).

Apesar das dificuldades apontadas pelo PEAS (2015) e pelas pesquisas realizadas na área, o Paraná tendo sido referência nacional na área de socioeducação. Em 2021, o Paraná foi vencedor do Prêmio Prioridade Absoluta, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na categoria poder público, pelo projeto “Clube de Leitura – Práticas de leitura e ação reflexiva com adolescentes privados de liberdade”. Ação foi desenvolvida no Centro de Socioeducação (CENSE) Londrina II durante a pandemia, sendo estendida para as outras unidades do estado. A metodologia de trabalho tem como base os “grupos reflexivos”. Depois de lerem livros, os/as adolescentes discutem as ideias centrais e podem compartilhar seus pensamentos em *lives* que são feitas com a participação de todos os CENSE que trabalharam com o livro proposto. Nestes encontros, quando possível, o/a autor/a do livro é convidado/a para participar da discussão juntamente com os/as adolescentes. Atividades com estas deveriam ser multiplicadas, pois desperta no indivíduo sua condição de sujeito histórico⁴⁴.

⁴⁴ Mais informações sobre o Prêmio Prioridade Absoluta, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na categoria poder público, pelo projeto “Clube de Leitura – Práticas de leitura e ação reflexiva com adolescentes privados de liberdade”, podem ser adquiridas na Agência Estadual de Notícias do Estado do Paraná, disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Referencia-nacional-sistema-de-socioeducacao-do-Parana-ajuda-transformar-vidas>. Acesso: julho de 2023.

3.3. Perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Paraná

Os dados do IBGE (2021) indicaram que a população estimada do Paraná é de 11.597.484 pessoas sendo que, deste montante, 34% da população total é composta por negros/as⁴⁵. Das três capitais da Região Sul do Brasil (Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre), os estudos demonstraram que Curitiba é a capital que tem a maior população negra. Mesmo com esses dados, o governo paranaense, em diferentes períodos da História, não tem investido em políticas públicas para esse contingente populacional. O que ocorre de fato é uma invisibilidade das populações negras na região supracitada. A ausência de política públicas é justificada por meio do argumento de que esta região do Brasil é a que mais recebeu imigração europeia e por este motivo a população negra é reduzida – o que é uma pseudoverdade, isto tem gerado muitos problemas para esta população, uma vez que ao sustentar que negros/as no Paraná existem em quantidade irrisória, deixam-se de criar políticas públicas para atender as especificidades deste povo.

Em que pese este quantitativo populacional (34% da população paranaense ser negra), ainda não encontramos um quantitativo equivalente de pessoas pretas e/ou pardas ocupando posições de destaque em nosso estado. Todavia, quando analisamos o perfil das pessoas que ocupam o subemprego, as periferias, os Centros de Socioeducação e outras áreas que apresentam negação de direitos, nos deparamos com uma sobrerrepresentação⁴⁶ de negros/negras paranaenses.

Examinando o perfil dos/as adolescentes em privação de liberdade junto ao Sistema Socioeducativo do Paraná, no período entre 2009 e 2021, com base nos dados apresentados pelo PEAS (2015) e informações fornecidas pela Secretaria da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF), por meio do Departamento de

⁴⁵ Entendemos por população negra aquela composta por pretos e pardos conforme classificação do próprio IBGE na apresentação de suas pesquisas.

⁴⁶ Representação excessiva de determinado grupo, categoria, etc.; desproporcionalidade gerada por inclusão de demasiados elementos de certa classe, ordem, etc., em relação ao total. Exemplo: população negra no Paraná é de 34% e mais de 50% da população nos Espaços Socioeducativos de internação é negra.

Atendimento Socioeducativo (DEASE) verificou-se que há uma sobrerrepresentação de negros/as dentro destes espaços. Sobrerrepresentação muito além dos 34%, ou seja, bem mais de um terço da população em destaque. São alvos deste estudo a faixa etária dos socioeducandos, o pertencimento étnico-racial, o gênero e situação escolar.

Em que pese as evoluções legislativas, em especial aquelas apresentadas pelo ECA (BRASIL, 1990), sejam notáveis, a legislação em vigor no Brasil no que tange crianças e adolescentes, ainda não proporcionaram mudanças reais em algumas práticas judiciais, fazendo com que muitos/as adolescentes tenham seus direitos tolhidos. Podemos perceber esse “retrocesso judicial” quando analisamos o ECA (BRASIL, 1990) no que diz respeito à privação de liberdade do/a adolescente, vejamos que os dados apresentados a seguir endossam a afirmação.

O PEAS (2015) assinala que os atos infracionais mais recorrentes dentre os adolescentes que cumpriram a MSE de internação (2009-2014) foram: roubo, furto, tráfico de drogas, homicídio, tentativa de homicídio e descumprimento de medida. Embora seja significativo apontar outros atos infracionais como estupro, agressão, ameaça, contrabando, dano, desacato e descumprimento de medida que também levaram a privação de liberdade (PARANÁ, 2015).

Muitos destes atos não apresentaram grave ameaça ou violência contra pessoa culminando, mesmo assim, em medida socioeducativa de privação de liberdade destoando do que diz o ECA (BRASIL, 1990) em seu artigo 122 em que estabelece ser possível a aplicação de medida socioeducativa de internação, quando se tratar de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa. Como apontado pelo PEAS (2015) isso é resultado de uma lógica de responsabilização juvenil propostos na história do Brasil, onde o olhar da justiça volta-se para o/a autor/a e não para o fato em si (PARANÁ, 2015). Isso permite afirmar que, tão grave quanto os atos infracionais cometidos pelos/as adolescentes que cumprem MSE de internação é o descaso da justiça em desdenhar a orientação de excepcionalidade recomendado pelo ECA (BRASIL, 1990) e por outras legislações internacionais quando se trata de privação de liberdade para os/as adolescentes. Principalmente porque muitos desses/as

internos/as poderiam responder à justiça pelos atos cometidos sem serem submetidos/as à internação.

Uma alternativa para sanar o problema seria a aplicação da Justiça Restaurativa. Fato novo para muitas pessoas, incluindo aquelas que trabalham com a privação de liberdade, quando falo em justiça com foco na restauração, a finalidade é a reparação do dano causado pelo/a agressor/a, diferentemente da Justiça Retributiva, que julga e aplica pena ao indivíduo, onde a finalidade é punir o sujeito que cometeu o ato ilícito listado pelo Estado. Para Karyna Batista Sposato e Luciana Aboim Machado Gonçalves da Silva (2022), a Justiça restaurativa como é pensada atualmente, passou a ser praticada no século anterior, embora seja embasada em experiências muito mais antigas. O Código de Hamurábi (1700 a. C), já prescrevia em suas bases medidas de restituição para os crimes cometidos contra a propriedade privada (SPOSATO; SILVA, 2022). Não há unanimidade quando o assunto é Justiça Restaurativa, por isso não há que se falar em um conceito fixo sobre a questão. Contudo esta vem sendo entendida como um processo em que as partes interessadas ou afetadas diretamente por um determinado ato ilícito se reúnem para decidirem a melhor forma de reparação do dano causado por aquele ato. (SPOSATO; SILVA, 2022).

A relevância desta discussão se justifica no fato de que Justiça Retributiva, adotada pelo Direito Penal Brasileiro e aplicada quando um ato ilícito é praticado, não tem surtido efeitos positivos, na maioria das vezes, pois o grau de reincidência é alto e a privação da liberdade não tem promovido a ressocialização. Associado a isso, a reinserção social não depende apenas do sujeito que esteve privado de liberdade, mas também da sociedade e do Estado.

Um relatório sobre a reincidência no Brasil lançado pelo Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN - entre os anos de 2008 a 2021 em treze estados brasileiros, apontou que a média de reincidência no primeiro ano é em média de 21% progredindo para 38,9% após 5 anos. Entre adolescentes e jovens que foram submetidos/as a uma medida socioeducativa entre os anos de 2015 e 2019, 23,9% retornaram ao sistema pelo menos uma vez, conforme o Conselho Nacional de Justiça (CNJ). No estado do Paraná, conforme apontado pelo PEAS (2015), entre os anos de 2009 e 2014 a reincidência na internação dos/as egressos/as dos CENSE foi em média de 26,6%.

Baratta (2006) apresenta em sua tese que nem todos os atos ilícitos são punidos pelo Estado. Dessa forma não precisamos de muito esforço para compreender que no Brasil, a Justiça já sabe quais atos serão criminalizados e, com mais precisão, qual parcela da sociedade será penalizada. Ou seja, a aplicação da pena por si só não resolve o problema, que é estrutural. Ou seja, pune-se o/a autor/a do ato infracional, rotulando-o/a como “agente do mal” e desvinculando toda a ação da estrutura desigual provocada pela ordem do capital. Por esse motivo, para analisar a Justiça Restaurativa é necessário entender que

[...] não se pretende desvincular uma ação do seu autor, mas apenas ampliar a abordagem, de forma a tentar compreender a situação problemática como algo maior e mais complexo do que apenas como uma conduta humana livre e consciente direcionada a determinado fim (SPOSATO; SILVA, 2022, p. 21).

Nesse aspecto, a Justiça Restaurativa incentiva um olhar para além do crime-sanção. Possibilita uma reflexão sobre a conduta criminosa que está imbricada com outros fatores da sociedade, incluindo a negligência do Estado na efetivação dos direitos fundamentais.

Um documento essencial para a implementação da Justiça Restaurativa é a Resolução 2002/12, emitida pelo Conselho Econômico e Social da ONU (ECOSOC), na qual foram arrolados os princípios básicos para a implementação de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal. A Resolução aponta o programa restaurativo, o processo restaurativo e o resultado restaurativo como princípios fundamentais (SPOSATO; SILVA, 2022). Além disso, é possível arrolar como pontos positivos da Justiça Restaurativa: maior possibilidade de satisfação da vítima e também do/a ofensor/a na medida em que há a reparação do dano; menor índice de reincidência devido o processo de conscientização e maior eficácia e celeridade na solução de conflitos (SPOSATO; SILVA, 2022).

Conforme previsto pelo ECA (BRASIL, 1990), a privação de liberdade para o/a adolescente/jovem deve ocorrer quando o fato foi cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa sendo assim, a Justiça Restaurativa poderia ser uma alternativa para a Justiça Retributiva. Todavia, mesmo reconhecendo que a Justiça Restaurativa possa corroborar com uma solução mais eficaz para algumas situações é válido salientar que se faz necessário pensar na estrutura da

sociedade, na medida em que tal organização social, baseada na desigualdade contribui para a prática de muitos atos ilícitos. Ou seja, não podemos eximir o Estado de sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Juliana Cardoso Benedetti (2009) apresenta em sua dissertação um quadro comparativo entre Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa, cujo algumas dessas diferenças apresento abaixo:

Quadro 03 - Diferença entre justiça Restaurativa e Justiça Retributiva

Justiça Retributiva	Justiça Restaurativa
1- O delito é a infração da norma penal do Estado.	1- O delito é a ação que causa dano a outra pessoa.
2- A Justiça Retributiva concentra-se na reprovação, na culpabilidade – olhando para o passado – do que fez o delinqüente.	2- A Justiça Restaurativa concentra-se na solução do problema, nas responsabilidades e obrigações, olhando para o futuro: o que deverá ser feito?
3- É reconhecida uma relação de contrários, de adversários, que vencem e submetem o inimigo, em um processo normativo, legal.	3- São estabelecidos um diálogo e uma negociação normativa que imponham ao delinqüente uma sanção restaurativa.
4- O castigo é a consequência (natural) dolorosa que também ajuda ou pretende a prevenção geral e especial.	4- a pena é (pretende) a reparação como um meio de restaurar ambas as partes (delinqüente e vítima); tem como meta a reparação/reconciliação.
5- A administração da justiça se define como um processo “devido”, segundo as normas legais.	5- A administração de justiça se define como boas relações, avaliam-se as consequências
6- A sanção é a reação do Estado contra o delinqüente. A Vítima é ignorada, e delinqüente permanece passivo.	6- São reconhecidos o papel da vítima e do delinqüente, tanto no problema (delito) como em solução. São reconhecidas as necessidades e os direitos da vítima. O delinqüente é

	incentivado à responsabilização.
7- O dever do delinquente é cumprir (sofrer) a pena.	7- A responsabilidade do delinquente é definida como a compreensão do impacto de sua sanção e o compromisso de reparar esse dano.
8- O estigma do delito é indelével.	8- O estigma do delito pode apagar-se pela ação reparadora/restauradora.
9- A justiça penal está exclusivamente nas mãos de profissionais governamentais	9- Na resposta ao delito (ao conflito), colaboram também os participantes implicados nele
10- O delinquente não tem responsabilidade na solução do problema (do delito)	10- O delinquente tem responsabilidade na solução do conflito crime.

Fonte: Adaptação de quadro criado por Pedro Scuro Neto (SCURO NETO, 2004, apud BENEDETTI, 2009, p. 46-47)

Ainda com o propósito de diferenciar Justiça Restaurativa da Retributiva, Sposato e Silva (2022, p.21) corroboram ao afirmar em que:

A justiça restaurativa como mecanismo voluntário de resolução de conflitos não tem o propósito de punir o autor da agressão, mas sim reparar os danos ocasionados às pessoas envolvidas em um processo (que nem sempre é uma vítima individualizada, podendo atingir toda uma comunidade). Diferentemente, a justiça retributiva tem um viés repressor, que desconsidera a origem do problema e a possibilidade de mudança da realidade para a pacificação social.

O PEAS (PARANÁ, 2015) ao expor suas metas para a melhoria no atendimento socioeducativo no decorrer do decênio 2014-2025 aponta, no Eixo 02, a meta de “Implantar metodologia de atendimento com práticas restaurativas a partir da formação dos/as profissionais dos programas de atendimento na perspectiva da Justiça Restaurativa” (PARANÁ, 2015, p. 180). Apesar disso, embora haja o reconhecimento da eficácia da Justiça Restaurativa, o que tem vigorado é a Justiça Retributiva.

Após essas considerações começo a analisar os dados sobre o perfil dos/as os/as adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de

internação no estado do Paraná. Posso adiantar que a grande maioria são meninos, na faixa dos 16/17 anos, com baixa escolarização e negros.

3.3.1 Idade/gênero

O Sistema Socioeducativo do Paraná, em consonância com o SINASE (BRASIL, 2012) atende adolescentes dos 12 aos 20 anos de idade, todavia o pico de adolescentes em privação de liberdade no Estado do Paraná acontece dentro da faixa etária dos 16 e 17 anos. Vejamos o que aponta o PEAS (PARANÁ, 2015) em relação à faixa etária desses adolescentes entre os anos de 2009 a 2014.

[...] dos/as adolescentes atendidos/as, predominam aqueles/as com dezessete anos (33% em 2009, 37,8% em 2010, 35% em 2011, 35,8% em 2012 e 39,3% em 2013, 40% em 2014); acompanhados/as dos/as com dezesseis anos (representando 28,2%, 27,8%, 29,1%, 28,1, 29,5% e 27,3% respectivamente nos anos analisados). Esta grande faixa representada pelos/as educandos/as com 16 e 17 anos, é seguida pelos/as que possuem 18 anos e após pelos/as de 14 nos anos de 2009 a 2012, todavia, os dados de 2013 indicam alterações neste padrão, diminuindo os/as de 18 anos e de 14 anos, figurando como terceira maior faixa etária os/as adolescentes de 15 anos (PARANÁ, 2015, p.50).

Para melhor visualização e entendimento dos dados serão dispostos a quantidades dos atendimentos (2009-2014) por idade, destarte os números apresentados correspondem aos números absolutos de internação e internação provisória. O PEAS (PARANÁ, 2015) não apresenta os dados separadamente. Mesmo sem estar em tabelas isoladas, a disposição dos números em tabela facilita o entendimento.

Tabela 03 - Número de adolescentes por faixa etária entre os anos de 2009-2014

	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos
2009	41	290	996	875	3.019	3.353	1.546	314	66
2010	53	273	859	839	3.368	4.613	1.829	258	90
2011	50	356	1.046	834	3.666	4.406	1.773	351	93
2012	74	282	966	831	3.282	4.178	1.688	319	38
2013	19	85	283	497	1.040	1.385	184	24	2
2014	27	86	311	561	999	1.382	175	18	2

Fonte: Elaboração própria. Adaptação do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2015).

Dando continuidade sobre a análise da faixa etária dos/as adolescentes que cumprem MSE de internação, passo para os anos de 2015-2021, cujo dados foram fornecidos pela SEJUF/DEASE em 2022. Ao verificar os dados, constatei que os resultados não destoam dos dados apresentados pelo PEAS (PARANÁ, 2015). A maioria dos/as internos/as tem entre 16 e 17 anos, com predominância de 17anos. De 2015 a 2021, cumpriram MSE de internação no estado do Paraná um montante de 27.843 adolescentes, sendo que 18.612 tinham entre 16 e 17 anos (66,84% do total), 7.671 com 16 anos, (27,51% do total) e 10.941 com 17 anos (39,29% da soma geral).

Tabela 04- Quantidade de adolescentes que cumpriram MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021 no estado do Paraná.

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL
	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	
2015	35	116	324	849	1362	1918	320	32	9	4965
2016	15	84	331	720	1309	1800	300	33	4	4596
2017	37	131	402	1001	1772	2497	477	62	7	6386
2018	13	100	236	565	1111	1498	367	50	16	3956
2019	24	72	256	579	938	1546	330	68	10	3823
2020	12	23	117	350	677	982	140	23	12	2336
2021	4	30	90	300	502	700	130	19	6	1781
TOTAL	140	556	1756	4364	7671	10941	2064	287	64	27843

Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento Socioeducativo, 2022

No ano de 2015 a MSE de internação atendeu 4.965 adolescentes, sendo 1.111 do sexo feminino e 3.854 do sexo masculino. Dos/as atendidos/as (35 adolescentes) tinham 12 anos (1% do total); 116 tinham 13 anos (somando 2% do montante); 324 adolescentes possuíam 14 anos (7% do total); 849 tinham 15 anos (uma soma de 17%); e os/as adolescentes de 16 e 17 anos, que eram a maioria, somavam 1.362 (27%) e 1.918 (39%) respectivamente (ou seja, somados/as chegavam a um montante de 66% do total).

Quais seriam as razões que levam os/as adolescentes dessa determinada faixa etária serem a maioria dentro dos Centros de Socioeducação no cumprimento de MSE de internação? Os motivos podem ser os mais variados, todavia chama-nos a atenção que, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apresentados na próxima seção, diversos/as alunos/as do ensino regular evadem do ambiente escolar dentro dessa mesma faixa etária. Isso nos permite levantar a hipótese de que a saída do espaço escolar pode estar intimamente ligada com o acesso do/a adolescente ao mundo do crime e, conseqüentemente, seu ingresso nos Centros Socioeducativos. Não se pretende com esta hipótese afirmar que todos/as adolescentes que se evadem dos bancos escolares serão absorvidos/as pela criminalidade. Contudo, fora dos ambientes escolares estes/as adolescentes estão mais vulneráveis e ainda mais à mercê de um sistema que privilegia alguns/mas em detrimento de outros/as. É com base neste raciocínio que defendo o acesso e a permanência deles/as na escola como um mecanismo que possa minimizar o impacto dos problemas sociais como o cometimento de atos infracionais. Mais ainda; em muitos casos, manter o/a adolescente dentro do ambiente escolar é livrá-lo/a de uma morte prematura, seja pela política genocida (omissão por meio da negação de política pública) do Estado ou pelas balas que saem dos armamentos policiais.

