



***MASCULINIDADES NEGRAS: UM OLHAR SOBRE AS JUVENTUDES
NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E OS DILEMAS DA ESCOLARIZAÇÃO***

***BLACK MASCULINITIES: A LOOK AT YOUTH IN THE SOCIO-
EDUCATIONAL SYSTEM AND THE DILEMMA OF SCHOOLING***

***MASCULINIDADES NEGRAS: UNA MIRADA A LA JUVENTUD EN EL
SISTEMA SOCIOEDUCATIVO Y EL DILEMA DE LA ESCOLARIDAD***

Renan Saldanha Godoi¹

Paulo Melgaço da Silva Junior²

Mara Cristina Fernandes Barbosa³

RESUMO

Neste artigo, buscamos analisar processos de escolarização de jovens negros do sistema socioeducativo, a partir das interseccionalidades entre raça, masculinidades e classe. O estudo fundamenta-se em referencial teórico sobre juventudes, racismo estrutural e socioeducação, considerando o marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. De caráter qualitativo, a pesquisa foi realizada com quatro jovens negros residentes de áreas periféricas do Rio de Janeiro, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Os resultados evidenciam trajetórias marcadas por evasão e fracasso escolar, trabalho precoce e ausência de perspectivas de futuro ancoradas na escolarização. Concluiu-se que a escolarização não é reconhecida pelos sujeitos como possibilidade para mobilidade social ou emancipação, reforçando a necessidade de políticas públicas e práticas curriculares que transformem a escola em um espaço mais inclusivo e acolhedor, especialmente para jovens do sistema socioeducativo que retornam na Educação de Jovens e Adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Jovens negros. Masculinidades negras. Sistema socioeducativo.

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Pós-Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

³ Doutoranda em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RESUMEN

En este artículo buscamos analizar los procesos de escolarización de jóvenes negros del sistema socioeducativo, a partir de las interseccionalidades entre raza, masculinidades y clase. El estudio se fundamenta en un marco teórico sobre juventudes, racismo estructural y socioeducación, considerando la legislación del Estatuto de la Niñez y Adolescencia y del Sistema Nacional de Atención Socioeducativa. De carácter cualitativo, la investigación se realizó con cuatro jóvenes negros residentes en áreas periféricas de Río de Janeiro, mediante entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido. Los resultados evidencian trayectorias marcadas por deserción y fracaso escolar, trabajo precoz y ausencia de perspectivas de futuro vinculadas a la escolarización. Se concluye que la escolarización no es reconocida por los sujetos como posibilidad de movilidad social o emancipación, lo que refuerza la necesidad de políticas públicas y prácticas curriculares que transformen la escuela en un espacio inclusivo y acogedor, especialmente en la Educación de Jóvenes y Adultos.

PALABRAS-CLAVE: Escolarización. Jóvenes negros. Masculinidades negras. Sistema socioeducativo.

ABSTRACT

In this article, we seek to analyze the schooling processes of Black youth in the socio-educational system, through the lens of intersections between race, masculinities, and class. The study is grounded in theoretical frameworks on youth, structural racism, and socio-education, considering the legal framework of the Child and Adolescent Statute and the National Socio-Educational Service System. Qualitative in nature, the research was conducted with four Black youths living in peripheral areas of Rio de Janeiro, using semi-structured interviews and content analysis. The findings reveal trajectories marked by school dropout and failure, early entry into the labor market, and a lack of future prospects connected to education. The study concludes that schooling is not recognized by these youths as a path to social mobility or emancipation, underscoring the need for public policies and curricular practices that transform schools into more inclusive and welcoming spaces, particularly within Youth and Adult Education.

KEYWORDS: Schooling. Black youth. Black masculinities. Socio-educational system.

Introdução

“A juventude é só uma palavra” – foi assim que Pierre Bourdieu (2003, p. 151) resumiu a sua crítica ao falso pressuposto da juventude como uma categoria homogênea que, demarcada pela idade biológica, desconsidera as condições materiais e simbólicas que estruturam as experiências juvenis em contextos sociais, econômicos e culturais diversos. Na mesma direção, Juarez Dayrell (2003) também critica a ideia da juventude como uma categoria homogênea e universal, enfatizando como o caráter histórico-cultural modula a forma como os sujeitos experimentam e vivenciam esta etapa da vida. Para o autor, as experiências juvenis são demarcadas por diversos atravessamentos como

de classe social, gênero, etnia, religiosidade, território, dentre outros aspectos que moldam as distintas formas de “ser jovem”, sendo mais adequado, portanto, pensar em juventudes no plural.

No presente artigo, interessa-nos refletir sobre juventudes a partir de interseccionalidades⁴ entre raça, masculinidades e classe social, compreendendo que essas dimensões constituem subjetividades múltiplas profundamente atravessadas por relações de poder. Partindo desta breve apropriação teórica que tomamos emprestada da sociologia das juventudes, este artigo se propõe a analisar a escolarização de jovens do sistema socioeducativo a partir de trajetórias de vida marcadas pela experiência de ser jovem, homem e negro em áreas periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro, especialmente nas favelas dominadas por organizações criminosas.

As perspectivas de futuro para um jovem negro morador das periferias urbanas do Rio de Janeiro, e arriscamos a dizer do Brasil, evidenciadas por dados estatísticos, não são amistosas. O Atlas da Violência mostra que um jovem negro está mais propenso à morte violenta do que um jovem branco (Daniel Cerqueira; Samira Bueno, 2024). Esse fato é evidenciado pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024) que, ao apresentar os dados sobre Mortes Violentas Intencionais – MVI, mostra que negros representam 78% das vítimas no geral, tendo a maior proporção entre as vítimas de intervenções policiais (82,7%). Deste grupo, a maior parte dessas vítimas são jovens de 17 a 29 anos (71,9%), do sexo masculino (99,3%) e o uso de arma de fogo representa 98,5% dos instrumentos utilizados nos homicídios. Ou seja, a morte ronda a vida destes jovens. São corpos matáveis, vítimas da necropolítica (Achille Mbembe, 2018).

Reforçando ainda mais essa realidade, os jovens do sistema socioeducativo, principalmente aqueles que são negros e moradores de áreas pobres e periféricas, também estão particularmente marcados pela perversa condição de sujeição criminal, que lhes colocam como alvo privilegiado tanto dos aparelhos repressivos do Estado quanto das próprias organizações criminosas que disputam o domínio territorial para operar o comércio ilícito de drogas e explorar outras práticas criminosas. Para Michel Misse (2010, p.21), o indivíduo na condição de sujeição criminal é aquele que

⁴ Destacamos que o conceito de interseccionalidade foi cunhado em 1989 pela teórica feminista Kimberlé Crenshaw (2004) com a preocupação de entrelaçar distintas formas de desigualdades sociais, destacando as diferentes maneiras de opressão e ação do racismo.

[...] “carrega” o crime em sua própria alma; não é alguém que comete crimes, mas que sempre cometerá crimes, um bandido, um sujeito perigoso, um sujeito irrecuperável, alguém que se pode desejar naturalmente que morra, que pode ser morto, que seja matável. No limite da sujeição criminal, o sujeito criminoso é aquele que pode ser morto.

Em linhas gerais, a sujeição criminal denota, portanto, um processo de subjetivação que vai promover uma espécie de fusão do crime na identidade dos sujeitos, impactando profundamente a forma como esses jovens são percebidos socialmente e como passam perceber a si mesmos, em uma dinâmica que se retroalimenta e que vai corroendo cada vez mais as possibilidades desses indivíduos exercerem plenamente a cidadania na condição de sujeitos de direitos.

No que se refere à escolarização, o estudo “Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que homens negros têm a menor taxa de frequência escolar bruta, sendo de 24,6%, ao passo que homens brancos somam 33,7%, mulheres brancas 39,7% e mulheres negras 27,9% (IBGE, 2024). Ademais, os homens pretos e pardos são a maioria entre pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto, somando 41,4%, seguidos por mulheres pretas e pardas (37,1%), homens brancos (28,0%) e mulheres brancas (27,6%) (IBGE, 2024, p. 5 e 6). Com isso, de acordo com os estudos de Willian Melo (2022), a repetência e o abandono escolar entre jovens negros tornam-se tão recorrentes que acabam sendo naturalizados por professores.

Em sua dissertação de mestrado, Ravi Xavier Gorman (2025) nos mostra que homens negros representam os maiores índices de pessoas em situação de rua. Para tal, ele destaca o estudo realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que, do total do número de pessoas em situação de rua, (67,36%) são negros, majoritariamente do sexo masculino (86,03%) e na faixa etária entre 18 e 59 anos (86,82%). O mesmo acontece, segundo o autor, em relação à bebida, pois os homens negros são mais impactados por mortes atribuídas ao uso abusivo de álcool. Por outro aspecto, Paulo Melgaço da Silva Junior e Leandro Conceição Borges (2018) mostram o quanto estes corpos são desumanizados ao serem relacionadas à hipersexualização de seus corpos, à força, à prontidão aos atos sexuais.

Considerando esta perversa realidade demarcada por altos índices de violência, vulnerabilidade e vitimização, o presente artigo se debruçará sobre os relatos de vida de quatro jovens negros sentenciados ao cumprimento de medida socioeducativa pela prática

de ato infracional, conforme estabelece o Art. 112 da Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Buscando atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa que, conforme apontam Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006), enfatiza a capacidade do pesquisador de se aproximar da perspectiva do ator social, primordialmente por meio de entrevistas e observação direta. Para coletar os dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro jovens negros do sistema socioeducativo. Segundo Ivanilde Oliveira, Maria de Jesus Fonseca e Tânia Santos (2010), a entrevista semiestruturada proporciona uma interlocução caracterizada pela sua flexibilidade, combinando perguntas abertas e fechadas.