Conforme trazido anteriormente com o relatório da SEJUF/DEASE (2022), entre 2015 e 2021 a faixa etária predominante dentro dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná é de 16 e 17 anos. Daí decorre a relevância de o estado do Paraná, por intermédio da SEJUF e em conjunto com outras secretarias, construir políticas públicas que trabalhem com a prevenção – e uma das medidas vitais seria manter os/as jovens dessa faixa etária dentro do ambiente escolar.

Não se trata apenas da construção de novos ambientes escolares ou a adoção do Ensino Integral, haja vista que muitos destes/as adolescentes desistem do estudo para corroborarem com o sustento familiar. A questão não é apenas o acesso, mas a permanência na escola, justificando a importância de se pensar em estratégias que façam com que o/a adolescente vislumbre na escola um lugar de oportunidades, mais atrativo e seguro do que o oferecido pela criminalidade.

No ano de 2016, a população de adolescentes cumprindo MSE de internação apresentou uma leve redução, somando um total de 4.596 internos/as, sendo que deste total 308 eram meninas e 4.288, meninos. Contudo, os/as adolescentes na faixa dos 16 e 17 anos continuam sendo a maioria - 67% do total, sendo 1.309 (28%) com 16 anos e 1.800 (39%) com 17 anos.

Em 2017, a faixa etária entre 12 e 15 anos compreendia 25% do total dos/as internados/as e, conforme apresentado nos dados dos anos anteriores, os/as adolescentes com 16 e 17 anos se mantinham como a maioria também neste ano, representando 67% do total - 1.772 adolescentes com a idade de 16 anos (28%) e 2.497 apresentando 17 anos (39%) do total de 6.386 adolescentes cumprindo MSE de internação (sendo que 412 adolescentes eram meninas e 5974 meninos). O ano em destaque apresentou ainda um aumento de 28,62% do número de adolescentes cumprindo esta medida socioeducativa em comparação com o ano anterior.

Em 2018 verificou-se uma redução de 38% no número de adolescentes em cumprimento de MSE de internação em relação ao ano de 2017 (foram 3.956 no total, sendo que destes 259 eram meninas e 3.697, meninos). Mesmo com a redução do número de internos/as, a predominância no quesito idade se manteve; 66% dos/as internos/as nos Centros de Socioeducação, tinham entre 16 e 17 anos - 1.111 com 16 anos (28%) e 1.498 com 17 anos (38%). Os anos de 2018 e 2019, em comparação ao ano de 2017, apresentaram uma pequena redução quanto ao número de internos/as (3,3%), porém mantendo a métrica dos anos anteriores, qual seja, os/as adolescentes de 16 e 17 anos ainda representavam a maior parte dos/as internos/as em 2019 (65% do total).

Chamou a atenção uma redução maior do número de adolescentes em MSE de internação nos anos de 2020 e 2021. Isto aconteceu devido ao período singular vivido pela população mundial no período, a pandemia da COVID-19⁴⁷. A

⁴⁷Ministério da Saúde informou que a covid 19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. É uma doença potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo sendo declarada como pandemia covid 19. Sua transmissão, assim como outros vírus respiratórios ocorre no contato com pessoa infectada através da saliva, catarro e gotículas expelidas pela boca quando uma pessoa espirra, tosse ou fala. O contato com objetos e ambientes contaminados também desencadeia na transmissão do vírus, por isso que o contato das pessoas, durante a pandemia foi reduzido, quando isso não era possível, o uso de máscara

pandemia, que provocou o distanciamento das pessoas, levou o fechamento de escolas e várias instituições, na tentativa de evitar o contato entre as pessoas e reduzir a proliferação do vírus.

A socioeducação, assim como outros segmentos particulares e públicos, também foi afetada pelo novo coronavírus de maneira que no ano de 2020, os Centros de Socioeducação de Internação do Estado do Paraná receberam 2.336 adolescentes, sendo 116 meninas e 2.220 meninos, uma redução em relação ao ano anterior de quase 39%. Mesmo assim, a faixa etária entre os 16 e 17 anos se manteve em 71% do total de internos/as. No ano de 2021, cuja redução foi ainda maior em comparação aos outros anos analisados 1.781 adolescentes cumpriram MSE de internação no estado. Do total, 110 eram do sexo feminino e 1.671 eram do sexo masculino, sendo que destes/as 68% estavam dentro da faixa dos 16 e 17 anos.

Observe-se que, com base nos dados expostos até o momento, de uma forma geral há uma presença maciça de meninos na faixa dos 16 a 17 anos de idade cumprindo MSE de internação nos Centros de Socioeducação do estado do Paraná, o que nos permite reiterar a necessidade de um olhar especial do estado em relação a esse contingente populacional, no intuito de diminuir a evasão escolar em consequência a diminuição da inserção de adolescentes e jovens na criminalidade.

Tabela 05- Quantidade de adolescentes que passaram pelo CENSE Waldir Colli de 2015 a 2021

	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	TOTAL
2015	00	01	05	08	16	39	11	00	00	80
2016	00	06	05	13	21	30	05	00	01	81

era obrigatório. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/covid-19-2/>. Acesso em agosto de 2022.

2017	00	00	03	23	20	26	12	01	00	85
2018	00	01	01	12	27	26	07	01	00	75
2019	01	01	06	10	14	34	05	02	00	73
2020	00	00	03	08	09	21	02	00	00	43
2021	00	00	02	04	14	07	02	00	01	30
TOTAL	01	09	25	78	121	183	44	04	02	467

Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Direitos Humanos/Sistema de Medidas Socioeducativas/Relatório Consolidado – CENSE de Umuarama.

A idade preponderante cumprindo MSE de internação no CENSE Waldir Colli também é de 16 e 17 anos como apresentado pela tabela disposta acima. Dos 467 internos/as entre os anos de 2015 – 2021, 304 tinham 16 e 17 anos, ou seja, 69,09% do total.

Embora o recorte de gênero não seja o foco deste estudo - pois essa análise por si só ensejaria a construção de uma outra tese, uma vez que aqui estão imbricadas inúmeras questões que são frutos de uma sociedade estruturalmente machista e alicerçada nos moldes do patriarcalismo – não há como não perceber que a disparidade é gritante entre meninas e meninos, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 06 - Quantidade de homens e mulheres cumprindo MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021

	Mulheres	Homens
2015	1111	3854
2016	308	4288
2017	412	5974
2018	259	3697
2019	239	3584
2020	116	2220
2021	110	1671
TOTAL	2.555	25288

Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo, 2022

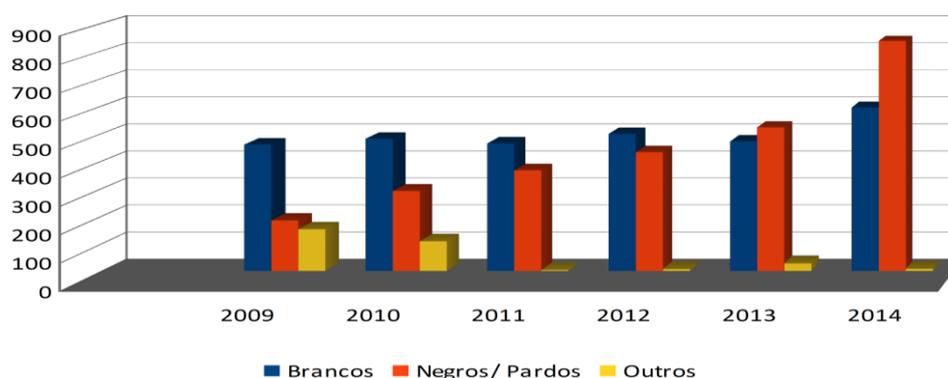
Essa sobrerrepresentação dos meninos nos ambientes de socioeducação e nas prisões pode estar relacionada à evasão escolar que apresenta maior incidência entre os homens. De acordo com relatório da UNESCO (2022), que

trata sobre o acesso e permanência na escola, os meninos correm mais risco de não concluírem seus estudos. Este relatório ainda aponta que embora as meninas tenham mais dificuldades de acesso à educação no Ensino Fundamental I, são os meninos que não estão conseguindo progredir para os níveis mais avançados da educação, sendo a pobreza e o trabalho infantil apontados como as principais causas desse atraso e, conseqüentemente a evasão escolar (UNESCO, 2022).

3.3.2 Pertencimento étnico-racial.

O PEAS (PARANÁ, 2015) não se aprofunda no quesito raça/cor ao analisar o perfil dos adolescentes no período de 2009-2014. Os dados apresentados no Plano Estadual demonstram uma certa confusão na apresentação dos dados dividindo os/as adolescentes em mulatos/as, negros/as, pardos/as, amarelos/as, brancos/as e indígenas. Observando as informações apresentadas constatei que nos anos de 2013 e 2014, o número de negros/as era o maior entre os/as internados/as; nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 houve a predominância de brancos/as, porém nos anos de 2011 e 2012, a diferença foi irrisória, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 01- Pertencimento étnico-racial dos/as educandos/as em Internação entre os anos de 2009 e 2014.



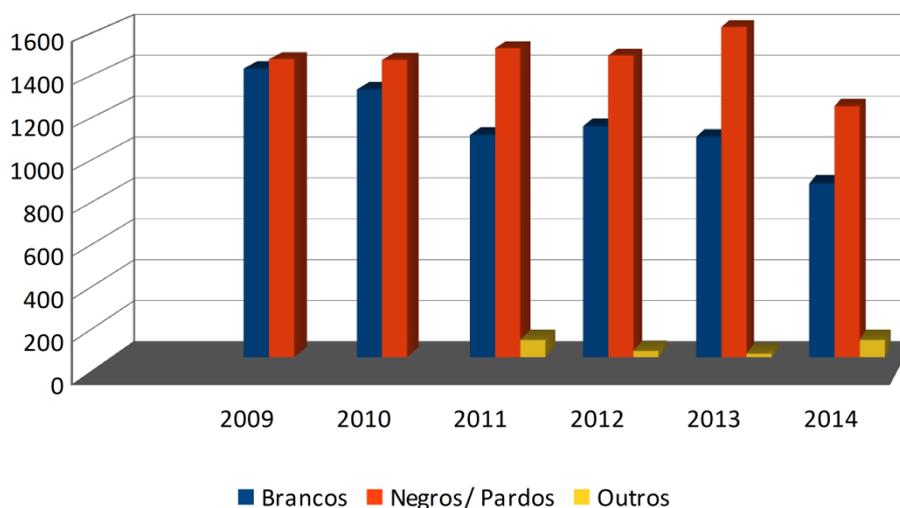
Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná (2015).

Em que pesem os números apresentados no gráfico acima, ainda assim é possível apontar a existência de uma sobrerrepresentação de negros/as nos

CENSE (em particular no período de 2010 a 2014) uma vez que o IBGE (2021) aponta que no Paraná temos em torno de 34% de negros/as.

Outra análise realizada e apresentada no próximo gráfico diz respeito à internação provisória e a presença negra. As informações levantadas trazem uma série de inquietações que nos remetem ao racismo estrutural que interfere nas ações da segurança pública, uma vez que a cultura racista disseminou a ideia que vincula o corpo negro ao mau, ao banditismo, ao/a inimigo/a ser exterminado/a, tornando o/a negro/a alvo da preferência das abordagens policiais. A associação da imagem do corpo negro a algo negativo foi construída desde o processo de colonização brasileira. Mesmo no período pós abolição, a visão negativa em relação ao corpo do negro continuou sendo reafirmada e utilizada como forma de extermínio dessa população. E o quadro apresentado pelo PEAS (PARANÁ, 2015) consegue ilustrar que a diferença na quantidade de adolescentes/jovens brancos/as e negros/as, pois ela é significativa.

GRÁFICO 02 : Pertencimento étnico-racial na Internação Provisória



Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, 2015.

Entender o que é o racismo e como ele se manifesta na sociedade faz parte das ações essenciais na busca pela erradicação dessas ações preconceituosas, discriminatórias que colocam em risco a dignidade, a honra e a vida das populações negras. Entranhado no seio social, o racismo vem se

perpetuando no território brasileiro, pois ganha força todas as vezes em que atitudes racistas não são responsabilizadas e quando são, individualizam o crime, punem somente o/a agressor/a, porém sem a pretensão de sanar o problema.

O racismo perpassa por todos os segmentos da sociedade atingindo pessoas de todas as idades e nos mais variados espaços. Apesar de que, o racismo se manifesta de forma diferenciada nesses espaços, pois ao falar de racismo me refiro à separação, subalternização. Dessa forma, todas as vezes que o corpo negro é visto em locais diferentes daqueles que a sociedade reservou para esse contingente populacional ele vai ser massacrado, perseguido, preso, morto, pois:

O racismo é nomear ao outro, designá-lo, inventá-lo para em seguida apagá-lo (massacrá-lo) e fazê-lo reaparecer cada vez que nos seja útil, em cada lugar que (nos) seja útil, em cada lugar que (nos) seja necessário. Trata-se de inventar um outro maléfico cuja alteridade está localizada, detida, num espaço, sem movimento (SKLIAR, 2004, p. 21).

Durante todo o período de escravização no Brasil, o corpo negro, por ser tratado como propriedade, não era contemplado na legislação em vigor. Mesmo no período pós-abolicionista a população negra foi banida do meio social e trabalho assalariado, escolas e moradias não eram realidades na vida dessas pessoas, uma vez que o sancionamento da Lei Áurea (1888) não levou o reconhecimento social da humanidade da população negra. Além disso, com as necessidades econômicas que surgiram com o advento do capitalismo levaram a “coisificação” do/a outro/a e na medida em que é retirada a humanização dos indivíduos, o processo de exploração exigido pelo novo sistema torna-se “menos cruel” pois, sendo o/a outro/a uma “coisa” não há que se falar em humanidade.

Mas infelizmente isso não é um “privilegio” do século XIX. Em 2021, no dia 30 de novembro, um jovem negro de 18 anos foi arrastado pelas ruas de São Paulo algemado à moto de um policial, situação absurda que foi fotografada e filmada por pessoas que se depararam com aquela cena, porém não reagiram, se limitaram a assistir ao espetáculo, indiferentes a tal atitude. Quem deveria proteger abusa e humilha e quem poderia intervir atua como mero expectador da barbárie.

IMAGEM 06: Jovem negro é arrastado pelas ruas de São Paulo.

Fonte: Reprodução/Twitter Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/pm-afastado-apos-arrastar-homem-negro-almagado-sua-moto-em-sp-veja-video-25301528>. Acesso em 2022.

Anibal Quijano (2005) explica que na construção da modernidade e colonialidade, os conquistadores/as estabeleceram um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse novo padrão de poder originário da colonialidade foi a construção do racismo. Dessa forma realço que o racismo

É a subalternização de pessoas, inferiorizadas em suas humanidades, se dá através da articulação e combinação de diferentes opressões, colocadas pelo regime colonial (colonialidade), que inventa raça (operando através de hierarquizações e do subjacente racismo, que de ficção passa a cruel realidade, materializada em violações e mortes), classe (redimensionamento do trabalho para o capital), gênero, regiões, etc. (SILVA, 2018, p. 17).

Dentre todas as atrocidades cometidas em nome da modernidade, a hierarquização de humanos por meio do invento de “raças”, tem se mostrado ser a invenção mais cruel. Isso porque o racismo tem sido a condição para a aceitação da prisão em massa e da morte da população negra dentro da organização assumida pela modernidade. E que o racismo está presente no contexto escolar não existe dúvida, pois na escola são reproduzidas as mazelas

sociais – por isso o processo de desconstrução de práticas racistas nos espaços escolares não deve ser uma luta individual, mas um dever de todos/as os/as envolvidos/as no processo educacional.

Baseado na legislação nacional e internacional, que prevê a educação como direito humano que deve alcançar todos/as os/as cidadãos/ãs, embora o Brasil não impeça o/a negro/a de acessar as escolas, também não atua de forma assertiva para que estes/as jovens permaneçam nos ambientes escolares, sem que as estruturas deem um jeito de expulsá-los/as. Principalmente porque atitudes racistas têm levado muitos/as adolescentes negros/as abandonarem os espaços escolares.

Além disso, a evasão escolar desse contingente populacional tem sido naturalizada pelos órgãos públicos. Trata-se a reação à opressão como uma ação negativa, responsabilizando a juventude negra e marginalizada - que é a vítima - e tratando-a como meros/as desistentes, desinteressados/as e incapazes de passar pelas “adversidades apresentadas pela vida”. Mesmo em momentos de reflexão, como os conselhos de classe, questiona-se o interesse do/a aluno/a, a estrutura familiar, sem problematizar que é o processo educacional que tem se apresentado como um sistema excludente e que privilegia uns/mas em detrimento de outros/as, seja pela cor da pele ou condição social.

Poliane dos Passos Almeida (2019), que discute o racismo estrutural e como este se manifesta nas mais variadas instituições, aponta como a necropolítica também pode ser percebida nos espaços escolares. Segundo a autora,

[...] é possível afirmar que a instituição escolar, quando funciona a partir da lógica classificatória, meritocrática e excludente, opera uma necropolítica escolar. E, embora seja mais comum ouvirmos sobre necropolítica nas ações bélicas do Estado e nas políticas genocidas contra os jovens negros, é preciso flexionar esse conceito para entendermos quais discursos de verdades amolam as facas genocidas do Estado (ALMEIDA, 2019 p. 119).

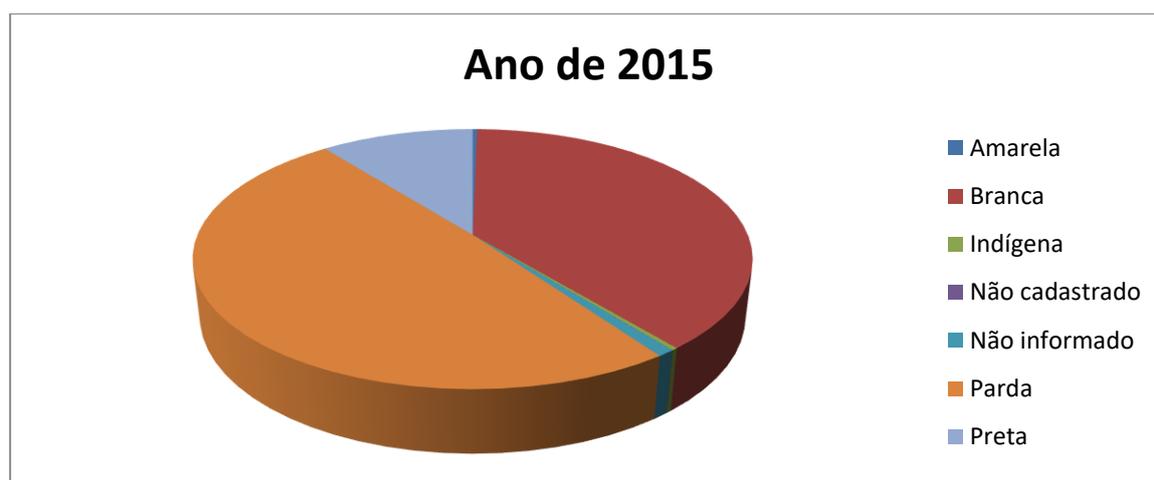
O que tem ocorrido nas escolas é uma guerra de subjetividades, em que se joga para o sujeito a culpa de seu fracasso ou do seu sucesso. Reprovações e desistências passam a ser desvinculados de um problema maior, institucionalizado e estrutural. Por esse viés, o Estado, representado pelas

instituições, vai sendo eximido de sua responsabilidade e o problema não é sanado, pois a raiz desta doença não é atingida. Enquanto isso muitos/as jovens paranaenses estão sendo excluídos/as do espaço escolar e boa parte daqueles/as que foram evadidos/as dos espaços escolares acabam chegando aos Centros de Socioeducação sendo, em sua maioria, negros/as.

Os dados analisados a partir deste momento são os dados fornecidos pela SEJUF/DEASE, 2022. As informações foram distribuídas em três grupos em conformidade com a classificação raça/cor do IBGE: branca, preta, parda e outros (amarela, indígena, não cadastrado, não informado).⁴⁸ Os dados que serão informados a seguir compreendem a totalidade dos/as adolescentes que cumpriram medida de internação em todo o Estado do Paraná, incluindo meninos e meninas no período de 2015 a 2021.

De todo o período analisado neste estudo (2015-2021) disposto a seguir, apenas o ano de 2017 apresentou em sua maioria adolescentes brancos/as nos Centros de Socioeducação do Paraná. Nos demais o que se verificou foi uma sobrerrepresentação de negros/as, considerando o percentual que esse grupo etnicorracial representa no Estado, de acordo com o IBGE (2021).

Gráfico 03: Cor/raça dos/as adolescentes em MSE de internação no ano de 2015

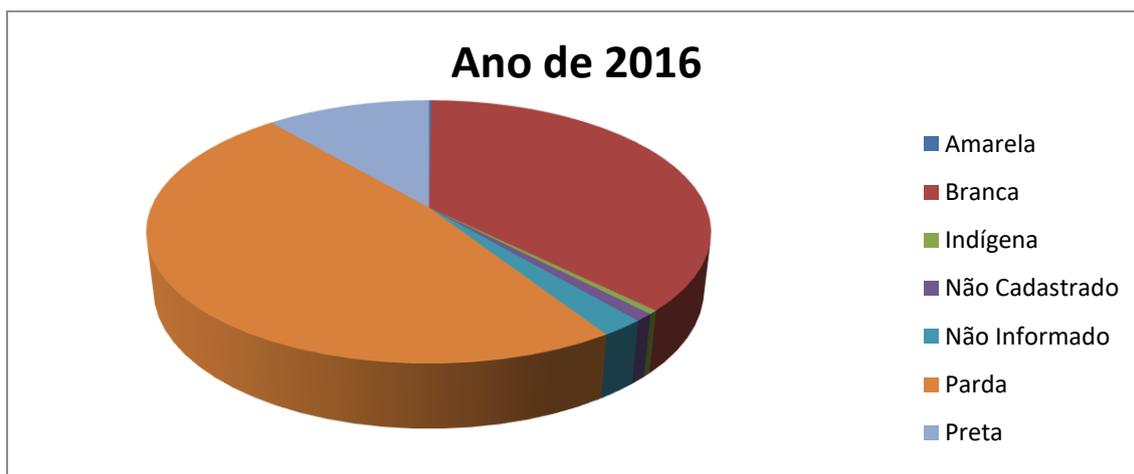


⁴⁸ Optei pela terminologia utilizada nos órgãos oficiais, mas nos movimentos de luta e resistência utiliza-se a expressão negro/a, uma vez que a população negra é formada por pretos/as e pardos/as.

Fonte: Elaboração própria: Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022.

No ano de 2015 4.965 adolescentes cumpriram MSE de internação no Paraná, desse montante, 1964 eram de brancos/as, ou seja, 38,75%. Já a população negra somava 59,77% do total (525 pretos/as, 10,5% e 2443 de pardos/as, 49,20%). Outros/as somavam 1,47% do total geral. Esse quantitativo demonstra que a sobre-representação de pessoas negras nos espaços de socioeducação do Paraná é inegável, principalmente ao considerar que a população negra paranaense é, em média, de um terço da população geral do Paraná.

Gráfico 04: Cor/raça dos/as adolescentes em MSE de internação no ano de 2016



Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022.

Em 2016, os/as adolescentes autodeclarados/as brancos/as somavam 37,29%, o que totalizava 1.714 pessoas. Outras etnias representavam 3,65% do montante (168 adolescentes) e o número de negros/as era de 59,05% do total de adolescentes em cumprimento de MSE de internação (517 eram pretos/as, 11,24% e 2.197 eram pardos/as e a soma de pardos era 47,80%). Importante destacar que nesse ano 4.596 adolescentes passaram pelos CENSE paranaenses e que a sobre-representação da população negra dentro dos Centros de Socioeducação do estado do Paraná continua.

O Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015, a fim de avaliar o desempenho da Política de Atendimento Socioeducativo do Paraná adotou algumas variáveis para serem medidas ao longo do decênio 2015-2024. Estas variáveis, representadas por indicadores de ordem quantitativa e qualitativa, visam a medição do grau de mudanças ocorridas e cada indicador representa uma situação que o estado deseja acompanhar.

Foram apresentados 58 indicadores, todavia a sobrerrepresentação da população negra nesses espaços não foi citada em nenhum momento. Isso é preocupante, pois na medida em que o estado paranaense não reconhece a sobrerrepresentação de negros/as nos CENSES, não serão elaboradas políticas públicas para tratar a questão. Nas metas apresentadas, apenas uma cita a questão racial, sem tocar na questão da sobrerrepresentação, trazendo sobre

Realizar grupos de integração entre adolescentes e seus familiares desenvolvendo temas referentes à promoção da igualdade nas relações de gênero e étnico-raciais, direitos sexuais, direito à visita íntima, abordagem e o tratamento sobre o uso indevido de drogas e saúde mental (PARANÁ, 2015, p.184).

Faz-se necessário que o estado do Paraná, por intermédio de suas instituições, volte seu olhar para a questão racial imbricada com a questão de gênero que afetam o atendimento socioeducativo nesse estado. Pois, como já ressaltado nesta tese, o reconhecimento do fato é o primeiro passo para a ação.

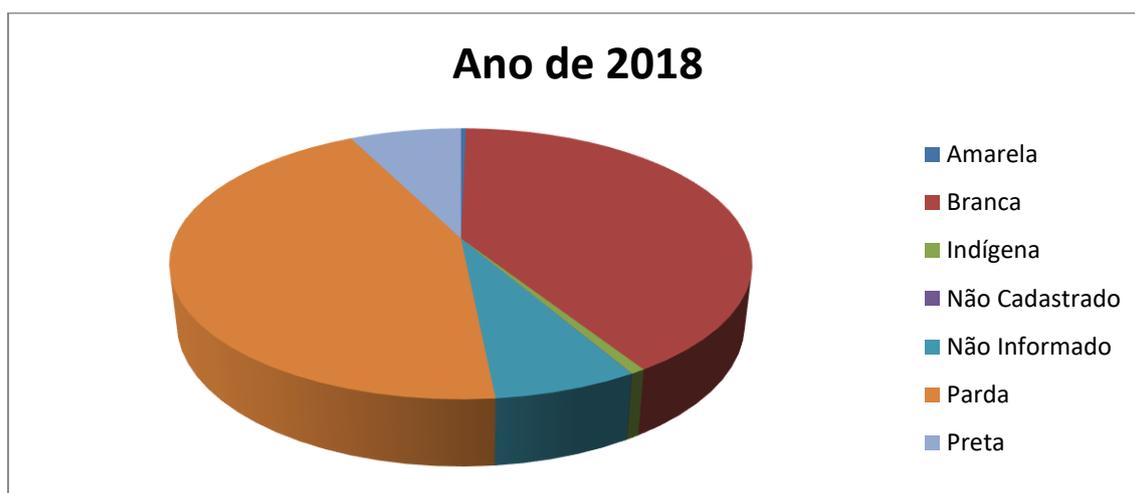
Gráfico 05: Cor/raça dos/as adolescentes em MSE de internação no ano de 2017



Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022.

O ano de 2017, por sua vez, e como informado anteriormente, traz um aumento significativo no aumento de adolescentes em MSE de internação. Outro fato que se destaca é que nesse ano, a população maior dentro dos CENSE era de brancos/as 56,48%, num total de 3.607 adolescentes, indo na contramão dos outros anos analisados em que a maioria era de negros/as. Em que pese a verificação deste quantitativo (redução de 21,24% da presença de negros/as em relação ao ano anterior), essa deveria ser a realidade de todos os anos, se considerarmos o percentual de negros/as que compõem o estado do Paraná.

Gráfico 06: Cor/raça dos/as adolescentes em MSE de internação no ano de 2018



Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022.

No ano de 2018 os/as adolescentes negros/as voltaram a somar mais da metade do total de internos/as (51,56%). Eram 2.040 pessoas, divididos/as em 293 pretos/as (7,40%) e 1.747 pardos/as (44, 16%). Os/As brancos/as reuniam 1.608 dos/as adolescentes (40,64%) e os/as outros/as adolescentes equivaliam a 7,78% do montante geral de adolescentes.

Gráfico 07: Cor/raça dos/as adolescentes em MSE de internação no ano de 2019



Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022.

No ano de 2019 a população negra nos Centros de Socioeducação do Paraná somava mais de 50%. Neste ano, a população total de adolescentes nos CENSE paranaenses era de 3.823 pessoas. Negros e negras representavam 56,13% do total (10,61% de pretos/as - 402 adolescentes - e 45,51% de pardos/as - 1.740 pessoas). Os autodeclarados brancos/as reuniam 1.448 (37,87%) da soma geral. Outros/as atingiram a marca de 5,99%.

Gráfico 08: Cor/raça dos/as adolescentes em MSE de internação no ano de 2020



Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022.

Os anos de 2020 e 2021 apresentaram uma redução no número de adolescentes em MSE de internação devido à pandemia do Coronavírus. Mesmo com redução significativa de adolescentes e jovens em privação de liberdade, a sobrerrepresentação da população negra nesses espaços não diminuiu. Em 2020 dos/as 2.336 internos/as, 57,02% eram negros/as, sendo 257 (11%) de pretos/as e 1.075 (46,01%) de pardos/as. Os/As brancos/as somavam 35,01% dos/as adolescentes, ou seja, um montante de 818 pessoas. Outros/as equivaliam a 7,96% da soma total.

Gráfico 09: Cor/raça dos/as adolescentes em MSE de internação no ano de 2021



Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022.

Em 2021, a situação apresentada em relação ao pertencimento étnico-racial dos/as internos/as não sofreu mudanças consideráveis e os negros/as continuam sendo a maioria desse contingente populacional. Do total de 1.781 de adolescentes, 1.017 (57,10%) dos/as internos/as eram negros/as, sendo 188 (10,55%) adolescentes pretos/as e 46,54% - 829 jovens - de pardos/as. Outros/as eram 6,56% e brancos/as equivaliam 36,32% (647 pessoas).

A próxima tabela apresenta dados do CENSE de Umuarama, dados estes que vão ao encontro aos dados compilados de todo o estado do Paraná.

Tabela 07- Pertencimento étnico-racial dos internos do CENSE Waldir Colli no período de 2015 e 2021

Raça/cor declarada	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Branca	30	18	21	20	27	07	07	130
Indígena	00	01	01	00	00	00	00	02
Não cadastrada	00	01	00	00	00	00	00	01
Não informada	00	01	02	10	02	04	05	24
Parda	44	56	49	38	31	18	11	247
Preta	06	04	12	07	13	14	07	63
Total	80	81	85	75	73	43	30	467

Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Direitos Humanos/Sistema de Medidas Socioeducativas/Relatório Consolidado – CENSE de Umuarama.

No período em análise (2015 a 2021), dos 467 internos do CENSE Waldir Colli, 66,38% eram negros, um total de 310 internos. Os dados apresentados mais uma vez comprovam a sobrerrepresentação do negro cumprindo MSE de internação.

Como já mencionado, existe um descuido por parte do Governo Paranaense na efetivação de políticas públicas para atender as especificidades da população negra, o que reflete na dificuldade de acesso aos direitos básicos de qualquer cidadão/ã. Esse descaso, associado à carência de outras políticas públicas, favorece a formação de um círculo vicioso do qual muitos/as negros/as não conseguem sair, uma vez que ausência de direitos fundamentais pode levar à evasão escolar. Sem acesso à educação, muitos/as destes/as jovens acabam traçando uma trajetória que os/as levam até os centros de socioeducação e, mesmo após o cumprimento de eventual medida, passam a ser rotulados/as e estigmatizados/as, iniciando assim um círculo de negação que se prolonga.

Devido à situação exposta, existe a necessidade de ações conjuntas entre os estados, sociedade e ator do ato infracional para que esse ciclo seja quebrado, pois a ausência de um Estado que se preocupe com o bem-estar social faz fortalecer o Estado penal. O déficit de moradias, estradas, empregos, escolas, creches, hospitais é compensado pela multiplicação de presos/as uma vez que

os/as que são atingidos/as pelo sistema penal são aqueles/as que vivem à margem dos direitos fundamentais. E, em um cenário que quem abraça essas pessoas é o direito penal e não o social, os/as presos/as e os/as internos/as, sempre serão aqueles/as já excluídos/as que o capitalismo produz e reproduz.

Em toda nossa história os/as excluídos/as têm endereçamento certo: são os espaços de vulnerabilidade como favelas e periferias, cuja população predominante é negra e pobre, herdeiros/as do descaso produzido pelos trezentos anos de escravização no Brasil. E as violências geradas contra essa população, ocorrem das mais variadas formas, seja por intermédio dos discursos racistas formais/não formais que ocorrem em espaços como as escolas, as universidades, as igrejas, em todos os âmbitos do legislativo, na mídia e vários outros espaços de socialização. Tais ações podem ocorrer tanto por ação quanto por omissão, tornando-se o silêncio diante desta opressão uma forma de discurso.

Em sua obra “Vigiar e punir”, Foucault (2014) demonstra as práticas discursivas dentro de uma instituição social ou na sociedade como um todo, podendo reproduzir práticas controladoras e disciplinadoras como escolas e prisões. E as prisões, assim como os Centros de Socioeducação, têm corroborado com o sistema capitalista para neutralizar aqueles/as excluídos/as do sistema e que “ameaçam a propriedade privada”. Ou seja, esses centros de controle têm servido para “abrigar” aqueles/as que a “justiça” penal não conseguem exterminar nas ruas.

É oportuno frisar que além da morte nas penitenciárias, nas ruas e pelas polícias, a subalternização dessa população aumenta o risco da morte devido o afastamento dos direitos fundamentais reduzindo essa população em situação de mortos vivos (MBEMBE, 2011).

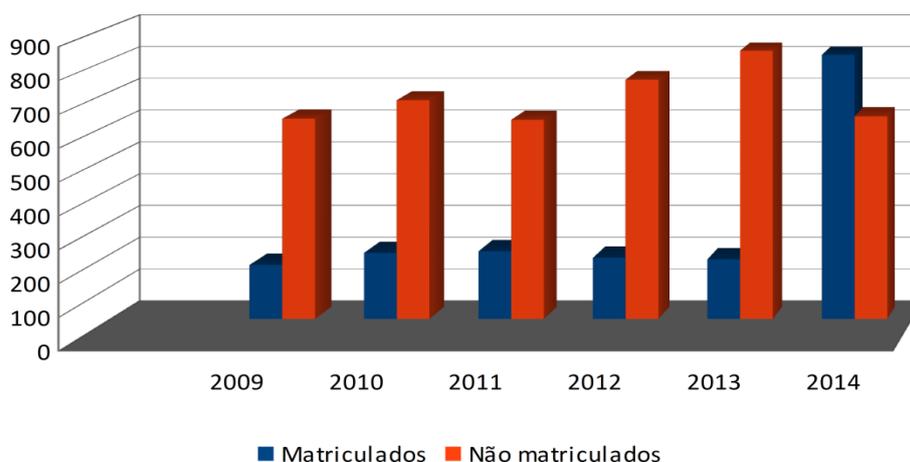
O próximo ponto de análise é a situação escolar dos/as adolescentes em privação de liberdade no estado do Paraná entre os anos de 2015 e 2021 com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho - Divisão de Vagas e Informações (DEASE, 2022). O Sistema de Medidas Socioeducativas (SMS) não possui indicador de nível de escolaridade, apenas indicador de situação escolar anterior ao início do cumprimento da medida socioeducativa. É válido lembrar que os dados que serão informados a seguir

compreendem a totalidade dos/as adolescentes que cumpriram medida de internação em todo o estado do Paraná, incluindo meninos e meninas no período de 2015 a 2021.

3.3.3 Frequência escolar dos/as adolescentes em MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021

Ao analisar os dados, foi possível constatar que grande parte dos/as adolescentes em privação de liberdade estavam evadidos/as da escola quando chegaram ao Sistema Socioeducativo paranaense. Como estamos falando de pessoas entre 12 e 20 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Fundamental e/ou Médio (e no caso daqueles com mais de 18 anos poderiam estar no Ensino Superior), gera ainda mais indignação quando se percebe que o estado do Paraná, mesmo a par dessas informações, tem investido de forma insuficiente em políticas públicas para sanar tal problema. Exemplo disso é que o próprio PEAS de 2015 apontou em sua análise o dilema da evasão escolar vivido por aqueles que adentraram a MSE de internação entre os anos de 2009 e 2014. Embora seja relevante lembrar que o combate à evasão escolar é obrigação dos governos estadual e federal.

Gráfico 10: Frequência escolar dos/as adolescentes em Internação



Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, 2015.

De 2009 a 2013, mais da metade dos/as adolescentes e jovens que adentraram aos CENSE paranaenses para cumprir Medida Socioeducativa de Internação estavam fora do espaço escolar como demonstrado pelo gráfico 10. Esta situação só foi alterada no ano de 2014, quando o número de matriculados/as era superior em relação aos/as não matriculados/as, porém a partir de 2015, o número de adolescentes/jovens fora do ambiente escolar volta a ser expressivo, seja por evasão ou por não estar frequentando a sala de aula, mesmo que matriculados/a.

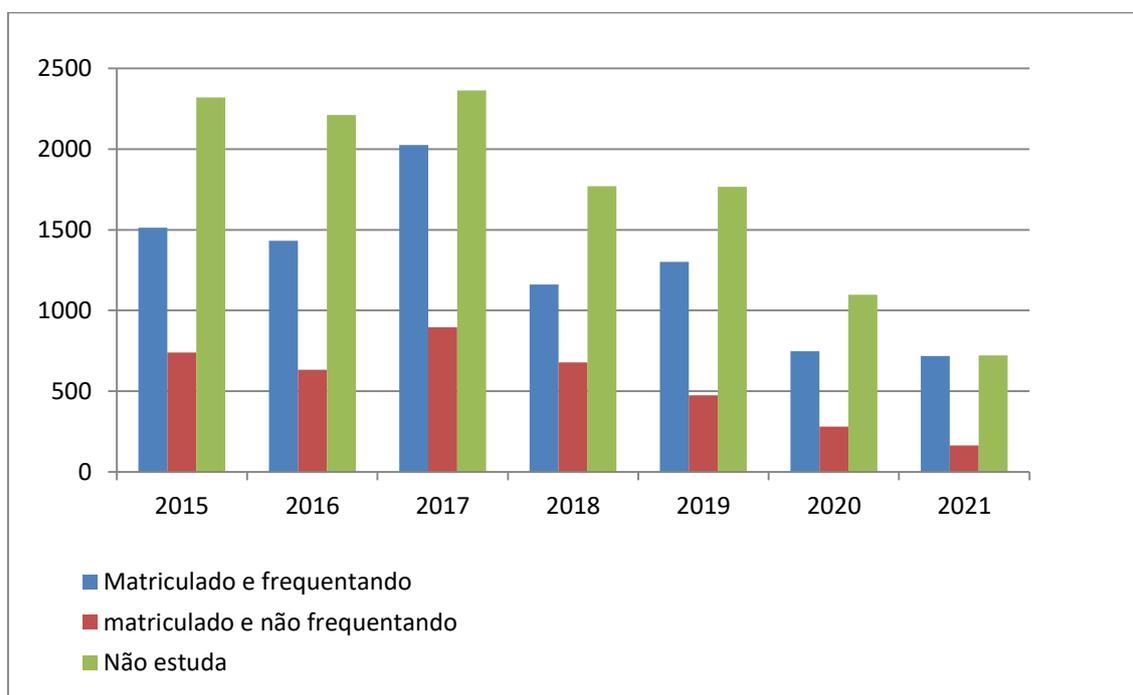
Tabela 08 - Escolaridade dos/as adolescentes e jovens cumprindo medida de internação entre dos anos de 2015 e 2021 no Paraná

Situação escolar	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021
Frequenta e não está matriculado	63	15	09	01	03	05	0
Matriculado e frequenta	1513	1433	2025	1161	1302	748	718
Matriculado e não frequentando	739	632	895	678	475	280	163
Não cadastrado	01	01	129	175	177	187	77
Não estuda atualmente	2320	2211	2365	1770	1766	1097	721
Não informado	229	300	945	171	99	19	54
Nunca estudou	100	04	18	0	01	0	48
Total	4965	4596	6386	3956	3823	2336	1781

Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022

A tabela acima apresenta todas as informações em relação à situação educacional dos/as internos/as dos Centros de Socioeducação do estado do Paraná no período de 2015 a 2021, disponibilizadas pela SEJUF/DEASE (2022). Com o intuito de proporcionar um melhor entendimento sobre o tema, os dados foram detalhados e dispostos nos gráficos a seguir.