Os quatro jovens foram entrevistados entre abril e julho de 2025 pelos pesquisadores Renan Saldanha Godoi e Mara Cristina Fernandes Barbosa que assinam o presente artigo em parceria com Paulo Melgaço da Silva Junior. As questões tratadas foram elaboradas exclusivamente para os fins deste estudo, com foco nas dimensões família, escola, trabalho, masculinidade e projetos de vida, que compõem o roteiro que direcionou o diálogo com os jovens. A seleção dos sujeitos considerou a passagem pelo sistema socioeducativo e a condição de jovem negro, levando em consideração, ainda, a disponibilidade e o interesse em participar do estudo.

A participação dos jovens foi totalmente voluntária e precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso dos adolescentes cujos responsáveis assinaram o TCLE. Nos referidos termos, firmou-se o compromisso de que as identidades pessoais dos participantes seriam mantidas em sigilo e que as informações coletadas seriam utilizadas exclusivamente para fins de estudos e pesquisas.

Depois de transcritas as entrevistas, prosseguiu-se com as etapas de Análise de Conteúdo referenciadas por Laurence Bardin (2016): a) pré-análise, caracterizada pela leitura do material e pela pré-seleção dos aspectos mais relevantes para a pesquisa; b) exploração do material, a partir da codificação e categorização do material conforme as categorias de análise: família, escola, trabalho, masculinidade e projetos de vida; c) tratamento dos resultados e interpretação, a partir da confrontação dos dados coletados com o referencial teórico do estudo.

Nas duas primeiras seções do artigo, procuramos articular o referencial teórico a fim de apreender os principais conceitos que sustentam a análise empreendida na terceira seção. Na primeira seção, propõe-se uma reflexão sobre atravessamentos de raça e masculinidade que perpassam a formação da subjetividade de jovens negros no contexto

de racismo estrutural. Na segunda seção, apresentamos brevemente alguns aspectos que caracterizam o marco legal da infância e juventude no Brasil, especialmente no que se refere ao sistema socioeducativo, de modo a favorecer a compreensão sobre o atendimento prestado a esses sujeitos na execução das medidas que lhes foram aplicadas. Por fim, na terceira seção analisamos as entrevistas dos quatro jovens à luz do referencial teórico, buscando compreender especialmente as suas trajetórias de escolarização a partir de interseccionalidades entre raça, masculinidades e classe social. Sem a pretensão de esgotar o debate aqui iniciado, tecemos ao final algumas considerações que devem ser compreendidas como encaminhamentos que pensamos oferecer a pesquisas e estudos sobre juventudes e masculinidades negras, escolarização e sistema socioeducativo.

Uma breve reflexão sobre raça e masculinidades

Mbembe (2014) nos chama atenção para olharmos a raça como uma operação do imaginário: “um lugar onde se encontram as regiões obscuras e sombrias do inconsciente” (Mbembe, 2014, p. 66). Em outras palavras é uma ficção útil, uma construção fantasiosa, uma fantasia móvel e instável como também nos ensina Nikki Sullivan (2003). Pensar a ideia de raça é, portanto, pensar em um campo de hierarquização dos sujeitos.

Sendo assim, Mbembe (2014) acredita que este conceito foi instrumentalizado para nomear as humanidades não europeias, como se fossem um ser menor, reflexo do homem ideal branco europeu. A invenção do termo “raça” acabou operando como dispositivo central no processo de hierarquização dos povos, justificando a violência e a exploração. Foi nesta perspectiva que Aníbal Quijano (2005) cunhou a denominação colonialidade do poder⁵, destacando a relação histórica responsável pela classificação e pela reclassificação das pessoas do planeta, levando em conta a categoria “raça” como forma de controle social e desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesse contexto, o/a colonizado/a vê seus modos de conhecimento e seus saberes reprimidos e descaracterizados, nutrindo, ao longo do tempo, uma erva daninha estrutural e estruturante das relações sociais brasileiras chamada racismo (Nilma Limo Gomes, 2017).

⁵ É relevante destacar que, de acordo com Paulo Melgaço da Silva Junior (2014), “colonialidade” é diferente de “colonialismo”. A colonialidade é mais duradora e envolve as relações de poder emergentes do/no contexto da colonização europeia, as quais, apesar da emancipação das colônias, têm mantido as associações entre dominação e subordinação, colonizador e colonizado. A colonialidade é parte constitutiva da modernidade, ou seja, é o seu lado sombrio, oculto e silenciado que determina a subalternização e a dependência (Walter Mignolo, 2003)

Para falar da questão racial no Brasil, é importante ter em mente alguns pontos fundamentais para a construção da sociedade brasileira. Os povos da África foram escravizados e trazidos para o Brasil em condições de mercadorias, como objetos e sub-humanos. Fomos o último país a abolir a escravidão e uma das particularidades da abolição no Brasil é que muitos negros libertos não tinham como recomeçar uma vida nova, pois não receberam terras nem meios para sobreviverem. Assim, muitos não tinham outra escolha senão se submeter às condições péssimas de trabalho, análogas à escravidão, propostas por seus antigos senhores (Glenda Cristina Melo; Paulo Melgaço da Silva Junior; Anderson Marques, 2020).