Gráfico 11: Situação escolar dos/as adolescentes em MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021 no Paraná

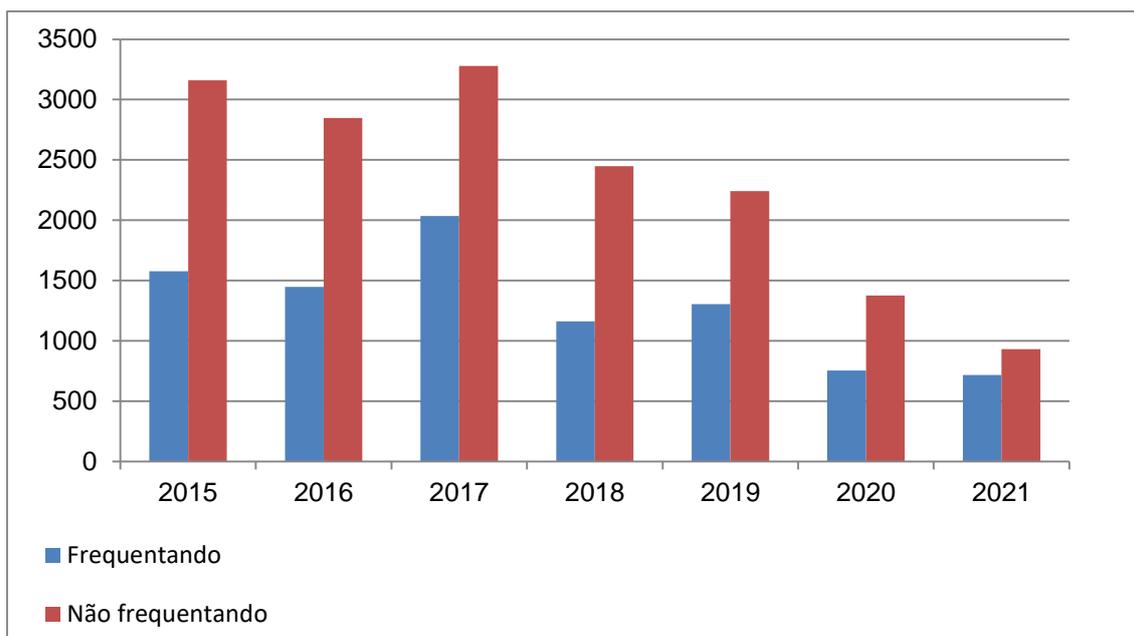


Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento Socioeducativo / Divisão de Vagas e informações - 2022

No gráfico acima, utilizando os dados da tabela escolaridade dos/as adolescentes e jovens cumprindo medida de internação entre os anos de 2015 e 2021, são destacadas as seguintes informações: matriculados/as que frequentavam o ambiente escolar; matriculados/as e que não frequentavam a escola; os/as que não estudavam e/ou estavam evadidos/as da sala de aula.

No gráfico 12 a seguir as informações foram unificadas para ilustrar aqueles/as que frequentavam ou não a escola. Para isso foi incluída a soma dos/as que estavam frequentando (os/as matriculados/as e frequentando), os/as que estavam frequentando, porém não estavam matriculados/as e aqueles/as que não estavam frequentando (os/as matriculados/as e não frequentando; os/as que não estavam estudando/sem matrícula ativada – ou evadidos/as; os/as que nunca haviam estudado – os/as analfabetos/as).

Gráfico 12: Situação escolar dos/as adolescentes em MSE de internação entre os anos de 2015 e 2021 no Paraná



Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho – Departamento socioeducativo / Divisão de Vagas e informações, 2022 – Organizado pela autora.

Não é o intuito hierarquizar os direitos fundamentais uma vez que todos são essenciais para se viver com dignidade. Todavia, destaco aqui a importância do direito à educação, pois se trata de um direito que possibilita ao sujeito condições de reivindicar não apenas este, mas todos os outros direitos, o que o torna essencial dentro da organização social estabelecida pela ordem capitalista.

No ano de 2015, dos/as 4.965 jovens/adolescentes cumprindo Medida Socioeducativa de Internação, 3.159 se encontravam à margem do sistema educacional, representando 63,62% desse total. Trata-se de um número elevado, levando a reflexão sobre as circunstâncias que essas pessoas estariam vivendo para que fossem afastadas do ambiente escolar.

É uma consideração bem significativa quando pensamos na reinserção social como meio de prevenir a reincidência. Se as adversidades que corroboraram para o afastamento desse contingente populacional do ambiente escolar não forem solucionadas, esse sujeito terá grande chance de continuar à margem social e, pela vulnerabilidade sofrida voltar aos Centros de Socioeducação.

Quando se trata de reinserção social é preciso problematizar se esse indivíduo foi um dia inserido, na medida em que dados vêm demonstrando que a

marginalização vivida por muitas dessas pessoas contribuiu para a sua chegada nos Centros de Socioeducação. A situação fica mais grave quando falamos em analfabetos/as nos CENSE, num país que anuncia a erradicação do analfabetismo. No ano de 2015, 100 pessoas chegaram para cumprir Medida Socioeducativa de Internação sem nunca terem frequentado um espaço escolar. Nesses casos, de fato não podemos falar em **reinserção** social, mas sim em **inserção** social.

Na busca pelo entendimento sobre as circunstâncias vividas por essa população que levaram à evasão escolar, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015 apresenta explicações. Vejamos:

O que nos parece, na compreensão dos processos de exclusão escolar à que os adolescentes responsabilizados pela prática de atos infracionais em cumprimento de medida socioeducativa neste estado, é que estes educandos tiveram acesso ao processo educacional formal – escolar, e que, ao longo do atendimento nas instituições educativas escolares, por múltiplas situações, experimentaram processos de exclusão que culminaram no abandono, sendo frequentemente precedidos por reprovações e irregularidade na frequência (PARANÁ, 2015, p. 67).

Vale ressaltar que dentre os diversos motivos citados pelo documento que levaram à exclusão de muitas pessoas do ambiente escolar, o racismo estrutural é um deles. Em 2016, o índice de sujeitos sem acesso à educação escolar que deram entrada nos CENSE paranaenses continuou elevado, 61,94%. Do montante de 4.596 jovens/adolescentes, 2.847 estavam longe do ambiente escolar. O índice de analfabetos/as diminuiu de forma considerável em relação ao ano anterior, 4 pessoas.

Dos anos analisados, o ano de 2017 foi o que apresentou maior queda no número de adolescentes/jovens fora dos espaços escolares, mesmo assim era a realidade da maioria dos/as internos/as, 51,48% do total de 6.386. Porém houve aumento no número de analfabetos/as em comparação com o ano de 2016, 18 no total.

Em 2018, o montante daqueles/as que estavam longe dos bancos escolares voltou a elevar-se, 61,88%. No período analisado, dos 3.956 internos/as, 2.448 não estavam estudando. Nesse ano não chegou nenhum/a

analfabeto/a nos Centros de Socioeducação do estado do Paraná. Esta deveria ser a realidade de todos os anos, pois o Brasil é signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos da Organização das Nações Unidas (aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia em 1990). Todavia a tônica do acesso e permanência à educação escolar ainda é uma problemática a ser discutida e resolvida pelo governo e estados brasileiros. É uma violação do direito à educação, pois o PEAS de 2015, aponta que parte expressiva dos/as adolescentes que adentram no Sistema Socioeducativo não concluíram o Ensino Fundamental, o documento continua corroborando com a questão ao revelar que:

Abordar a temática do acesso e permanência à educação escolar por parte de adolescentes, responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil, e seu desdobramento na formulação e implantação de políticas públicas, em nosso entendimento, implica questionar o processo de universalização da escola pública no Brasil, ou seu processo de massificação (PARANÁ, 2015, p. 65).

No ano de 2019, dos/as 3.823 adolescentes e jovens privados/as de liberdade, 2.242 estavam sem estudar, um total de 58.64%. Dessa soma, apenas 01 pessoa não tinha passado por um ambiente escolar até aquele momento.

Em 2020, período que menos adolescentes/jovens adentraram aos Centros de Socioeducação devido a pandemia da covid-19, a porcentagem de pessoas que se encontrava sem estudar não diminuiu, manteve-se na média dos outros anos analisados, 58,94%. Do total de 2.336 internos/as, 1.337 estavam evadidos/as da escola.

Já em 2021, houve uma pequena redução de pessoas que não estavam frequentando os espaços escolares, embora continuasse a maioria, 52,33%. No ano em voga, os CENSE receberam 1.781 adolescentes/jovens em conflito com a lei para cumprirem MSE de internação, desse montante, 932 estavam longe dos bancos escolares.

Para endossar a análise, apresento a situação escolar dos adolescentes que adentraram ao Centro de Socioduação Waldir Colli.

Tabela 09 - Escolaridade dos adolescentes e jovens cumprindo medida de internação entre dos anos de 2015 e 2021 no CENSE Waldir Colli

SITUAÇÃO ESCOLAR	ANO						
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Frequenta e não está matriculado	00	04	01	00	00	00	00
Matriculado e frequenta	20	16	09	10	19	07	09
Matriculado e não frequentando	11	07	06	04	08	02	01
Não cadastrado	00	00	02	05	02	01	02
Não estuda atualmente	38	48	46	44	37	26	18
Não informado	11	06	21	12	07	07	00
Nunca estudou	00	00	00	00	00	00	00
Total	80	81	85	75	73	43	30

Fonte: Elaboração própria. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Direitos Humanos/Sistema de Medidas Socioeducativas/Relatório Consolidado – CENSE de Umuarama.

Nos dados do CENSE Waldir Colli constatei evidências de abandono/evasão escolar. Do montante de 467 internos, 257 não estavam estudando quando chegaram à unidade, ou seja, 55,03% da soma geral. Somando estes números com aqueles que estavam matriculados e não frequentando (39 internos), no período de 2015 e 2021, 63,38% dos adolescentes/jovens privados de liberdade na Unidade socioeducativa de Umuarama estavam fora dos espaços escolares, um total de 296.

Conforme os dados apresentados, a maioria dos/as adolescentes/jovens que adentraram aos Centros de Socioeducação no estado do Paraná apresentaram defasagem educacional, a garantia educacional de qualidade deveria ser o foco desses espaços, todavia, o PEAS (PARANÁ, 2015) já apontavam algumas dificuldades encontradas na garantia de acesso à educação escolar dentro dos espaços de privação de liberdade.

Inúmeras legislações nacionais e internacionais estão voltadas para assegurar os direitos dos/as adolescentes que cumprem MSE de internação. Todavia é urgente que o governo e a sociedade de uma forma geral procurem estratégias para garantir esses direitos em todas as fases da vida de uma pessoa. A violação dos direitos fundamentais é uma constante na vida de crianças e adolescentes. Antes de adentrarem ao sistema socioeducativo muitos/as adolescentes têm seus direitos negados. Se os direitos humanos fossem

efetivados quando o/a adolescente estava em situação de liberdade, a população intramuros seria bem menor. É preciso focar na prevenção e um antídoto preventivo eficaz é a educação escolar, mas como vimos, muitos/as adolescentes chegam nos espaços socioeducativos com distorção idade/série, alguns/mas analfabetos/as e uma grande parcela evadidos/as do banco escolar. A maioria dos/as adolescentes que estão nos CENSE são aqueles/as que foram excluídas/as dos bancos escolares.

Ponto a ser analisado é que o processo de evasão/exclusão não acontece de uma hora para outra. É um conjunto de fatores, como as irregularidades na frequência e as reprovações que vão culminar no afastamento definitivo da escola. Alunos/as vão apresentando sinais de pedido de socorro que muitas vezes são ignorados/as pela instituição escolar.

4. Da exclusão escolar ao extermínio do corpo negro

A ideologia burguesa – e particularmente seus componentes racistas – realmente deve possuir o poder de diluir as imagens reais do terror em obscuridade e insignificância e de dissipar os terríveis gritos de sofrimento dos seres humanos em murmúrios quase inaudíveis e, então, em silêncio (Ângela Davis, 2016, p. 136).

No decorrer desta seção, apresento os dados sobre a violência praticada contra a juventude negra no Estado brasileiro, muitas vezes causada pelo próprio Estado por intermédio de ações e omissões. Essa violência tem características específicas: atinge especialmente pessoas negras do sexo masculino, pobres e com baixa escolaridade. Ao se buscar na história, constato que a população negra não viveu nenhum período de paz. A violência esteve presente de forma ininterrupta na vida dessas pessoas. Todavia, desde as últimas décadas do século XX e na contramão daquilo que se espera de um Estado Democrático de Direito, o genocídio do povo negro vem aumentando de forma expressiva como apontaram as pesquisas⁴⁹.

Apesar da gravidade, o genocídio da juventude negra não tem ocupado o devido espaço na pauta de discussões políticas e/ou jurídicas. Ao contrário, quando as discussões ocorrem nesse sentido são pautadas em questões que propõem uma política de segurança em que o Estado deve ser mais rígido no combate à “criminalidade”, resultando em projetos de lei como a redução da menoridade penal. E tudo isso em nome da “ordem”, ordem esta que atende aos interesses de um pequeno grupo hegemônico e perpetua todo um sistema de atrocidades.

É fato que os/as adolescentes e jovens que são exterminados/as todos os dias, no Brasil, estão na faixa etária de escolarização obrigatória. Apesar do

⁴⁹ As últimas pesquisas do Atlas da Violência (2021) e do Anuário de Segurança Pública (2020) apontaram que as maiores vítimas de violência letal no Brasil são pessoas negras.

direito à educação ser dever da família e do Estado, como preconizam a Constituição Federal (BRASIL,1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), o acesso e permanência de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade nos ambientes escolares têm sido um desafio. Assim, a privação de liberdade e/ou a morte de um/uma adolescente expulsos/as dos bancos escolares é uma constante.

Por isso, convido o/a leitor/a a refletir sobre o papel da educação escolar como meio de transformação social, econômico e cultural bem como questionar como esse direito tem sido implementado no decorrer da história para garantir o acesso ao conhecimento humano, técnico e científico da população brasileira.

4.1. Evasão escolar e epistemicídio

Dentro do rol dos direitos fundamentais não há que se falar em hierarquização: todos são essenciais para uma vida com dignidade. Sendo assim, para manter o/a adolescente no espaço escolar é preciso assegurar o acesso aos outros direitos, pois na luta pela sobrevivência, garantir as necessidades básicas estará sempre em primeiro plano.

Pesquisa realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC), a pedido do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no ano de 2022, aponta que é alto o índice de meninos e meninas entre 11 e 19 anos que não terminaram a educação básica e deixaram o espaço escolar. Esta pesquisa evidencia a exclusão escolar no Brasil formando uma população cada vez mais sujeita à situação de vulnerabilidade. Nessa pesquisa, 48% dos/as entrevistados/as deixaram de estudar porque tinham que trabalhar fora. Além da necessidade de trabalhar, os dados indicam outros motivos que levaram esse contingente populacional a evadirem do espaço escolar como: a dificuldade em acompanhar as aulas, cuidar de familiares, falta de transporte, gravidez, racismo, dentre vários outros.

A dificuldade em acompanhar as aulas, que por muitas vezes é apontado como “falta de interesse” e levam à expulsão de muitas pessoas do espaço escolar, não raro está relacionada ao racismo presente na estrutura escolar. Daí, decorre minha problematização sobre a (re) ação escolar perante o racismo e as pedagogias adotadas no processo de ensino e aprendizagem vez que neste

espaço, ao mesmo tempo em que são encontradas pedagogias que corroboram para a efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária, também há pedagogias que reforçam a desigualdade e os preconceitos.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018) escreveu um artigo resultado da análise de 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações da área da educação publicado entre 2003 e 2014 que tratam do tema **Educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais**. Os resultados dessas pesquisas demonstram que muitos espaços escolares continuam adotando pedagogias contrárias às diversidades. Um dos estudos analisados é de Fúlvia Rosemberg (2014), onde assinala que o racismo pode se manifestar nas instituições de ensino de forma explícita e implícita por intermédio de expressões, gestos que qualificam os/as negros/as como inferiores aos/às brancos/as, que se manifestam principalmente nas políticas educacionais universalistas, não democráticas, devido o racismo institucional.

Dessa forma, na visão de Flauzina (2006), existe uma aproximação nas metodologias do sistema penal e escolar na forma de tratamento à população negra. O sistema penal hierarquiza as pessoas para punir e o sistema escolar hierarquiza para excluir.

Outros estudos analisados por Silva (2018) observaram nas instituições escolares situações de racismo como expressões, uso de estereótipos raciais que depreciam os/as estudantes negros/as. Os estudos comprovaram que o racismo é uma prática constante nos ambientes escolares e a estratégia de enfrentamento as práticas racistas tem sido o silenciamento por parte de muitos/as professores/as, equipe pedagógica e direção das escolas, em sua maioria.

Os artigos observados por Silva (2018) apontaram que os currículos, livros didáticos não contemplam a diversidade que a escola atende, há exclusão notadamente de não-brancos/as. Esse modelo eurocêntrico tem sido utilizado desde a educação infantil até as universidades. As escolas têm se apresentado como um espaço onde valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados em detrimento de outras culturas não brancas. A cultura do povo negro tem sido relegada em segundo plano, quando não omitidas.

Estudos e pesquisas sobre os currículos da educação básica e educação superior, como o realizado por Nilma Lino Gomes (2017), evidenciam que apesar

de um inegável avanço, ainda estamos longe de uma proposta multicultural. Ainda existem currículos e materiais didáticos pautados no projeto eurocêntrico e o resultado dessa prática, é o epistemicídio.

A dificuldade do acesso aos direitos sociais por parte da população negra prejudica o desempenho escolar de crianças e adolescentes. Esse prejuízo escolar reduz as chances de empoderamento do povo negro na luta pelo acesso a todos os outros direitos garantidos por lei. O prejuízo educacional potencializa a falta de representatividade negra em espaços de poder e espaços de decisão, promovendo a manutenção da desigualdade nas mais variadas esferas como econômicas, sociais e culturais.

Conforme os dados do IBGE (2018), no mundo do trabalho, majoritariamente as pessoas negras ainda continuam exercendo aquelas atividades consideradas subalternas e de baixos salários (como serventes da construção civil e limpeza de uma forma geral) enquanto os cargos de gestão e estratégia são ocupados predominantemente por homens brancos. No período deste levantamento em 2018, o percentual de brancos/as em cargos executivos era de 68,6%, enquanto as pessoas negras ocupavam 29,9% desses cargos. O IBGE (2018), indica ainda que 34,6% de brancos/as trabalhavam informalmente neste período, enquanto a população negra totalizava 47,3% nessa mesma situação.

Esta desigualdade no ramo ocupacional afeta a vida do povo negro em outras situações. Enquanto as populações negras que viviam abaixo da linha da pobreza eram de 32,9%, as populações brancas somavam 15,4% nessa mesma condição (IBGE, 2018). Com piores empregos e remunerações degradantes, a maioria da população negra vive em regiões totalmente marginalizadas, insalubres, sem acesso a serviços de saneamento básico, expostas a diversos perigos e carentes de praticamente todos os direitos fundamentais. É o “deixar morrer”, ou seja, é a omissão estatal como prática de genocídio do povo negro, com ênfase nos/as adolescentes negros/as.

Todas essas “carências” estão interligadas com a exclusão educacional. Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do ano de 2020, o Brasil soma um montante de 50 milhões de jovens entre 14 e 29 anos. Desse total, 20,2% não completaram a Educação Básica, ou seja, 10,1 milhões

de pessoas. Esses dados também apontam que a evasão escolar tem predominância entre pessoas pretas e pardas. A Pesquisa demonstra que o problema em relação à educação no Brasil é gritante, em particular quanto às pessoas negras que são as mais afetadas.

O acesso à educação é uma das formas de transformação social e cultural, contudo, desde o período de escravização da população negra, houve um processo de epistemicídio, que continua provocando um grande prejuízo na vida desse contingente populacional. O acesso à educação é uma das formas de transformação social e cultural. Com os dados obtidos na PNAD Contínua (2016-2019) do IBGE pode ser constatado que o epistemicídio (presente desde a colonização) continua provocando um grande prejuízo na vida da pessoa negra. Ao observar tais dados, reitero a necessidade de políticas públicas que corroborem para a busca pela igualdade em todos os quesitos, para isso o direito à educação é fundamental.

A pesquisa aponta que a média nacional do analfabetismo diminuiu no decorrer dos anos de 2016 a 2019. A tabela abaixo demonstra que, em todos os anos analisados, a região do Brasil como maior índice de analfabetos é a Região Nordeste enquanto os menores índices estão nas regiões Sul e Sudeste. Outro dado relevante é de que o maior número de analfabetos/as se concentra na Zona Rural e o índice também é maior entre os homens. No quesito raça/cor, o número é bem maior entre as populações negras.

TABELA 10- Taxa de analfabetismo de acordo como o PNAD 2016-2019

Região	2016	2017	2018	2019
Norte	8,5	8,0	8,0	7,6
Nordeste	14,8	14,5	13,9	13,9
Sudeste	3,8	3,5	3,5	3,3
Sul	3,6	3,5	3,6	3,3
Centro-Oeste	5,7	5,2	5,4	4,9
Brasil	7,2	6,9	6,8	6,6
Situação de domicílio	2016	2017	2018	2019
Urbana	5,4	5,2	5,1	4,9
Rural	18,3	17,7	17,5	17,1
Sexo	2016	2017	2018	2019
Homem	7,4	7,1	7,0	6,9

Mulher	7,0	6,8	6,6	6,3
Cor ou raça	2016	2017	2018	2019
Branca	4,1	4,0	3,9	3,6
Preta ou parda (negra)	9,8	9,3	9,1	8,9

Fonte: Elaboração própria com base na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua /IBGE, 2016-2019

Do total de analfabetos/as do Brasil, as pessoas negras são a maioria. Na medida em que a ausência de educação e/ou escolarização faz com que as oportunidades sejam cada vez mais raras, esses dados corroboram com a hipótese que a exclusão do ambiente escolar significa suprimir da vida do/a negro/a outros direitos fundamentais e aumentar ainda mais o processo de exclusão.

Antes de iniciar as observações dos dados da próxima tabela, vale ressaltar que embora a pesquisa não esteja focado/a nos/as jovens de 18 a 24 anos, optei por incluir as informações sobre esse contingente para endossar a nossa discussão, uma vez que o afastamento do espaço escolar vai aumentando gradativamente a partir dos últimos anos do Ensino Fundamental II, com um ápice no Ensino Superior.

A pesquisa original da PNAD - Contínua (2016-2019) contempla a população de 6 a 24 anos de idade, dividida da seguinte forma: 6 a 14 anos, no Ensino Fundamental; 6 a 10 anos, anos iniciais do Ensino Fundamental; 11 a 14 anos, anos finais do Ensino Fundamental; 15 a 17 anos, no Ensino Médio; 18 a 24 anos, no Ensino Superior. Analiso os dados dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior entre os anos de 2016 e 2019.

Tabela 11 - Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 11 a 24 anos de idade no ano de 2016.

ANO DE 2016			
Cor ou raça	11 a 14 anos, nos anos finais do ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior
Branca	88,5	75,9	33,5
Preta ou parda	82,3	63,1	16,8

(negros/as)

Fonte: Elaboração própria com base na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua /IBGE, 2016-2019.

Tabela 12- Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 11 a 24 anos de idade no ano de 2017.

ANO DE 2017			
Cor ou raça	11 a 14 anos, nos anos finais do ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior
Branca	89,5	76,6	32,9
Preta ou parda	83,7	63,6	16,7

(negros/as)

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua /IBGE, 2016-2019. Elaboração própria

Tabela 13- Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 11 a 24 anos de idade no ano de 2018.

ANO DE 2018			
Cor ou raça	11 a 14 anos, nos anos finais do ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior
Branca	90,4	76,5	36,1
Preta ou parda	84,5	64,9	18,3

(negros/as)

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua /IBGE, 2016-2019. Elaboração própria.

Tabela 14 - Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 11 a 24 anos de idade no ano de 2019.

ANO DE 2019			
Cor ou raça	11 a 14 anos, nos anos finais do ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior
Branca	90,4	79,6	35,7
Preta ou parda	85,8	66,7	18,9

(negros/as)

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua /IBGE, 2016-2019. Elaboração própria.

A pesquisa apresentada nas tabelas acima aponta que a taxa de frequência líquida nos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil tem taxa média de 86,2% nos quatro anos analisados entre 2016 a 2019. No ensino médio, a média

brasileira no período em destaque é de 69,4% e a média no ensino superior é de apenas 24,5%, contudo, quando analiso o quesito cor/raça, existe uma grande diferença na comparação entre pessoas brancas e negras. No ano de 2016, a diferença no percentual nos anos iniciais do ensino fundamental entre brancos/as e negros/as era de 6,2 pontos; enquanto 88,5% das crianças e adolescentes brancos/as estavam frequentando a escola, apenas 82,3% dos/as negros/as nessa mesma faixa etária estavam ocupando os bancos escolares. No ensino médio a desproporção aumenta ainda mais, com uma diferença de 12,8 pontos no percentual, passando para 16,7 pontos no ensino superior na comparação entre brancos/as e negros/as.

Em 2017, houve pouca alteração nos dados. No ensino fundamental referente às séries finais, o percentual de diferença foi de 5,8 pontos, em prejuízo para crianças negras, 13,0 pontos no ensino médio e 16,2 pontos no ensino superior. Já em 2018, a diferença no percentual de desvantagem para os/as negros/as na fase final do ensino fundamental e ensino médio diminuíram para 5,5 e 11,6 pontos respectivamente, porém, a diferença no percentual no ensino superior aumentou para 17,8 pontos - enquanto 36,1% de pessoas brancas estavam frequentando as universidades, somente 18,3% de pessoas negras tiveram acesso a esse direito.

No ano de 2019, o percentual na fase final do ensino fundamental continuou a diminuir passando para 4,6, aumentando para 12,9 no ensino médio, 16,8 pontos no ensino superior.

Mesmo com as oscilações, os dados vêm demonstrando que os/as adolescentes e jovens negros/as, no período de 2016 a 2019, estavam mais excluídos/as dos bancos escolares do que os/as brancos/as.

Estas crianças e adolescentes deveriam frequentar as escolas, mas estavam ocupando outros espaços, como as ruas, convivendo com as mazelas sociais ou exercendo algum tipo de trabalho infantil ou um subemprego. Entre os trabalhos disponíveis nas ruas, estão as ofertas do crime organizado. Quando são capturados/as pela polícia, são designados/as para os CENSE ou penitenciárias ou ainda mortos pelos disparos da polícia ou do crime organizado. Essa realidade pouco sensibiliza as pessoas, que tratam essas crianças e adolescentes como marginais e bandidos/as. São pontuações para nos tirar da zona de conforto.

Entendo que a evasão escolar está imbricada com várias outras situações, dessa forma, antes de se falar em redução da menoridade penal, a sociedade e o Estado precisam pensar em manter crianças, adolescentes e jovens no espaço escolar. Tal medida serve de prevenção para vários outros problemas sociais que não atingem só esse contingente populacional, mas toda a sociedade.

Os dados a seguir apontam o resultado da pesquisa no tocante ao percentual de adolescentes e jovens que não frequentam a escola e não têm a etapa completa de acordo com sua faixa etária; os/as que frequentam em etapa anterior à adequada e; também informam sobre o percentual daqueles/as que frequentam a escola ou já concluíram a etapa adequada a sua faixa etária. A pesquisa completa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022) está organizada em grupos: de 6 a 14 anos, ensino fundamental; de 6 a 10 anos, anos iniciais do ensino fundamental; de 11 a 14 anos, anos finais do ensino fundamental. De 15 a 17, ensino médio e; de 18 a 24, ensino superior. Como na tabela anterior, utilizo dados dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior.

Tabela 15: Adequação idade-etapa para pessoas entre 11 e 14 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas – 2016.

ANO 2016									
Região	Não frequenta escola e não tem a etapa completa			Frequenta escola em etapa anterior à adequada			Frequenta escola na etapa adequada ou já concluiu a etapa		
	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos
Norte	1,1	9,0	63,8	21,6	32,8	19,1	77,2	58,2	17,1
Nordeste	1,4	10,1	67,1	18,0	30,7	15,3	80,6	59,2	17,6
Sudeste	0,9	6,5	62,8	10,9	16,6	9,7	88,3	76,9	27,6
Sul	1,0	9,0	63,2	11,0	21,6	8,9	88,0	69,4	27,9
Centro-Oeste	0,9	7,6	59,3	9,9	22,3	11,5	89,2	70,1	29,2
Brasil	1,1	8,3	63,9	14,2	23,5	12,3	84,7	68,2	23,9
Situação de domicílio									
Urbana	1,0	7,4	61,8	12,9	21,7	11,7	86,1	70,9	26,5
Rural	1,5	12,7	76,5	19,9	32,2	15,6	78,6	55,1	7,9
Sexo									
Homem	1,2	9,0	66,0	16,4	27,8	13,9	82,4	63,2	20,0

Mulher	1,0	7,5	61,7	11,8	19,0	10,5	87,2	73,6	27,8
Cor ou raça									
Branca	0,7	6,2	57,5	10,8	17,9	9,1	88,5	75,9	33,5
Preta ou parda(negros)	1,3	9,5	68,7	16,4	27,4	14,6	82,3	63,1	16,8

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua, 2016 /IBGE – Elaboração própria.

Tabela 16- Adequação idade-etapa para pessoas entre 11 e 14 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas – 2017.

ANO 2017									
Região	Não frequenta escola e não tem a etapa completa			Frequenta escola em etapa anterior à adequada			Frequenta escola na etapa adequada ou já concluiu a etapa		
	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos
Norte	1,1	9,6	64,2	19,5	30,8	18,1	79,4	59,7	17,7
Nordeste	1,2	9,6	67,9	16,8	29,7	15,4	82,0	60,7	16,8
Sudeste	0,7	6,4	64,8	10,1	17,1	9,5	89,2	76,5	25,8
Sul	0,6	8,1	62,0	9,8	22,3	8,9	89,6	69,6	29,1
Centro-Oeste	0,8	9,1	59,5	10,8	20,5	10,6	88,4	70,4	30,0
Brasil	0,9	8,1	64,8	13,2	23,3	12,0	85,9	68,5	23,2
Situação de domicílio									
Urbana	0,8	7,5	62,8	11,9	21,8	11,6	87,3	70,7	25,6
Rural	1,3	11,5	77,2	19,1	31,0	14,5	79,6	57,4	8,3
Sexo									
Homem	0,9	8,6	66,6	15,5	27,8	13,7	83,6	63,6	19,7
Mulher	0,9	7,7	63,0	10,8	18,6	10,2	88,3	73,7	26,8
Cor ou raça									
Branca	0,7	6,4	58,1	9,9	17,1	8,9	89,5	76,6	32,9
Preta ou parda(negros)	1,0	9,3	69,3	15,2	27,2	14,0	83,7	63,6	16,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua, 2017/IBGE – Elaboração própria.

Tabela 17- Adequação idade-etapa para pessoas entre 11 e 14 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, com indicação do coeficiente

de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas – 2018.

ANO 2018									
	Não frequenta escola e não tem a etapa completa			Frequenta escola em etapa anterior à adequada			Frequenta escola na etapa adequada ou já concluiu a etapa		
Região	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos
Norte	1,4	9,2	63,1	19,0	29,0	11,0	79,6	61,9	20,1
Nordeste	1,2	9,2	66,6	15,4	29,5	16,8	83,4	61,3	19,2
Sudeste	0,7	6,0	64,1	9,4	17,6	14,2	89,9	76,4	27,5
Sul	0,6	6,9	59,8	10,3	21,6	8,3	89,1	71,5	31,1
Centro-Oeste	0,7	7,8	59,5	9,9	20,6	9,2	89,4	71,6	31,5
Brasil	0,9	7,6	63,8	12,4	23,1	9,0	86,7	69,3	25,2
Situação de domicílio									
Urbana	0,8	6,8	61,8	11,2	21,6	10,4	88,0	71,7	27,8
Rural	1,4	11,5	76,1	17,9	31,0	14,6	80,7	57,5	9,4
Sexo									
Homem	1,0	8,1	66,3	14,2	27,5	12,5	84,7	64,5	21,2
Mulher	0,8	7,0	61,2	10,6	18,6	9,5	88,7	74,4	29,3
Cor ou raça									
Branca	0,6	6,1	55,7	9,0	17,4	8,2	90,4	76,5	36,1
Preta ou parda(negros)	1,1	8,4	68,9	14,5	26,7	12,8	84,5	64,9	18,3

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua, 2018 /IBGE – Elaboração própria.

Tabela 18- Adequação idade-etapa para pessoas entre 11 e 14 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas – 2019.

ANO 2019									
	Não frequenta escola e não tem a etapa completa			Frequenta escola em etapa anterior à adequada			Frequenta escola na etapa adequada ou já concluiu a etapa		
Região	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos
Norte	1,0	8,8	63,7	17,9	29,0	15,2	81,2	62,2	21,0
Nordeste	0,6	8,1	65,5	15,1	28,6	15,0	84,3	63,3	19,5
Sudeste	0,2	5,0	63,8	9,0	15,5	8,0	90,8	79,5	28,1
Sul	0,4	5,7	60,6	9,9	21,4	8,8	89,7	72,9	30,6

Centro-Oeste	0,5	6,8	59,3	9,5	18,9	9,6	90,0	74,3	31,1
Brasil	0,5	6,6	63,5	12,0	22,0	11,0	87,5	71,4	25,5
Situação de domicílio									
Urbana	04	5,9	61,3	10,9	20,4	10,5	88,6	73,7	28,1
Rural	0,6	10,2	76,9	17,1	29,6	13,9	82,3	60,2	9,2
Sexo									
Homem	0,5	7,1	66,3	13,8	26,2	12,3	85,8	66,7	21,5
Mulher	0,5	6,1	60,7	10,2	17,5	9,7	89,3	76,4	29,7
Cor ou raça									
Branca	0,4	4,3	56,1	9,3	16,1	8,2	90,4	79,6	35,7
Preta ou parda(negros)	0,5	8,0	68,3	13,7	25,4	12,7	85,8	66,7	18,9

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua, 2019/IBGE – Elaboração própria.

Para adolescentes e jovens que não frequentam escola e não têm a etapa completa, a taxa média do Brasil de quem está na faixa etária de 11 a 14 anos é de 0,9. Os/As adolescentes entre 15 a 17 anos a média nacional é de 7,7. Quem tem a faixa etária entre 18 a 24 anos, a média é de 64,0. Os que frequentam a escola em etapa anterior à adequada, a média brasileira é de 12,9 para quem se encontra dentro da faixa etária dos 11 a 14 anos, é de 22,9 entre adolescentes de 15 a 17 anos e, 11,0 para a faixa etária dos 18 a 24 anos de idade.

Para aqueles/as que frequentam a escola na etapa adequada ou já concluíram a etapa, os dados são: faixa etária de 11 a 14 anos, a média brasileira é de 86,2. Na faixa dos 15 a 17 anos os números apontam média de 69,3. Dos 18 a 24 anos, média de 24,4.

Na questão do domicílio, sobre quem não frequenta a escola e não tem a etapa completa, o índice é maior na zona rural, sendo os homens com maior índice em comparação com as mulheres. A situação se repete nos dados sobre os/as que frequentam etapa anterior à adequada. Mas os índices de pessoas que frequentam a etapa adequada de estudos ou que concluíram a etapa, o percentual é menor para as pessoas que moram na zona rural e permanecem as mulheres com maior índice de que os homens.

Quanto ao fator cor ou raça, o resultado sobre os/as que não frequentaram a escola e não tinham a etapa completa entre 2016 e 2019, a diferença no

percentual entre pessoas negras e brancas aumenta conforme avançam as etapas educacionais, ou seja, no ensino fundamental dos anos finais, a diferença é pequena, todavia no ensino médio e no ensino superior, a diferença no percentual é muito alta.

Na faixa etária de 11 a 14 anos, a média dos/as que não frequentam a escola e não têm a etapa concluída é de 0,6 para pessoas brancas e 0,9 para negras, um percentual de 0,3 em detrimento para os/as negros/as. No ensino médio, faixa etária dos 15 a 17 anos, o percentual médio para pessoas brancas é de 5,8 e para pessoas negras é de 8,8. No ensino superior as taxas médias são de 56,9 para pessoas brancas e 68,8 para pessoas negras. Esses dados confirmam que a presença da população negra nas instituições de ensino é bem menor em relação à população branca.

Para aqueles/as que frequentam a escola em etapa anterior aquela adequada para a idade, o índice é maior entre a população negra. Os/As que estão entre a faixa dos 11 a 14 anos, a média é de 9,8 para brancos/as e 15,0 para negros/as. A taxa média dos quatro anos analisados na etapa do ensino médio é de 17,1 para brancos/as e 26,7 para negros/as. Nesse quesito, quase 30% de negros/as cursando o ensino médio no Brasil não estão em ano escolar indicado para a idade. Para jovens entre 18 e 24 anos, a taxa média é de 8,6 para brancos/as e 13,5 para negros/as. O abandono escolar, a evasão escolar e a reprova são responsáveis por tais resultados.

No tocante àqueles/as que frequentam a escola na etapa adequada a idade ou já concluíram a etapa, o percentual de pessoas negras é menor. Nos anos finais do ensino fundamental a taxa entre pessoas brancas é de 89,7 e para pessoas negras é de 84,1. No ensino médio, a média de pessoas brancas é de 77,2 e pessoas negras é de 69,6. No ensino superior, média de 34,6 para pessoas brancas e somente 17,7 para pessoas negras. Esses dados confirmam que existe uma desigualdade racial no acesso aos direitos fundamentais, como a educação escolar. Essa negligência do Estado, por ação ou omissão tem trazido aos/às adolescentes e jovens negros/as consequências trágicas, que poderiam ser amenizadas se estivessem no lugar de direito, que é a sala de aula.