O início do século XX foi marcado pela política do branqueamento esta que, como destaca Abdias Nascimento (2016), significou uma tentativa de reverter um país notadamente mestiço após a Abolição em 1888. Naquele momento, as teorias raciais consideravam que um país mestiço era um país condenado ao atraso. É relevante ressaltar que Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2019) destacam que o branqueamento nasceu no final do século XIX a partir do medo que a elite branca nutria em relação aos negros. O objetivo central era extinguir o/a negro/a brasileiro, uma vez que eram mais de 4 milhões de africanos escravizados em solo brasileiro por séculos de exploração. Esse projeto partia do pressuposto de que raças não brancas eram inferiores e que a miscigenação era um enfraquecimento da raça branca.

Para combater a visão negativa que o exterior tinha do Brasil, decorrente da grande miscigenação presente no país, iniciou-se uma campanha política e científica visando apresentar a miscigenação como algo positivo para a população brasileira. Assim, o Brasil se tornou um “laboratório da miscigenação” como aponta Lilia Schwarcz (1994, p. 140). Destacamos que essas teorias racistas ainda estão presentes na sociedade e mantém sua força ideológica não apenas entre a comunidade branca, mas entre parcelas significativas da comunidade negra.

Há, portanto, como aponta Nascimento (2016), uma tentativa de erradicação da mancha negra do país. Como nos mostra o autor, durante o período de 1921 a 1923 a Câmara dos Deputados considerou e discutiu leis que impediam a entrada de indivíduos da raça e cor preta. Anos depois, segundo Nascimento (2016), Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945 o Decreto-Lei nº 7967 cuja intenção era regular a entrada de imigrantes, a fim de preservar a composição étnica da população brasileira mais conveniente com sua ascendência europeia. Vale destacar que esta política não se deu apenas do ponto de vista racial, mas também cultural.

No que concerne à democracia racial⁶, mito que gerou este senso comum, Nascimento (2016), ao desmistificar este termo, demonstra que a mestiçagem foi consequência do estupro de mulheres negras escravizadas vistas como propriedade, sendo subalternizadas e objeto de satisfação sexual. Com isso, o autor nos propõe pensar a democracia racial como uma metáfora para designar o modo como o racismo é tratado no Brasil, não tão óbvio como nos EUA e nem tão legalizado como o *Apartheid* na África do Sul, mas institucionalizado em todas as instâncias do tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade brasileira (Nascimento, 2016).

A consequência desta nova maneira de se enxergar as relações étnico-raciais no Brasil, conforme destaca Ronaldo Sales Junior (2006), é a consolidação do que o autor denomina como “cordialidade racial”. Trata-se de refletir o modo como se acomodaram as relações raciais frutos de códigos de sociabilidades calcados na ideia do clientelismo e do patrimonialismo em que se tolera a presença do negro. Nesse momento, impera um discurso de não-ditos, injúrias raciais e uma cordialidade entre as raças (Sales Junior, 2006). Essa dita cordialidade, longe de mostrar a harmonia e ausência de problemas raciais, apenas engessa e solidifica o abismo entre raças e estabiliza as diferenças hierárquicas estabelecidas até então.

É neste sentido que Silvio Almeida (2019) considera, no contexto brasileiro, que o discurso da meritocracia é altamente racista e se manifesta por meio de mecanismos institucionais, tais como os concursos públicos e os processos seletivos das universidades:

Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial [...] o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cisnormatividade (Almeida, 2019, p. 81.)

Nesta perspectiva, os discursos baseados nas crenças de meritocracia e de democracia racial contribuem para o não enfrentamento da desigualdade racial no país apontada nos últimos anos e têm efeitos perversos para a população negra. Como, por exemplo, a comparação de que todas e todos partem do mesmo ponto de partida para entrar nas universidades públicas ou conseguir empregos públicos. Se considerarmos o que diz Jessé Souza (2017), os filhos da população branca e de classe média ou classe alta possuem uma infraestrutura que os permite fazer cursos de línguas, estudar em escolas

⁶ Termo cunhado por Arthur Ramos (1958) que propagava uma ideologia de “nacionalidade morena”, corroborando para a integração social do negro com a tentativa de impor uma unidade nacional e contornar o problema racial. Contudo o que podemos ver foi uma subordinação do negro ao branco.

que propiciam uma gama de oportunidades de construção de conhecimento; diferentemente, da grande maioria da população negra que precisa trabalhar muito cedo e não possui a estrutura de um quarto para cada filho estudar além das aulas. Assim, o discurso da meritocracia apaga essas desigualdades e naturaliza a falácia de que somos iguais. Esta diferença se acentua quando pensamos no processo de construção das masculinidades.