É necessário focar na permanência de adolescentes e jovens no espaço escolar, pois os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2016-

2019, demonstraram que a discrepância no percentual entre pessoas negras e brancas no espaço escolar vai acentuando com a passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Ações constantes deveriam ocorrer em busca da igualdade racial, mesmo com o sancionamento de leis como a 10.639/03 e 11.645/08⁵⁰, presença atitudes racistas comuns em toda a sociedade, incluindo as instituições de ensino.

Em minha percepção, os/as adolescentes negros/as evadem dos bancos escolares por causa das dificuldades e da condição social a que estão submetidos/as, mas a negação da cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar também corrobora com a evasão. Não é possível se interessar por um espaço onde a pessoa não se sente representada, quando mencionam algo sobre a sua história, nem sempre é de forma positiva. Esse sujeito não se sente motivado/a em ir para a escola porque é sempre rotulado e estereotipado por causa de sua aparência e da sua cor⁵¹. O ambiente escolar insiste, por intermédio de currículos eurocêntricos, gestos e ações, em demonstrar que a pessoa negra é um ser “inferior”, assim preconiza o espaço que vai ocupar na sociedade brasileira. Lugar que não valoriza sua cultura, ao contrário, provoca sua extinção. Um recinto de omissão, o silêncio impera sobre as questões de diversidade e, quando algo acontece, se manifesta de forma folclorizada, reduzindo a história das populações negras nos trezentos anos de escravização. Quando ousam citar sua pátria mãe, a África, só a fauna exótica é ressaltada.

Sílvio Almeida (2019), em sua obra **O que é racismo Estrutural**, pontua que a função do racismo é separar, segregar na medida em que tudo permaneça

⁵⁰A Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003) torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Já a Lei Federal 11.645/08 (BRASIL, 2008) de 11 de março de 2008 obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

⁵¹Sou membro permanente da comissão de verificação de pertencimento étnico-racial do Núcleo Regional de Educação do Município de Umuarama e, todas as vezes que participo da banca, mais tenho a convicção de que a instituição escolar continua como reprodutora das mazelas sociais, incluindo o racismo. Na imensa maioria, o sujeito que está passando pela banca de verificação de pertencimento étnico-racial, quando questionado sobre os momentos que já sofreu algum tipo de discriminação, preconceito, racismo, a resposta é que foi no ambiente escolar. Não tem como essa informação não causar indignação, desconforto e revolta, pois espaços que deviam ser de emancipação estão violentando pessoas com o intuito de manter o “*status quo*”.

da forma como está. Todo racismo é estrutural e, por meio das instituições, tem reproduzido padrões éticos, estéticos e de comportamento sustentado pelo Estado. Há séculos estamos sendo formatados/as para nos enquadrarmos naquilo que está posto. É assim que se mantém o “*status quo*”. Tão grave é a situação que a criança negra, assim que começa a compreender as relações sociais já começa a entender qual é o lugar na sociedade que lhe foi reservado. Dentro da lógica capitalista, as instituições têm papel primordial na formação dos indivíduos de acordo com o interesse do Estado, ou seja, do capital. Esse é o racismo institucional, causador das desigualdades sociais que tem provocado uma severa marginalização da população negra. Esse tipo de racismo não ocorre por ações isoladas de um indivíduo ou de grupos. Ocorre por intermédio das instituições que são hegemônicas por determinado grupo racial, branco, que desde sempre tem utilizado os mecanismos institucionais para impor seus interesses, sejam eles políticos e/ou econômicos (ALMEIDA, 2019).

São majoritariamente homens brancos que estão no controle do poder judiciário, legislativo, defensoria pública, reitoria de universidades. Nos espaços privados, não é diferente, cargos de diretoria e gerências de grandes empresas também são monopolizados por homens brancos. Por isso que as pessoas negras e mulheres são sub-representadas/as nesses espaços, pois as decisões tomadas foram calculadas para a manutenção dessa organização discriminatória e racista atribuindo privilégios sempre ao mesmo grupo. É por meio das instituições que se controla a sociedade (ALMEIDA, 2019).

O mesmo autor endossa a questão ao afirmar que:

A estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e antagonismos que são inerentes à vida social. Entenda-se absorver como normalizar, no sentido de estabelecer normas e padrões que orientarão a ação dos indivíduos. Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências (ALMEIDA, 2019, p. 38-39).

Racismo é uma forma de catalogação dos indivíduos afastando-os ou aproximando-os daquilo que se define por humanidade. Foi criada no decorrer da história uma tabela de cores e, o tratamento recebido vem dependendo do lugar onde a pessoa está posicionada nessa tabela. Essa posição também é responsável pela garantia ou não de direitos, incluindo o direito à vida. É preciso entender que o racismo não é um problema psicológico, e nem uma questão de caráter. Ele é produzido e reproduzido por uma série de mecanismos de poder (ALMERIDA, 2019). O autor aponta que as instituições são racistas, porque a própria sociedade é racista. O racismo então é estrutural. “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus comportamentos orgânicos” (ALMEIDA, 2019, p.47).

Em outras palavras, numa sociedade em que o racismo é inerente à própria organização social, as instituições frequentemente reproduzem as práticas racistas já naturalizadas socialmente. Porém, tais instituições podem se posicionar efetivamente contra os privilégios e violências racistas. Se, podem ser um veículo de **reprodução** das mazelas sociais, também podem ser veículo de **desconstrução** da ordem pré-estabelecida. Para Almeida (2019), essa classificação humana em raças é um fenômeno da modernidade.

O que se pode dizer como mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI (ALMEIDA, 2019, p.24).

O racismo tem delimitado expectativas, define o lugar de ocupação na sociedade e durante muito tempo vem interferindo também em quem deve viver e quem dever morrer. O biopoder defendido por Foucault (2005) já discutido à *priori*.

Quando se fala em morte não se refere somente à morte física do/a negro/a, pois essa morte acontece quando ele/ela já passou por outras mortes. Uma das mortes acontece pela via cultural, o extermínio da cultura, do conhecimento produzido pela população negra é uma constante no seio social.

Boaventura de Souza Santos (1995) define a negação do conhecimento produzido pelos grupos dominados e a negação dessas pessoas enquanto sujeitos do conhecimento como epistemicídio. É a destituição da racionalidade do/a outro/a. Santos (1995) ressalta que dentre as formas de dominação étnica, o epistemicídio é de longe um dos mais eficazes. É isso que acontece nas escolas quando há a valorização somente da cultura eurocêntrica em detrimento da diversidade. Toda a violência praticada contra a população africana tem dois elementos fundamentais, o genocídio e o epistemicídio. Na visão de Santos (1995) o epistemicídio foi muito mais vasto do que o genocídio. Meu entendimento, partindo da colocação de Santos (1995), é de que o epistemicídio é a pedra angular para o genocídio, na medida em que o epistemicídio, subalterniza, inferioriza, justifica a ceifação da vida dessas pessoas, pois são vidas consideradas com “menor” valor social, por isso não gera comoção social. Em relação à amplitude do epistemicídio, também concordo com o autor, pois este pode atingir a toda a população negra, sem exceção, é capaz de alcançar até aqueles/as que escapam da violência letal.

Nos espaços escolares, o epistemicídio é efetivado todas as vezes que o conhecimento produzido pelo povo negro não é reconhecido e não está presente nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nos currículos. Nilma Lino Gomes, em sua obra **O movimento Negro educador** (2017), chama atenção sobre o tema em testilha afirmando que:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (GOMES, 2017, p.42-43).

A mesma autora em 2012, quando escreve o artigo: **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**, aponta que os espaços escolares vêm sendo instigados a mudar suas atuações a partir da “demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica” (GOMES, 2012, p.100). Com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que altera a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), novas práticas pedagógicas e uma descolonização dos currículos tem sido suscitadas. Questionamentos estão sendo feitos sobre os lugares de poder, relação entre direitos e privilégios enraizadas na cultura política e educacional, nas escolas e nas universidades brasileiras (GOMES, 2012).

Propor descolonização do currículo, é pensar na diversidade, na valorização das diferentes culturas existentes no chão da escola, é reconhecer que não existe cultura superior e cultura inferior. Em sua tese de doutoramento, Sueli Carneiro (2006) discute o epistemicídio baseada em Boaventura de Souza Santos (1995) e acrescenta que:

Para nós, porém, o epistemicídio e, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2006, p. 97).

Carneiro (2006) continua corroborando ao apontar que a morte ocorre por dois sentidos: a negação da racionalidade do/a outro/a ou pela assimilação cultural que lhe é imposta. O sistema de ensino brasileiro desde seu advento mantém a mesma postura perante a cultura africana, com algumas exceções. Quando não se nega, silencia-se. Dessa forma, negros/as quando têm a oportunidade de estarem nos espaços de educação são apresentados/as à cultura tida como “superior” e essa assimilação violenta acaba por interferir no processo de formação da identidade negra. Perante o exposto, nesse processo de assegurar e manutenção de privilégios dentro de uma estrutura social hierarquizada, de acordo com parâmetros raciais e de classe, o controle do

acesso à educação e controle sobre aquilo que será ensinado é um mecanismo insubstituível para a manutenção dos interesses da classe dominante.

A questão do silêncio tem corroborado e muito para a perpetuação do “*status quo*”. O Estado raramente se manifesta sobre a temática, pois ainda tenta sustentar a ideia de harmonização racial. No chão da escola o silêncio também prevalece na relação discente/docente, gestão escolar. Enfim, grande parte da comunidade escolar fecha os olhos para a questão racial. É uma situação constrangedora, parece que só o/a negro/a percebe, dessa forma é tratado como “mimimi” (termo utilizado para justificar que o/a negro/a vê racismo em tudo). O silêncio também é percebido nos materiais didático-pedagógicos que são apresentados aos/às alunos/as. Dentro desse contexto é relevante que o/a docente, no momento da escolha do livro didático tenha um olhar apurado e crítico para privilegiar materiais que valorizem a diversidade e a descolonização dos currículos. Ressaltamos que, mesmo o/a professor/a fazendo uma escolha dentro do viés da diversidade, perante aquilo que lhe é oferecido, nem sempre os livros que chegam à escola são aqueles escolhidos pelo/a professor/a. E, muitas das vezes, aquilo que é oferecido para que as escolhas sejam feitas não valorizam a diversidade.

A despeito desse cenário, que ainda precisa ser avaliado cuidadosamente, uma das necessidades que emergem em todo o processo é a urgência da descolonização dos currículos, esforço que vem sendo empreendido pelos diversos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades brasileiras. Essa obviamente é uma necessidade para os diversos estudantes negros, que são, muitas das vezes, os primeiros de suas famílias a chegarem à universidade, que não querem reproduzir o cânone moderno/colonial, mas sim buscar de uma maneira ativa a produção do conhecimento a partir de suas experiências e vivências. Mas essa também é uma necessidade para aqueles situados no pólo hegemônico da sociedade brasileira, que precisam passar por um processo de desimperialização, entendido como um modo de superar a arrogância que os fizeram ignorar outras formas de saber, de existência e de organização da vida político-social (COSTA; GROSFOGUEL; TORRES, 2019, p.18).

Privilegiando só uma verdade, baseada no eurocentrismo, o espaço escolar é um local de “fabricação em série” de sujeitos. “Sujeitos com sentimento de

superioridade e inferioridade. Sujeitos soberanos e sujeitos dominados. Almas de senhor e almas de escravos” (CARNEIRO, 2006, p. 116).

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração as oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto (CARNEIRO, 2006, p. 113).

Endosso o posicionamento de Sueli Carneiro (2006) e acrescento que o afastamento dos/as adolescentes negros/as dos espaços escolares tem aproximado esse contingente populacional da morte e dos espaços de socioeducação. Por esse viés, a educação tem sido o braço direito do Estado na execução do seu plano genocida no tocante à população negra, em especial aos/às adolescentes e jovens, na medida em que não promove políticas públicas que levem ao estudo e valorização da cultura do povo negro.

O espaço escolar quando não se posiciona de forma contrária ao eurocentrismo corrobora com a manutenção/formação de ideias baseadas na superioridade entre os povos. Enquanto não houver a desconstrução dessa história contada apenas por um viés continuaremos a observar cenas lamentáveis de separação e humilhação, baseadas no ideal de superioridade/inferioridade entre os povos. A negação da história dos povos que se distanciam do padrão produzido historicamente vem contribuindo para o abandono escolar e provocando em muito dos casos a evasão escolar. O epistemicídio, na medida em que desvaloriza, mata a cultura africana ainda corrobora para a difusão do ideário de que existe vida mais importante e vida menos importante, disso é que

[...] deriva o senso comum, segundo o qual a vida dos brancos vale mais do que a de outros seres humanos, o que se depreende, por exemplo, da consternação pública que provoca a violência contra os brancos das classes hegemônicas, em oposição a indiferença com que se trata o genocídio dos negros e outros não brancos em nossa sociedade (CARNEIRO, 2006, p. 44).

Alessandro Baratta, em sua obra *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal* (2002) aprofunda mais o tema em apontar que o Sistema Educacional vem assumindo o espaço do Sistema Penal quando falamos em seleção e marginalização. Diz o autor:

Os resultados das pesquisas sobre o sistema escolar nos permitem atribuir ao novo sistema global de controle social, através da socialização institucional, a mesma função da seleção e de marginalização que, até agora, era atribuída ao sistema penal, por quem percorre a história sem idealizá-la (BARATTA, 2002, p. 171).

No mesmo tom de Carneiro (2006), ao analisar o papel desempenhado pelas instituições de ensino no Brasil que vai da instrução da Educação Básica à Superior, Baratta (2002) destaca que “complementaridade das funções exercidas pelo sistema escolar e pelo penal responde à exigência de reproduzir e de assegurar as relações sociais existentes, isto é, de conservar a realidade social” (BARATTA, 2002, p. 171).

A criança negra, assim também como os/as adolescentes negros/as, sempre alvo de tantas situações discriminatórias, acabam sendo a minoria nos espaços escolares. Devido à pseudoverdade que há muito é contada e recontada no ambiente escolar em relação às populações negras, em especial, sobre sua cultura, faz com que estudantes não negros/as, pessoal docente e até mesmo a própria pessoa negra comecem a duvidar de sua capacidade racional para adquirir conhecimento. Quando aceito/a em espaços sociais não reservados historicamente para a pessoa negra, sempre terá que provar sua capacidade para ocupar estes espaços, pois sempre será submetida a vários tipos de testes para poder provar que é algo além de um corpo negro. Não importando a formação, as especializações. O ser negro chega primeiro. É o que Carneiro (2006) chama de interdição.

Por esses e outros motivos, as populações negras não se sentem acolhidas nos espaços educacionais. A sensação é que estão sempre “fora do lugar”, pois toda a organização desses recintos é planejada para acolher o/a branco/a e expulsar os/as não brancos/as. Para Gomes (2017), as pedagogias utilizadas

ainda estão privilegiando a monocultura, deixando alheia grande parte da população que frequentam as instituições de ensino, culminando com a exclusão desses sujeitos que, muitas das vezes, abandonam a escola ficando à mercê de vulnerabilidades que podem resultar no cometimento de atos infracionais ou na própria morte. Esquecida pelo Estado, grande parte da juventude negra é encontrada por organizações criminosas e pelas balas das armas dos/as policiais, que de perdas não têm nada, muito pelo contrário, parecem até que foram calibradas para atingir o alvo certo, o corpo negro. Nesse diapasão, evasão escolar de adolescentes negros/as é mais uma manobra política para justificar o extermínio desses corpos. Esta estratégia é muito bem arquitetada para isentar o Estado de sua responsabilidade, transferindo toda a culpa para o sujeito.

No decorrer deste trabalho, por diversas vezes, chamo a atenção para o genocídio que tem atingido a população negra por cinco séculos em terras brasileiras. Com o passar dos anos, mudanças ocorreram na sociedade, como o sancionamento de leis que visam garantir a vida e o bem-estar do cidadão, o Estado foi apenas se adequando às transformações ocorridas para continuar exterminando aqueles/as aquelas que ameaçam a ordem social. Nesse diapasão, quando um/a adolescente comete um ato infracional, a responsabilização é toda deles/as e da família, taxada como desestruturada, o Estado é eximido dessa culpa. A proteção integral da criança endossada pelo ECA (BRASIL, 1990) só acontece como o envolvimento efetivo do tripé: Estado, sociedade e família.

A sociedade precisa perceber que o cometimento do ato infracional é apenas a ponta do *iceberg*, consequência na maioria dos casos da negligência estatal na garantia dos direitos garantidos por lei. Antes de tratar do/a adolescente cumprindo MSE de internação, é preciso falar das causas deste problema social. Nesse diapasão precisamos falar da proteção integral da criança e do/a adolescente e nesse quesito garantir o acesso e permanência no espaço escolar é o melhor antídoto na luta contra o ingresso de crianças e adolescentes no mundo da criminalidade. Para isso, as instituições de ensino, dentro e fora do sistema socioeducativo, precisam considerar a influência de alguns marcadores sociais como raça, gênero, classe social como fator decisivo para a evasão escolar.

No estado do Paraná, conforme os dados da SEJUF/DEASE (2022), analisados na terceira seção, os/as negros/as estão sobrerrepresentados/as nos Centros de Socioeducação. Nesse cenário, é urgente a elaboração de políticas públicas no sentido de manter o/a adolescente negro/a nos ambientes escolares, na medida em que defendo que o acesso e permanência na escola podem corroborar com a diminuição das internações e morte da juventude negra. Vale ressaltar que para a permanência da população negra nesses espaços escolares, ela precisa se sentir representada, sujeito ativo na construção da história. A garantia da educação escolar deve estar atrelada à garantia dos outros direitos fundamentais, pois convém recordar que dados do IBGE, por diversos anos, apontam que a população negra é na sua maioria pobre, moradora de bairros afastados dos centros das grandes cidades brasileiras.

Para aqueles e aquelas que cometeram algum ato infracional e se encontram privados/as de liberdade é necessário encontrar estratégias para evitar a reincidência desses sujeitos. Sendo assim, os direitos que o Estado deve assegurar aos/às adolescentes antes do cometimento de atos infracionais, devem permanecer durante o cumprimento das medidas socioeducativas e garantidos no pós-cumprimento dessas medidas.

Como outrora mencionado, o espaço escolar nem sempre é democrático, o racismo institucional tem sido uma constante nesses ambientes que deveriam zelar pela diversidade. A educação escolar ofertada dentro dos Centros de Socioeducação no estado do Paraná, pouco se difere das instituições escolares extramuros quando o quesito analisado é a diversidade dos currículos.

4.2 Educação escolar nos CENSE do Paraná

Dentro dos Centros de Socioeducação do Paraná, a educação formal é ofertada por intermédio do Programa Educacional das Unidades Socioeducativas (PROEDUSE). A Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) garante a escolarização básica dos adolescentes em privação de liberdade por intermédio de ações

pedagógicas descentralizadas dos Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos (CEEBJAS).

Desta forma, as pedagogias adotadas nestes espaços, tão singulares, têm sido, na grande maioria das vezes, as mesmas utilizadas nas outras instituições de ensino do estado. Além de não ter propostas pedagógicas curriculares específicas para o atendimento dentro das unidades de socioeducação, os/as professores/as que atuam nestes espaços, são docentes da SEED⁵² que, muitas das vezes, não conseguem compreender as singularidades desses espaços, em consequência da falta de formação continuada voltada para o atendimento nos espaços socioeducativos de internação, reproduzindo, por muitas vezes, as mesmas pedagogias excludentes das escolares regulares. Todavia, o estado, por intermédio da SEJUF apresenta uma coletânea de Cadernos de Socioeducação que tem como finalidade nortear o trabalho de todos/as que atuam nesses espaços. São 09 Cadernos: Caderno 01- Caderno - Bases Teórico- Metodológicas da Socioeducação; Caderno 02 – Fundamentos da Socioeducação; Caderno 03 – Gestão Pública e Sistema Socioeducativo; Caderno 04 – Rotinas de Segurança; Caderno 05 – Primeira Intervenção em Crises; Caderno 06 - Práticas Restaurativas; Caderno 07 – Semiliberdade; Caderno 08 – Socieducação e Diversidade; Caderno 09 – Prevenção ao Suicídio⁵³.