Alguns estudos como de Silva Junior e Borges (2018), e Silva Junior e Melgaço (2020), em consonância com Mara Viveiros Vigoya (2018), nos mostram que pensar em masculinidades é pensar em comunidades de pertencimento, ou seja, grupos de sujeitos que de uma determinada maneira criam regras, normas que disciplinam corpos e buscam essencializar características físicas, biológicas e raciais para naturalizarem e se definirem como homens. De acordo com Raewyn Connell (2000, 2016) e Viveiros Vigoya (2018) trata-se de uma construção social mutável a partir da cultura, obviamente marcada pelas relações de poder, nos mostrando que as masculinidades não podem ser tomadas como imutáveis ou essência. Elas são fluidas, contraditórias e em constantes modificações.

Segundo Connell (2000, 2016) existe um modelo de masculinidade a ser perseguido, baseado na racionalidade e no patriarcado, que ela denomina de masculinidade hegemônica orientado pelo modelo de homem branco/cristão/heterossexual/classe alta/colonizador que buscou se autodefinir e definir todos ao seu redor. Com isso, os modelos que não atendem a esta norma, seja por questões de raça, de orientação sexual, de posicionamento social, entre outros, são considerados como subordinados. Viveiros Vigoya (2018) destaca que é a partir deste modelo de masculinidade que os homens são avaliados, incluindo aqueles que questionam as regras ou que não podem assumi-la subjetivamente.

Diogo Sousa (2022) destaca que este modelo carrega consigo a lógica ocidental de pensamento que tem sido aplicada como modelo de leitura aos sentidos e experiências masculinas. Porém, ele apaga diversas possibilidades e realidades de ser de homens e mulheres, produzindo uma masculinidade tóxica. Com isso, respalda homens a serem homens a partir do uso de uma série de violências e práticas justificadas pelo patriarcado.

Ao interseccionar masculinidades e raça, as masculinidades negras foram consideradas por Connell (2000) como marginalizadas, marcadas por estereótipos. Apesar desta visão, o homem negro acabou por construir sua masculinidade pautada neste modelo cis heterossexual branco, sem levar em conta as relações de poder exercidas pelo branco. Ou seja, de acordo com Osmundo Pinho (2004), o movimento social negro

acabou por construir um masculinismo negro com pressuposição de uma identidade negra que é masculina. Com isso, excluindo as diversas possibilidades de masculinidades negras e as mulheres.

Neste sentido que Silva Junior e Melgaço (2020) e Silva Junior (2024) defendem que no Brasil existe uma dupla perspectiva em relação aos homens negros, um misto de exaltação e subordinação. Em outras palavras, os homens negros buscaram ressignificar os sentidos da masculinidade subordinada valorizando sua sexualidade. Assim, a partir do pênis e uso da força que o animalizava e o infernizava, o homem negro passa a construir sua masculinidade se apropriando da estrutura falocêntrica e, com isso, se considerando superior a outros homens a partir da força física e potencial sexual. Contudo, em outros aspectos, como a escolaridade, o emprego, os locais de moradia, este homem negro, com algumas exceções, continua ocupando as camadas mais baixas da pirâmide social.

É relevante destacar que, conforme diversos autores denunciaram, entre eles, Pinho (2004), Silva Junior (2014), Sousa (2022), este modelo de masculinidade negra é tão prejudicial para sociedade como para o próprio homem negro. Além de ser tóxico e não aceitar no público outras expressões de sexualidades, ele se torna violento e acaba por não valorizar caminhos possíveis como o dos estudos e engajamentos sociais. Assim, se tornando números estatísticos como os apresentados no início deste texto: o menor índice de escolaridade, as maiores taxas de evasão escolar, os piores empregos e subempregos, as maiores vítimas da violência.

Essas questões marcam as juventudes negras. Conforme nos mostram Borges e Silva Junior (2022), este grupo demanda reflexões particulares dentro do tema da própria juventude. A pesquisa realizada pelos autores revela que os jovens negros de periferias urbanas utilizam pouco a internet e os aplicativos específicos, se constituindo como excluídos digitalmente. Em paralelo, a exclusão, a baixa escolarização e a pobreza fazem com que muitos jovens sejam levados a exercerem outras atividades à margem da sociedade. Os pesquisadores destacam que vários jovens enfatizaram o receio de não conseguirem um emprego pelo fato de serem negros(as). É relevante destacar que estes dados reforçam um quadro grave e amplo de racismo estrutural em nossa sociedade.

É nesta perspectiva que arriscamos afirmar que estes jovens negros são a maioria dos jovens que integram o Sistema Socioeducativo Brasileiro.

Do ECA ao SINASE: o marco legal do sistema socioeducativo brasileiro

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil, em 13 de julho de 1990, representou não apenas o surgimento de uma nova legislação, mas uma mudança paradigmática no ordenamento jurídico brasileiro que, até então, estava orientado sob a égide da doutrina da situação irregular.

Incorporada à legislação através dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, a doutrina da situação irregular reproduzia uma associação indiscriminada entre pobreza e criminalidade, tratando crianças e adolescentes pobres como potenciais delinquentes que exigiam como resposta uma intervenção contundente do Estado. Tal perspectiva fundava-se no falso pressuposto de que suas famílias não reuniam condições morais, materiais ou sociais para garantir sua formação adequada, legitimando, assim, práticas autoritárias de institucionalização e segregação desses sujeitos nas unidades da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - Funabem⁷ (Brasil, 2019).

Ao ser promulgado, o ECA rompe com a lógica que sustentava a doutrina da situação irregular, inaugurando um novo marco legal reconhecido como doutrina da proteção integral. O novo paradigma jurídico passou a reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. O artigo 4º do referido estatuto é elucidativo ao apontar como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Cabe, ainda, a estes atores e a toda sociedade, o dever de proteger crianças e adolescentes de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Diferentemente do que é difundido no senso comum, o ECA também prevê medidas de responsabilização aos adolescentes que praticam ato infracional, ou seja, os sujeitos que cometem qualquer conduta descrita como crime no Código Penal e na legislação brasileira vigente podem e devem ser responsabilizados através das medidas socioeducativas previstas no Art. 112 do ECA. São elas: advertência; obrigação de reparar

⁷ Criada em 1964 durante a ditadura militar, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (**FUNABEM**) tinha como referência legal o Código de Menores de 1927, atualizado em 1979, atendendo indiscriminadamente crianças, adolescentes e jovens até 18 anos – então denominados como “menores”. Essa política não era destinada a toda a população infantojuvenil, mas apenas aos menores tidos “em situação irregular” que, basicamente, designava uma condição de carência, abandono, negligência, vitimização, além de autoria de infração penal.

o dano; prestação de serviços à comunidade (PSC); liberdade assistida (LA); inserção em regime de semiliberdade; e, por fim, internação em estabelecimento educacional.

Segundo o Levantamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2025), mais de doze mil adolescentes estavam em situação de restrição ou privação de liberdade no Brasil durante a coleta de dados em 2024, ou seja, em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade ou internação respectivamente, ou ainda, em situação de internação provisória/internação sanção⁸.

Mais de 75% desses adolescentes tinham entre 16 e 18 anos e 93% declararam-se como menino cis, ou seja, designados e identificados como homens. Em relação à orientação sexual, 76,9% declararam-se como heterossexuais; 0,5% como bissexuais; 0,2% como lésbicas; e 0,1% como gays. Infelizmente há o percentual expressivo de 22,2% sem informação no campo da orientação sexual por razões metodológicas do levantamento (Brasil, 2025).

Em relação aos dados de raça/cor/etnia, o levantamento apontou o percentual de 54,8% de adolescentes autodeclarados como pardos e 17,2% como pretos, perfazendo o total de 72% de negros em cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade no Brasil. Completando este quadro, o estudo apontou o percentual de 23,8% de adolescentes autodeclarados como brancos, além de 0,4% indígenas (Brasil, 2025).

Para além de apresentar esses dados, o levantamento os coloca em contraste com o Censo Demográfico 2022, ressaltando que o percentual de negros no sistema socioeducativo é superior à proporção de pretos e pardos da população brasileira, cuja soma corresponde a 55,5% (Brasil, 2025). Em outras palavras, os dados explicitam que os adolescentes negros são os destinatários principais das medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade no país.

Para regulamentar a aplicação dessas medidas, foi promulgada a Lei 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e estabelece princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo para a execução das medidas socioeducativas desde o processo de apuração do ato infracional.

⁸ O art. 183 do **ECA** admite casos de excepcionalidade da internação provisória de adolescentes por até 45 dias durante o curso do processo de apuração da prática do ato infracional. A internação sanção é aplicada aos adolescentes que descumpriram alguma medida menos severa anteriormente aplicada.

O documento de orientações técnicas do SINASE, publicado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Brasil, 2006), enfatiza que

[...] as medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania (Brasil, 2006, p. 47).

Dentre os princípios do atendimento socioeducativo estabelecidos no SINASE, destacam-se o respeito aos direitos humanos e o reconhecimento da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; a legalidade; o respeito ao devido processo legal; bem como a excepcionalidade e a brevidade na aplicação da medida de internação. Este último princípio reforça a importância da convivência social no processo socioeducativo, ao enfatizar que a privação de liberdade deve ser adotada somente quando for absolutamente imprescindível, e pelo menor tempo possível.

Para realizar o registro e a gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente durante o seu processo socioeducativo, o SINASE instituiu o Plano Individual de Atendimento (PIA) como instrumento pedagógico fundamental da socioeducação. A elaboração do PIA deve considerar a fala do socioeducando, bem como as suas potencialidades e expectativas para o processo socioeducativo. Neste sentido, o PIA deve se configurar como um documento vivo através do qual o adolescente, com apoio do socioeducador e da sua família, pode traçar o rumo do seu projeto de vida, ressignificando a sua trajetória e fortalecendo vínculos familiares e comunitários.

Nesse contexto, a escola desponta como um dos principais encaminhamentos previstos no Pia pois, no percurso socioeducativo,

a escolarização transcende o acesso formal à educação, assumindo um papel estratégico na superação de históricos de evasão, fracasso escolar e exclusão social, frequentemente associados a condições de pobreza, discriminação racial e de gênero, além da falta de oportunidades nos territórios de origem dos(as) adolescentes (Brasil, 2025, p. 71).