Conforme a Deliberação n.º 10/2021 do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR)⁵⁴ que revoga a Deliberação n.º 05/2010, do CEE-PR (PARANÁ, 2010), a idade exigida para que o/a adolescente possa ser matriculado no EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Quando o/a adolescente precisa ser matriculado/a na EJA, ensino fundamental e não tem a idade mínima exigida é preciso abrir um processo junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) requerendo a matrícula. Essa é uma situação recorrente nos Centros de Socioeducação, na medida em que, esses espaços podem receber

⁵² Os/As professores/as, atualmente, são selecionados/as por intermédio de um processo seletivo interno. São etapas do processo: a inscrição e a comprovação dos títulos e documentos informados no momento da inscrição. Não faz parte do processo seletivo a realização de prova escrita e nem entrevistas para avaliar o perfil do/a candidato/a. Em outros processos seletivos anteriores, exigia-se a visita ao local de trabalho antes de assumir as aulas. Todavia, os últimos editais não têm contemplado essas etapas.

⁵³ Essa coletânea encontra-se disponível na página da SEJUF. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Socioeducacao>. Acesso em: abril, 2022.

⁵⁴ Esta deliberação foi alterada pela Deliberação 02/2022 do CEE/PR.

adolescentes a partir dos 12 anos de idade. O mesmo procedimento é exigido para o/a aluno/a do ensino médio que não tem a idade requerida por lei.

As Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos preconiza que o atendimento ao/à aluno/a deve ser realizado de forma coletiva ou individual. A organização coletiva é programada pela escola e oferecida aos/às educandos/as por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina, oportunizando ao/à aluno/a integralização do currículo. A mediação pedagógica, nessa oferta, ocorrerá priorizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada estudante. Já o atendimento individual é uma organização destinada àqueles/as estudantes que não têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, devido às especificidades, às peculiaridades de tempo e espaço. É destinada, também, aos/às que foram matriculados/as mediante classificação, aproveitamento de estudos ou que foram reclassificados/as ou desistentes. Esta organização será programada pela escola e oferecida aos estudantes por meio de um cronograma que estipula os dias e horários das aulas, contemplando o ritmo próprio do/a aluno/a, seus saberes.

No PROEDUSE, o atendimento acontece de forma individual onde o papel do/a professor/a se materializa como mediador/a entre o conhecimento sistematizado, historicamente construído e a bagagem cultural de cada sujeito, proporcionando condições para que haja assimilação do conteúdo proposto. Todavia a EJA, da forma como está organizada no estado do Paraná, algumas vezes, acaba por dificultar a efetivação do direito à educação, pois para os que se encontram privados de liberdade nos Centros de Socioeducação, o atendimento é individual, regido pelo Sistema Estadual de Jovens e Adultos (SEJA), já nos CEEBJA a oferta é coletiva, regida pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Sobre essa incompatibilidade dos Sistemas, discorro ainda nesta seção.

Outro fator tem prejudicado a efetivação da educação escolar dos/as adolescentes privados/as de liberdade, a falta de professor/a de algumas disciplinas. Já enfatizamos que dados coletados de apenas uma Unidade Socioeducativa não pode servir de parâmetro para caracterizar a oferta da educação escolar de todo um estado, todavia, mais uma vez utilizo como exemplo

o CENSE Waldir Colli de Umuarama com o objetivo de um melhor entendimento sobre a questão em voga. O espaço socioeducativo sob análise, conta com 08 professores/as, sendo um professor de Matemática, um professor de Ciências, uma professora de Educação Física, uma professora de Língua Portuguesa, uma professora de Arte, uma professora de Língua Inglesa, uma professora de História e uma professora do Ensino Fundamental Fase I. Não há professores/as da disciplina de Geografia, Física, Química, Sociologia, Filosofia⁵⁵. Para dar terminalidade nessas disciplinas e/ou conclusão de cursos terá que participar do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

O ECA (BRASIL, 1990) e outros ordenamentos jurídicos preveem a proteção integral da criança e do/a adolescente. Essa proteção está vinculada aos direitos à vida, à saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade, a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los/as a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. A profissionalização também é prejudicada dentro das unidades socioeducativas, pois as ofertas de cursos profissionalizantes geralmente estão vinculadas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que ofertam curso aos/às alunos/as com idade a partir dos 16 anos. A oferta de cursos para os/as adolescentes com idade inferior a 16 anos é muito baixa, dificultando assim a (re) inserção no mundo do trabalho, pois conforme o PPP, 2022, do CENSE Waldir Colli, a maioria dos/as adolescentes em conflito com a lei têm baixa escolaridade e nenhuma capacitação profissional.

A dificuldade de acesso aos direitos continua após o cumprimento de medida socioeducativa de internação ou semiliberdade, seja pela discriminação sofrida ou pela burocracia das instituições. O/A adolescente ao procurar uma instituição escolar para realizar sua matrícula, pós-cumprimento de medida socioeducativa de internação pode ser vitimado/a devido aos estigmas sociais e

⁵⁵ No último edital 47/2022- GS/SEED publicado para suprir demandas e compor cadastro de reserva nas instituições de ensino da rede estadual de educação básica que ofertam Educação de Jovens e Adultos aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, o Núcleo de Umuarama ofertou vagas para Matemática, Física e Sociologia. Somente a vaga de Matemática foi ocupada.

pela incompatibilidade das propostas, dificultado o acesso aos direitos que lhes são reservados. Em muitos casos, os egressos da MSE de internação acabam não aproveitando parte dos estudos realizados nos CENSE, de forma individual, devido à adequação da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos/EJA, para oferta semestral, presencial, a partir do início do ano letivo de 2020, no Paraná.

Para o ano de 2020, a Secretaria da Educação e do Esporte do estado do Paraná (SEED) por intermédio de um parecer favorável do Conselho Estadual de Educação – Paraná⁵⁶, readequou o cronograma da EJA para semestral e unificou a matriz curricular. O caput do art. 7º da Deliberação CEE/PR nº 10/2021, de 01 de dezembro de 2021 aponta que:

Art. 7º A EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para o cumprimento da carga horária exigida, sendo que para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica.

A SEED aponta que a matriz unificada facilita a continuidade dos estudos, caso o/a aluno precise mudar de instituição escolar. Todavia, no PROEDUSE, dentro dos Centros de Socioeducação, a organização permanece de forma individual. Os CEEBJA passaram a ofertar as disciplinas semestralmente, com organização coletiva. Sendo assim, quando o/a egresso/a dos CENSE vão efetivar a matrícula na EJA, às vezes não conseguem concluí-la pelo fato daquela instituição não estar ofertando naquele momento a disciplina que o/a egresso/a precisa ser matriculado/a. Caso o aluno resolva voltar para o Sistema Regular de Ensino, também não aproveitará o que foi estudado no PROEDUSE, devido a divergência entre os sistemas. Dessa forma, mais uma vez o acesso ao direito educação é dificultado ou tolhido. Por falta de sincronia entre o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e Sistema Estadual de Jovens e Adultos (SEJA) que os/as alunos/as matriculados/as no atendimento individual, na maioria das vezes,

⁵⁶ O Parecer do CEE/BICAMERAL n.º 231/2019, de 07/11/2019, foi favorável à adequação da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos/EJA, para oferta semestral, presencial, a partir do início do ano letivo de 2020. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2019/Bicameral/pa_bicameral_231_19_com_declaracao.pdf . Acesso em abril de 2023.

não conseguem aproveitamento de estudos, quando migrados/as para o Sistema SERE, organização coletiva, podendo gerar um atraso na conclusão dos estudos.

Essas e outras dificuldades encontradas podem fazer com que o/a adolescente permaneça fora dos bancos escolares aumentando o risco da reincidência, por isso da relevância do acompanhamento aos/às adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade. Tanto o ECA (BRASIL, 1990) quanto o SINASE (BRASIL, 2012) preveem essa política de acompanhamento de egresso do Sistema Socioeducativo, porém poucos estados do Brasil (Alagoas, Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Sergipe e Tocantins) já conseguiram implantar esse Programa. Mesmo sendo raro, existe a consciência que estes programas podem ser centrais para a garantia de direitos de adolescentes em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2020).

As legislações que ressaltam a importância do acompanhamento do/a egresso da internação, no intuito de garantir a efetivação dos direitos fundamentais para a (re) inserção social já completaram mais de 30 anos. Sendo assim, a não efetivação dessa política pública está atrelada a falta de interesse dos estados em atender essa demanda. Para auxiliar os estados na implantação desse programa, em 2020 foi produzido um Guia de orientação.

O Guia para Programa de Acompanhamento a Adolescentes pós-cumprimento de Medida Socioeducativa de Restrição e Privação de Liberdade (internação e semiliberdade) nasce para subsidiar aqueles que atuam com o SINASE (BRASIL, 2012). É uma iniciativa do Programa Justiça Presente⁵⁷ e da parceria entre o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O Guia apresentado acima compõe um

⁵⁷ Conforme o CNJ, o Programa Justiça Presente é programa resultado de uma parceria inédita entre CNJ e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e coloca o Judiciário como protagonista para enfrentar o estado de crise do sistema penal. Os recursos são propiciados pelo Ministério da Justiça e de Segurança Pública. A proposta do programa Justiça Presente é fortalecer o modelo difundido pelo CNJ e sensibilizar atores do sistema de justiça e de segurança pública, como juízes, promotores, defensores públicos e policiais para substituírem a prisão por outras ações mais adequadas sempre que possível, como medidas cautelares e monitoração eletrônica. Além de reduzir a superlotação, a medida busca evitar a exposição de pessoas não violentas que sequer foram condenadas a presos condenados por crimes mais graves, incluindo integrantes de facções criminosas. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/justica-presente/>. Acesso em: abril de 2023.

conjunto de metodologias e estratégias que foram organizadas em três cadernos de apoio técnico. As propostas de intervenções no Guia necessitam de atores estaduais para garantir a efetividade e sustentabilidade das soluções.

O objetivo central do Programa é realizar o acompanhamento a adolescentes e jovens por adesão voluntária, na transição da extinção da medida socioeducativa e em até um ano após o cumprimento de medida socioeducativa de internação ou semiliberdade. Outro objetivo é auxiliá-los/las no processo de construção de novos vínculos com sua comunidade e políticas públicas. Esses programas de apoio ao/à egresso/a são obrigações legais de entidades que executam medidas de internação conforme o artigo 94, inciso XVIII do ECA (BRASIL, 2020).

O Guia (BRASIL, 2020) apresenta uma tabela das normativas nacionais que preveem o acompanhamento do/a egresso/a desde a última década do século XX demonstrando a inércia estatal.

Quadro 04 - Normativas Nacionais sobre Adolescente Pós-Cumprimento de Medida Socioeducativa

Ano	Referência Normativa	Enfoque
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Artigo 94 - As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras: XVIII – manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos.
2004	Normativa Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS)	SCFV - O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos aponta egressos de medidas socioeducativas como público prioritário.
2006	Resolução nº 113 – Sistema de Garantia de Direitos (SGD)	Parágrafo único. Integram também o Sistema Nacional Socioeducativo - SINASE, como auxiliares dos programas socioeducativos, os programas acautelatórios de atendimento inicial (arts. 175 e 185 da lei federal nº 8.069/90), os programas de internação provisória (art. 108 e 183 da lei citada) e os programas de apoio e assistência aos egressos.
2006	Resolução nº 119 – SINASE	6.3.1.5 Os programas de atendimento socioeducativo deverão facilitar o acesso e oferecer atendimento psicossocial individual e com frequência regular; atendimento grupal; atendimento familiar; atividades de restabelecimento e manutenção dos vínculos familiares; acesso à assistência jurídica ao adolescente e sua família dentro do Sistema de Garantia de Direitos e acompanhamento opcional

		para egressos da internação (CONANDA, 2006, p. 53).
2006	Resolução nº 03 – Conselho Nacional de Educação (CNE): Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	<p>Cap. II - VII - a implementação de políticas, programas, projetos e ações educacionais, por meio de parcerias com instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, com os serviços nacionais de aprendizagem e outras entidades sociais para a inserção de adolescentes e jovens do sistema socioeducativo ou de seus egressos, como aprendizes e estagiários do Ensino Médio ou da Educação Superior, em órgãos da administração pública direta ou indireta e da iniciativa privada.</p> <p>Parágrafo único: Para a consolidação do princípio da intersetorialidade entre os diversos órgãos que compõem o SINASE e com vistas à estruturação da política de atendimento educacional de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas os sistemas de ensino devem: I - definir, no âmbito de sua administração, instância gestora responsável pela implementação e acompanhamento da escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e dos egressos;</p> <p>Cap. VIII - Dos Egressos do Sistema Socioeducativo Art. 24: Aos adolescentes e jovens egressos do sistema socioeducativo deve ser garantida a continuidade de seu atendimento educacional, mantido o acompanhamento de sua frequência e trajetória escolar pelas instituições responsáveis pela promoção de seus direitos educacionais. § 1º Aos adolescentes e jovens que tenham perdido o vínculo com sua escola de origem deve ser proporcionado o regresso à mesma ou a outra escola de sua comunidade, desde que não implique em risco para si e sempre respeitado seu interesse. § 2º Deve ser possibilitada a continuidade ou a reinserção em cursos de Educação Profissional e a permanência em programas educacionais específicos nos quais os adolescentes e jovens já estejam inseridos.</p>
2011	Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA	Objetivo Estratégico 3.13 - Formular diretrizes e parâmetros para estruturação de redes integradas de atendimento de crianças e adolescentes egressos do sistema socioeducativo e do acolhimento institucional.
2012	Lei Federal nº. 12.594/2012 – SINASE	<p>Cap. IV - Art. 11. Além da especificação do regime, são requisitos obrigatórios para a inscrição de programa de atendimento:</p> <p>V - a previsão das ações de acompanhamento do adolescente após o cumprimento de medida socioeducativa;</p>

		<p>Cap. V - Art. 25. A avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo, no mínimo:</p> <p>I - Verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares;</p>
2013	Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo	<p>Garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo – Diretriz Itens: 3.17, 3.18, 3.19, 3.20</p>

Fonte: Guia para Programa de acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade (internação e semiliberdade), Caderno I, (BRASIL, 2020, p.27-28).

As normativas arroladas acima preconizam a importância do acompanhamento dos/as egressos/as da internação com o propósito de garantia de direitos. A execução dessa medida espera promover com o/a adolescente junto com a família e a comunidade a construção ou retomada de projeto de vida que resulte no exercício pleno de sua cidadania. Permitir que o/a adolescente lute sozinho/a pela sua (re) inserção social é desumano e cruel, pois esse sujeito, agora em liberdade vai enfrentar todos os problemas que contribuíram para sua internação com o agravo do estigma social de ex-interno/a. Ciclos de exposição a vulnerabilidades e violência colocam esses/as adolescentes constantemente em situações de risco e propensos/as ao cometimento de atos ilegais.

Os agentes estatais, os atores da sociedade civil, o Sistema de Justiça, a família e a sociedade precisam compreender que, tanto durante a medida de restrição e privação de liberdade, quanto no período pós-cumprimento de medida socioeducativa, estarão disputando com elementos subjetivos promissores oferecidos aos adolescentes pelo mundo da criminalidade. Ou seja, o Sistema de Garantia de Direitos, ao propor ações programáticas que visem trabalhar a saída e o encontro do adolescente e jovem em cumprimento de medida socioeducativa com sua liberdade, necessita entender que estão competindo com um poder simbólico e, ao mesmo tempo, real que promete à nossa juventude elementos, como: status social; ascensão a uma identidade reconhecida pelo universo infracional (em especial ao tráfico de drogas); o empoderamento social e reconhecimento do grupo; acesso a aparatos de poder (armas e drogas); e acesso à renda. Tudo isso enquanto, por outro lado, o Poder Executivo, o Sistema de Justiça e a sociedade conseguem ofertar a este jovem apenas políticas

públicas e uma rede de acolhimento e proteção precárias e que não dialogam com suas necessidades (BRASIL, 2020, p. 30)

A sociedade não pode abrir mão do acompanhamento desses/as adolescentes pós-cumprimento de MSE de internação. É dever do Estado, porém este tem apresentado um itinerário de abandono dessa população antes mesmo do cometimento de atos infracionais, principalmente no tocante a juventude negra.

Para a realização de um trabalho que atenda às necessidades do/a egresso/a o Guia (BRASIL, 2020) orienta que o programa deve contar com um/a coordenador/a, assistente social, psicólogo/a, pedagogo/a, socioeducador/a, educador/a social e assistente administrativo/a. O programa prevê bolsa auxílio ao/à egresso/a por causa da vulnerabilidade socioeconômica comprovada estatisticamente da maioria das pessoas que cumprem medida socioeducativa de internação no Brasil. Situação mais estável pode assegurar a permanência na escola, acesso ao trabalho, lazer, esporte e, conseqüentemente, longe das situações que colocam em risco a liberdade e a vida desses/as adolescentes.

5. Considerações finais

Ao encerrar o ciclo de uma investigação acadêmica, há certa expectativa para a apresentação de soluções sobre o problema apresentado na introdução do trabalho. No entanto, o momento final não é para apresentar respostas, talvez mais indagações, reflexões que podem direcionar a novas investigações, novas pesquisas, pois a busca pelo conhecimento é permanente.

O levantamento bibliográfico e dados desta pesquisa demonstraram que a população negra ainda não desfrutou de um período de paz, desde que os primeiros corpos negros cruzaram o Atlântico na condição de escravizados/as. Atualmente adolescentes negros/as são os/as que têm sido massacrados/as nas ruas brasileiras, o maior alçoz desse contingente populacional tem sido o Estado por intermédio das forças de segurança e pela falta de garantia dos direitos fundamentais. É o descarte dos/as indesejáveis, a faxina social, mediante ação ou omissão.

A sociedade brasileira não tem oportunizado ao/à adolescente negro/a alternativas além do subemprego, a periferia, as marquises, os Centros de Socioeducação, as penitenciárias ou as necrópoles. Não queremos desconsiderar a peleja dos/as negros/as que conseguiram escapar desse cruel destino. Sabemos que existe uma porcentagem de negros/as ocupando espaços de poder, que conseguiram escrever histórias diferentes daquelas que têm sido vivenciadas por grande parte da população negra. Todavia, a qual preço? Não é aceitável que toda vez que um/a negro/a ocupe um lugar diferente daquele reservado historicamente tenha que ser uma história de superação. Nós, negros e negras desse país, reivindicamos igualdade de oportunidades, igualdade no acesso aos direitos.

A análise documental evidencia que tanto o Brasil quanto o estado do Paraná estão supridos por inúmeras leis que tem como propósito garantir a efetivação dos direitos fundamentais aos/as internos/as dos Centros de Socioeducação. O que está faltando são políticas públicas para a implementação dos direitos assegurados pelas legislações na vida dos/as adolescentes antes, durante e depois da privação de liberdade. Na elaboração e implementação das

políticas públicas, o grande desafio é transversalizar o debate no quesito raça e gênero, na medida em que, a pesquisa evidenciou que são os/as adolescentes negros/as em situação de vulnerabilidade que estão sendo excluídos/as dos bancos escolares, que estão ocupando os CENSE do Brasil e do Paraná e também estão sendo executados/as nas ruas.