Diversas pesquisas vêm evidenciando que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa predominantemente apresentam histórico de evasão escolar e significativa distorção idade-série (Renan Godoi, 2023). Bruna Koerich e Maurício Perondi (2023, p. 79) destacam que a “distorção é uma realidade existente na medida

socioeducativa de privação de liberdade e expõe os problemas da educação básica brasileira vivenciados pelos jovens socioeducandos”.

O socioeducador exerce um papel fundamental no processo de (re)inserção escolar dos sujeitos, ao refletir com os adolescentes sobre como a escola pode ser uma alternativa viável para a construção de seus projetos de vida.

Por outro lado, embora a escola possa ser apresentada ao adolescente como um direito fundamental e uma oportunidade formativa significativa em seu processo socioeducativo, a reinserção escolar também se configura como uma obrigação legal, cujo cumprimento é avaliado pelo juiz ao longo da execução da medida. Surge, então, um paradoxo entre o direito e o dever atribuídos à educação escolar no âmbito socioeducativo, demandando uma reflexão junto aos adolescentes, a fim de que estes não compreendam a escolarização como mera imposição decorrente da medida, mas como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Além disso, é fundamental que esses adolescentes sejam verdadeiramente acolhidos e respeitados no espaço escolar, evitando-se a reprodução de estigmas e preconceitos que frequentemente recaem sobre jovens com passagens pelo sistema socioeducativo.

Narrativas de vida e experiências escolares de jovens negros do sistema socioeducativo

Neste estudo, estamos diante de quatro jovens negros, na faixa etária de 17 a 23 anos, residentes de áreas periféricas e marginalizadas da região metropolitana do Rio de Janeiro, que cumpriram medida socioeducativa decorrente de cometimento de ato infracional. As estatísticas nacionais levantadas pelo SINASE (Brasil, 2025) confirmam esse “perfil”⁹ de jovem como público prioritário do sistema de justiça juvenil. É também este “perfil” que desponta como principal alvo da violência letal no país segundo dados do Atlas da Violência que aqui já foram apresentados (Cerqueira; Bueno, 2024). Considerando este cenário, podemos iniciar a análise destacando que esses quatro jovens são sobreviventes do verdadeiro genocídio da juventude negra que assistimos, atônitos e inertes, em nosso país.

⁹ O termo “perfil” é utilizado entre aspas acompanhando as reflexões de Godoi (2023), a fim de evidenciar o caráter parcial dos dados relacionados ao sistema socioeducativo, uma vez que são construídos no contexto de seletividade penal e sujeição criminal que caracteriza o sistema de justiça juvenil.

André, Renato, Gustavo e Kaio¹⁰, no entanto, não escapam das demais estatísticas de vulnerabilidade que afetam jovens negros e pobres no Brasil. Apresentam histórico de fracasso escolar combinado com uma inserção precária e precoce no mercado de trabalho.

André relata que precisou ingressar no mercado de trabalho quando tinha apenas 12 anos para “botar comida dentro de casa”, o que o levou a interromper os estudos precocemente. Hoje com 19 anos e cumprindo medida socioeducativa de Liberdade Assistida enfrenta o dilema de voltar a estudar sem que o horário escolar comprometa sua jornada de trabalho, pois precisa exercer o papel de provedor de sua companheira e do seu filho.

Renato, por sua vez, concluiu o ensino médio no período da pandemia COVID-19 - época em que também cumpria medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Precisou utilizar as dependências do CREAS para assistir as aulas remotas, uma vez que não possuía dispositivos e acesso à internet em sua residência. Hoje, com 23 anos, trabalha em uma padaria na zona sul do Rio de Janeiro.

Aos 18 anos, Gustavo está cumprindo medida de Liberdade Assistida e cursando o 9º ano do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Anteriormente já havia cumprido outra medida socioeducativa e passado por período de internação provisória em unidade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ).

Por fim, Kaio é um adolescente de 17 anos, em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, passando toda a semana na unidade do Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) do Degase/RJ, de onde é liberado apenas para frequentar as aulas na EJA de uma escola municipal de Duque de Caxias/RJ. Aos finais de semana é dispensado da unidade para passar o sábado e o domingo com a família.

A trajetória desses quatro jovens se confunde com a de muitos jovens brasileiros negros e pobres, provenientes de territórios caracterizados pela violência e pela precariedade da oferta de políticas públicas, em afronta ao já mencionado Art.º 4º do ECA que enumera um rol de direitos que deveriam ser assegurados à população infantojuvenil com absoluta prioridade, tanto pelo poder público, quanto pela família e pela sociedade em geral.

¹⁰ Para preservar a identidade dos jovens entrevistados, utilizaremos nomes alternativos.