Constatei perante os dados analisados que a efetivação dos direitos desde a tenra infância, reduziria o número de adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa de internação, assim como a morte prematura dessas pessoas. Nesse diapasão, também pode ser constatado que dentre as ações mais urgentes que devem ser tomadas pelo Estado na busca pela proteção integral da criança/adolescente é a manutenção desse contingente no ambiente escolar. Para isso é necessário a garantia de um espaço escolar democrático, diverso, que valorize todas as culturas, além da garantia de todos os outros direitos. Não pode ser hierarquizada a oferta de direitos. A oferta de todos os direitos a todos/as os/as cidadãos/ãs tem que ser o objetivo principal do Estado.

Ficou evidente com as análises que a pedagogia escolar não pode ser a cultura do epistemicídio, da exclusão e do descarte como a pedagogia utilizada pelo sistema penal. Quem exclui corrobora para o genocídio. A escola tem reproduzido as mazelas sociais, todavia, o ambiente escolar precisa prezar pela desconstrução da ordem estabelecida, para isso precisamos que escola e sociedade, depois do processo de conscientização estejam dispostas à ação, à transformação.

Após a realização desta pesquisa, algumas considerações se tornam oportunas:

- O ideário de convivência harmoniosa entre as raças no Brasil já foi desmantelado pelo movimento negro. Houve um reconhecimento por parte do próprio Estado que somos um país racista. No entanto, a pseudoverdade da democracia racial continua entranhada no seio da sociedade brasileira dificultando a formulação de políticas públicas e desmantelando a luta do povo negro.
- A efetivação da política de morte do Estado brasileiro contra a juventude negra só é possível devido à inércia da população. A sociedade tem endossado as

ações do Estado todas as vezes que o Estado mata ou deixa morrer os/às vulneráveis e essas atitudes não causam reação social;

- Há interseccionalidade entre o racismo, evasão escolar, apreensão de adolescentes e genocídio da juventude negra, essa intersecção deve ser considerada pelo Estado na construção e implementação de políticas públicas;
- Urgência de ações a serem desenvolvidas nos centros socioeducativos que corroborem para a equidade no atendimento socioeducativo prestado aos adolescentes desde a abordagem até a execução das medidas socioeducativas;
- Promover no espaço escolar a igualdade e combater a discriminação, o preconceito e a desigualdade racial com o objetivo de erradicar as injustiças e a exclusão social em todos os espaços escolares por intermédio da implantação de um currículo multicultural;
- Capacitar profissionais de educação que atuam ou não no atendimento socioeducativo sobre temas da diversidade com enfoque na transversalidade raça e gênero, buscando qualificar a intervenção junto ao/a adolescente;
- Garantia do pacto social (Estado, sociedade e família) para efetivação da proteção integral da criança e do/a adolescente;
- Cursos de graduação, licenciaturas precisam garantir em seus currículos a problemática das relações étnico-raciais como objeto importante de estudo para alterações de práticas pedagógicas monoculturais;

Por fim, constato ainda que a existência do racismo estrutural tem comprometido a permanência de adolescentes negros/as nos espaços educacionais. A situação econômica de pobreza da maioria das populações negras no Brasil, em grande parte, é o resultado desse racismo estrutural. Sem acesso aos espaços de poder e de decisão a situação de vulnerabilidade do povo negro pode perpetuar. Nesse ponto, reitero que o espaço escolar deve atuar como meio para a desconstrução desse círculo vicioso no qual a juventude negra encontra-se envolvida. Que os sujeitos que ocupam as instituições de ensino possam estar inflamados na peleja por uma sociedade mais justa e diversa.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEM, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEM, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

AGUILÓ, Antoni. **O fascinante declínio do eurocentrismo**. Data da publicação: 11/12/2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/eurocentrismoemxeque/aguilao-fascinante-declinio-do-eurocentrismo/> Acesso em: 21 ago. 2021

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Poliane dos Passos. **Processos de subjetivação, corpos negros e cabelos crespos: estudantes negras em aliança**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A ilusão da Segurança Jurídica: do controle da Violência à violência do controle penal**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

AZEVEDO, Thales de. **Democracia Racial: Ideologia e Realidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

BARATTA, Alessandro: **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal – Introdução à Sociologia do Direito Penal**. 3. ed. Tradução: Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Revan, Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BENEDETTI, Juliana Cardoso. **TÃO PRÓXIMOS, TÃO DISTANTES: a Justiça Restaurativa entre comunidade e sociedade**. 143 f. Dissertação (Mestrado em

Direito Penal) Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERNARDINO-COSTA Joaze. GROSFOGUEL. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: BERNARDINO-COSTA Joaze; GROSFOGUEL Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 247-268.

BERNARDINO-COSTA Joaze; GROSFOGUEL Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico (Introdução). In: BERNARDINO-COSTA Joaze; GROSFOGUEL Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BLUTER, Judith. “Vida precária, vida passível de luto” (Introdução). In Quadros de Guerra – **Quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BLUTER, Judith. **Problemas de gênero, Rio de Janeiro**: Civilização Brasileira, 2003.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155. (Grandes Cientistas Sociais, n.39)

BRASIL. Código Penal de 1890. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.

BRASIL. Decreto n. 528, de 28 de junho de 1890. **Regularizava a introdução de imigrantes no país**. Coleção de Leis do Brasil - 1890, p.1424. Vol. 1 fasc.VI (Publicação Original).

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **Coleção de Leis do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 31 dez. 1927.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Coleção Leis do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 out. 1979.

BRASIL, **Lei de Execuções Penais**. Lei 7210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: versão atualizada até a emenda n. 91/2016. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1989: promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 nov. 1989.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Versão atualizada até a Lei nº. 13.798, de 2019. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394/96. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL, **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica/Ministério de Educação e Cultura, 2000.

BRASIL, **Informações penitenciárias**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, 2001.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília., Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Guia para programa de acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade (internação e semiliberdade) [recurso eletrônico]** : Caderno I / Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento ; coordenação de Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi ... [et al.]. Brasília : Conselho Nacional de Justiça, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Guia para programa de acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade (internação e semiliberdade) [recurso eletrônico]** : Caderno II: Governança e arquitetura institucional / Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento ; coordenação de Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi ... [et al.]. Brasília : Conselho Nacional de Justiça, 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Guia para programa de acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade (internação e semiliberdade) [recurso eletrônico]**: Caderno III: Orientações e abordagens

metodológicas / Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; coordenação de Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi ... [et al.]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

BUDÓ, Marília de Nardin; CAPPI, Riccardo. **Punir os jovens?** A centralidade do castigo nos discursos midiáticos e parlamentares sobre o ato infracional. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo: FEUSP, 2005.

CARVALHO, Flávia Maria de. Diáspora africana: travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais. **MNEME – REVISTA DE HUMANIDADES**, 11 (27), 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>. Acesso, 21 nov. 2021.

CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Org.). **Diálogos Internacionais:** reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perseu, 2017.

CARVALHO, Luiza Sousa de. **Condenados ao tronco, ao ferro e a prisão:** O encarceramento como expressão do genocídio antinegro no Brasil. 124 f. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**, São Paulo: FBSP, 2021.

Centro de Socioeducação Waldir Colli. **Projeto Político Pedagógico – PPP.** Umuarama/PR, 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). Deliberação n.º 05/2010/CEE/PR, de 3 de dezembro de 2010. **Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná.** Publicada no Diário Oficial n.º 8362, de 13 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2010-Deliberacoes>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). Deliberação n.º 10/2021/CEE/PR, de 01 de dezembro de 2021. Sistema Estadual de Ensino do Paraná: **Normas complementares para a Educação de Jovens e Adultos nos Ensinos Fundamental e Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.** Publicada no Diário Oficial n.º 11077 no dia 14 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2021-Deliberacoes>. Acesso em 21 abr. 2023.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: INFOPEN. Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública, 2017.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

GOMES, Flavio dos Santos; Schwarcz Lilia Moritz. **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. Lilia Moritz Schwarcz e Flavio dos Santos Gomes. (Orgs). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, V 12, n.23, 2007. p. 100-122.

DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma Trajetória Filosófica. Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ESCOSTEGGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos Estudos Culturais**: uma versão Latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Literatura Negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. 172 folhas. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC RJ, 1996.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, Máscaras Brancas**. Salvador; EDUFBA, 2008.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão**: o Sistema Penal e o Projeto Genocida do Estado Brasileiro. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: uma história da violência nas prisões. Petrópolis; Editora Vozes, 2014.

GELEDÉS, Portal. **Massacre de Paraisópolis**: Não foi acidente. É genocídio! Disponível em: <https://www.geledes.org.br/massacre-de-paraisopolis-nao-foi-acidente-e-genocidio/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. São Paulo: 34, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos e SCHWARCZ Lília Moritz. **Dicionário da escravidão e da liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr. 2012. pp. 98-109.

Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso: 21 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelainne La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Guacira Lopes Louro, Tomas Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: trabalho e rendimento**. Brasília, DF, nov. 2018. Disponível em:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Quadro_Sintetico/2018/pnadc_201803_trimestre_quadroSintetico.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 131f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

KERN, Gustavo da Silva. Biopoder, biopolítica e o discurso eugenista produzido no Brasil. **Anais Eletrônicos**. XXVIII Simpósio Nacional de História da ANPUH, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945024_52064356148b909f53b98092ac091b54.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. **Rui Barbosa e a queima dos arquivos**. Brasília, Ministério da Justiça: Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

LARROSA, Jorge. SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: política e poética da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MARQUESE, Rafael de Bivar. **Factores do corpo, missionários da mente: senhores** letrados e o controle dos escravos nas Américas, 1660-1860. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Massacre de Paraisópolis: **Não foi acidente. É genocídio!** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/massacre-de-paraisopolis-nao-foi-acidente-e-genocidio/> Acesso em: 21 jun. 2021.

MBEMBE, Joseph Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2018.

MORAES, Alexandre. **Direitos humanos fundamentais: Teoria Geral**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOREIRA, Raquel Ribeiro. **“Meninos do Cense” – As relações de estigmatização, violência e disciplinarização de adolescentes em conflito com a Lei internados**. 323 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasília, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In MUNANGA Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.15-20.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

ORSOMARZO, Fernanda. **Colonialidade, neoliberalismo e estado de exceção: a reprodução da desigualdade no sistema penal brasileiro**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, SEJU. ZANELLA, Maria Nilvane. Base teórico-metodológica da socioeducação. In: **Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação**. Curitiba, PR, 2018, p 105-116. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, SEJU. KRAVZT, Andrea Lima et al., Política Educacional na Socioeducação. In: **Cadernos de Socioeducação: fundamentos da socioeducação**. Curitiba, PR, 2018, p. 55-64. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte, SEED. **Programa de Educação nas unidades socioeducativas – PROEDUSE**. Curitiba, Pr, 2005. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/proeduse.pdf . Acesso em: 22 abr. 2021.

PARANÁ. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo**; Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. SEJU Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.dease.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PRADO, Débora. SANEMATSU, Marisa (Org). **Feminicídio: #InvisibilidadeMata**. Ed. Fundação Rosa Luxemburgo. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes Limitada, 1957.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RIBEIRO, Igo Gabriel dos Santos. **Da política socioeducativa e à (des) regulação da vida de jovens negros brasileiros**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), UNESP, Assis/SP, 2017.

RENAN, Ernest. **What is a nation?** Em: BHABHA, H (org.) **Narrating the Nation**. Londres: Routledge, 1990.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Janson Gomes. **Escola e Instituição Total:** Aproximações e distanciamentos na escolarização de crianças. 224 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

RODRIGUES, Raimundo Nina Rodrigues. Mestiçagem, degenerescência e crime. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n.4, 2008, p. 1151-1180.

RODRIGUES, Marcela Franzen. **Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues:** Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/19431/14023>. Acesso em 14 de jul. 2023.

ROSEMBERG, Fúvia. Educação Infantil e relações raciais: A tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300013 >. Acesso em: 12 mar. 2023.

SAMPAIO, Tamires Gomes. **Código oculto:** política criminal, processo de ressocialização e obstáculo a cidadania da população negra no Brasil. 120 f. Dissertação (Mestrado em Direito Público e Econômico). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SANTOS, Bárbara Helena de Oliveira. O biopoder como garantia do racismo de Estado. **Contextura**, Belo Horizonte, nº 16, 2020, p. 14-22.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Elisiane. O genocídio de crianças, adolescentes e jovens negros não admite silêncio. **Carta Capital online** 12 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/justica/o-genocidio-de-criancas-adolescentes-e-jovens-negros-nao-admite-silencio/>>. Acesso: 21 ago. 2021.

SANTOS, Ivanete Aparecida da Silva. **Direitos humanos e educação: um estudo de caso na penitenciária estadual de Cruzeiro do Oeste**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Unioeste, Cascavel, 2017.

SCRUTON, R. "Authority and allegiance». In Donald, J. and Hall, S.(Org.) **Politics and ideology**. Milton Keynes: Open University Press, 1986.

SILVA, Ana Lúcia da. **Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (200-2013): A história da África e a cultura afro-brasileira**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SILVA, Anabella Pavão da. **Os novos "Capitães da Areia" e a atualidade do Estado Penal: uma análise sobre os fundamentos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais do Sistema Socioeducativo brasileiro**. 560 f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Unesp, Franca, 2020.

SILVA, Jamires Pereira da. **Tempo de tranca, tempo de sala: a educação escolar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco**. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Culturas e Identidades), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Keller Vanessa Maldonado da. **Socioeducação e trabalho pedagógico: diálogos com jovens sobre liberdade e direitos humanos**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento), Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022.

SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da; SPOSATO Karyna Batista. **Curso Justiça e Práticas Restaurativas**, 2022. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/Justica_Praticas_Restaurativas/Eixo_01/EixoIAbordagensInterdisciplinaresSobreResolucao_de_Conflitos.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SKLIAR, Carlos. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas faces entre as Milhões de Faces deste Monstro (Humano) Chamado Racismo. In:

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina (Org.). **Educação do Preconceito**. Ensaios sobre Poder e Resistência. Campinas: Alínea, 2004.

TABORDA, Radagásio. **Crestomatia cívica**: uma só pátria, uma só bandeira! Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938.

TEIXEIRA, Andressa das Neves. **Vozes no silêncio**: homicídios de jovens negros em Porto Alegre e sofrimento das que ficam. 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2019.

TERUYA, Teresa Kazuko et al. Classes multisseriadas no Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2013, v. 94, n. 237, pp. 564-584. Epub 01 Jul 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BjnmtFsfqBwDtcH6S8ZZk6H/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 15 jan. 2021.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Sobre Mídia, educação e estudos culturais**. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura. MORI, Nerli, Nonato Ribeiro (Org). Pesquisa em educação: múltiplos olhares. Maringá/PR: EDUEM, 2009. p. 151-165.

UNICEF. **30 Anos da Convenção sobre os Direitos da Criança**: avanços e desafios para meninos e meninas no Brasil. Brasília, 2019. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: mortes matadas por armas de fogo. Brasília: Unesco, 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016**: homicídios por arma de fogo no Brasil. Brasília: Flacso Brasil, 2016.

WESTIN, Ricardo. **1º Código Penal do Brasil fixou punições distintas para livres e escravos**. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-190-anos-1o-codigo-penal-do-brasil-fixou-punicoes-distintas-para-livres-e-escravos#:~:text=Caso%20recebessem%20do%20tribunal%20uma, podia%20exceder%2050%20chicotadas%20di%C3%A1rias>. Acesso em 15 jan. 2023.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Trad. Denise Bottmann São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANEXOS



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO



SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTICA, FAMILIA E TRABALHO
DIVISAO PSICOSSOCIAL

Protocolo: 18.699.251-2

Assunto: Trata-se de solicitação de pesquisa enviado à Divisão Psicossocial - DEASE.

Interessado: LIVIA SIQUEIRA MATHEUS

Data: 25/08/2022 18:26

DESPACHO

Trata-se de solicitação de pesquisa apresentada pela pós-graduada em Educação da Universidade Estadual de Maringá Ivanete Aparecida da Silva Santos ao Departamento de Atendimento Socioeducativo - DEASE. A pesquisa intitulada "Trajetória da Juventude Negra em Situação de Vulnerabilidade no Curto Caminhar entre o Chão da Escola e o Chão da Necrópole" tem como objetivo "investigar se a política do Estado brasileiro embasada pelo Sistema Penal e efetivada pelas forças de segurança contra a população negra também tem sido a pedagogia utilizada nas instituições de Ensino que ofertam a Educação Básica "dentro" e "fora" dos espaços de socioeducação".

Após o DEFERIMENTO do DEASE para execução da pesquisa em tela, a pesquisadora solicitou a inclusão de informações pertinentes ao Cense Waldir Colli em justificativa acostada à fl. 32 do protocolado. Em conformidade ao contido em Artigo 4o da Resolução nº 300/2020 - SEJUF, o parecer da Direção da Unidade Socioeducativa quanto ao pleito da pesquisadora foi favorável à execução (fl. 35).

Seguindo o parecer da Direção da Unidade, este Departamento DEFERE a solicitação desde que os dados requeridos ao CENSE Waldir Colli sejam de caráter estrutural, quantitativo e circunscritos a questões pedagógicas. Ademais, que as informações coletadas não coloquem em risco ou exponham a Secretaria, Cense, Servidores e Adolescentes.

Mediante esta aprovação, encaminha-se o protocolado para que seja enviada uma cópia do resultado da pesquisa quando esta estiver finalizada, conforme Art. 13 da Resolução nº 300/2020 - SEJUF e item 2.2 da cláusula 4a do Termo de Compromisso de Pesquisa.

Atenciosamente,

Luciana Mara Finger
Psicóloga - CRP no 10.956/08
Divisão Psicossocial - DEASE/SEJUF

Dra Lidia Ivone Ribas
Chefe do Departamento de Atendimento Socioeducativo

Assinatura Avançada realizada por: **Luciana Mara Finger** em 25/08/2022 18:26, **Lidia Ivone Ribas** em 26/08/2022 14:03. Inserido ao protocolo 18.699.251-2 por: **Luciana Mara Finger** em: 25/08/2022 18:26. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: 95ab87ec7980642678b2d242cadabf02.



SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA, FAMÍLIA E TRABALHO
CENSE WALDIR COLLI

Protocolo: 18.699.251-2
Assunto: Trata-se de solicitação de pesquisa enviado à Divisão Psicossocial - DEASE.
Interessado: LIVIA SIQUEIRA MATHEUS
Data: 25/08/2022 09:44

DESPACHO

O Cense Waldir Colli, através da Direção vem parabenizar a iniciativa da Servidora Ivanete pela pesquisa, de um tema tão relevante a socioeducação e a sociedade.

Considerando que a pesquisa esta autorizada pelo DEASE/SEJUF e pela Divisão Psicossocial.

Considerando que a pesquisa trata de um tema de grande relevante, como a relação das forças de segurança contra a população negra.

Considerando que os aspectos da pesquisa, vem fazer um diagnóstico e agregar informações importantes a serem abordados na socioeducação.

Considerando que os dados solicitados a esta Unidade (CENSE Waldir Colli), são de caráter estrutural, de quantitativo e de questões pedagógicas. Desde que as informações coletadas, não coloquem em risco ou expõem a Secretaria, Cense, Servidores e Adolescentes.

Esta **Direção esta de acordo**, com o fornecimento de dados pertinentes a Pesquisa neste Centro de socioeducação, e se possível que os dados coletados na pesquisa, sejam fornecidos a unidade para verificar dados que possam diagnosticar, para um melhor atendimento ao adolescente.

Marcelo Rogério Moreira
Diretor Cense Waldir Colli de Umuarama