Tratando especificamente das informações sobre a dimensão familiar dos jovens, percebe-se que são provenientes de constelações familiares muito distintas. André só considera como família a sua companheira e o seu filho, enfatizando que nunca pôde contar com seus genitores e mantém uma relação meramente formal com o pai, com quem divide o mesmo domicílio. Gustavo sequer menciona a figura paterna quando discorre sobre sua família, ressaltando, contudo, que pode contar com o apoio de sua mãe e que se sente na obrigação de “tomar jeito na vida” para dar bons exemplos aos seus três irmãos mais novos. Kaio também relatou não ter muita proximidade com o pai, apesar de ter alternado alguns momentos ao longo da infância em que residia com ele ou com a mãe, que são divorciados.

As informações familiares compartilhadas pelos jovens dialogam, de certo modo, com os dados divulgados no Levantamento Nacional do SINASE 2024 (Brasil, 2025), que apontam que a figura materna se configura como principal responsável de 49,7% dos adolescentes em restrição ou privação de liberdade no país; enquanto apenas 10,9% têm como responsáveis ambos os genitores; e somente 5,7% dos adolescentes têm o pai como principal responsável.

Renato é o único dos quatro jovens que afirmou poder contar com o apoio e acolhimento tanto da sua mãe quanto do seu pai, destacando a importância dos genitores no seu processo socioeducativo: “[...] durante essa correria que teve, assim, eles sempre tavam do meu lado. Ah, sempre. [...] Talvez até o meu pensamento tenha mudado por causa deles.”

O depoimento de Renato vai ao encontro do SINASE (Brasil, 2006) que dá destaque à participação da família como uma das diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo. Corroborando com essa perspectiva, a pesquisa de Godoi (2023) evidencia que os jovens em conflito com a lei que residiam com ambos os genitores apresentaram menos experiências pregressas de violência e vitimização em relação àqueles que viviam apenas com a mãe, ou apenas com o pai, destacando a importância do papel protetivo que os genitores podem e devem exercer na trajetória dos seus filhos. O estudo apontou, ainda, que tais experiências incidem sobre o percentual de reincidência e sobre a privação de liberdade na fase de apuração do ato infracional.

No âmbito da dimensão familiar, a ausência paterna também é um fator de fundamental importância para pensarmos o processo de construção da masculinidade negra. Silva Junior (2014) chama atenção ao denunciar que as condições históricas de pobreza e a hipersexualização do corpo são fatores que dificultam que o homem negro

forme e acompanhe sua família. Em seu trabalho, o autor destaca a dificuldade de homens negros de se constituírem como provedores de família. Este fato ficou refletido ao longo das entrevistas, nas quais três dos entrevistados não apresentaram o anseio de formar família como uma possibilidade em seus projetos de vida. A exceção foi André, que só reconhece como família a sua companheira e o seu filho, valorizando o papel que a esposa exerce ao seu lado, sendo aquela com quem pode contar nos melhores e nos piores momentos. O relato de André reflete o seu empenho em exercer um modelo de paternidade diferente daquele que vivenciou em relação ao seu pai, rompendo com as suas experiências passadas (Silva Junior, 2024).

Essa questão nos remete diretamente ao debate sobre o processo de formação da masculinidade desses jovens. O depoimento de André é elucidativo ao afirmar que teve que “aprender a ser homem desde os 12 anos”, referindo-se à necessidade de se submeter ao trabalho braçal já no início da adolescência para colocar comida em casa. Ao pensarem no processo de construção da masculinidade negra, Silva Junior e Borges (2018) afirmam que a pobreza e as necessidades materiais acabam por colocar os adolescentes muito cedo no mercado de trabalho, fazendo com que abandonem os estudos, a exemplo do que ocorreu com André.

Forjado por essas experiências, André parece construir sua masculinidade a partir da figura patriarcal do provedor, expressando como sonho poder, um dia, proporcionar à sua família “estabilidade”, “um teto” e “um futuro”.

Em contraponto a essa perspectiva de masculinidade observada no relato de André, os depoimentos dos outros três jovens dão centralidade ao dinheiro, ao desejo de consumo de bens materiais e de se tornar rico. Connell (2000, 2016) e Viveiros Vigoya (2018) nos mostram como o modelo de masculinidade hegemônico está relacionado ao poder, seja ele simbólico ou material. Neste sentido, os jovens buscam este poder material como um fator que pode levá-los a outras conquistas e ao respeito da comunidade (Silva Junior; Borges, 2018).

A dificuldade de se posicionar e autodeclarar a raça também foi uma característica marcante nas entrevistas, pois nenhum dos quatro jovens se reconheceu como negro, apontando serem pardos ou mulatos. Arriscamos afirmar que os processos históricos de inferiorização, subalternização e discriminação sofrido pelo povo negro (Melo; Silva Junior; Marques, 2020), aliado à força do discurso da democracia racial (Silva Junior; Melgaço, 2020) leva os jovens negros em situação de vulnerabilidade a fugirem da autodeclaração. Neste sentido, os relatos indicam que os jovens buscam amenizar a

situação, autodeclarando-se como mestiços, mulatos, pardos. Em outras palavras, buscam escamotear possíveis marcas de sofrimento e violência decorrentes do racismo.

Algumas dessas marcas, no entanto, não podem ser apagadas, a exemplo das sequelas com as quais André precisa conviver após ter sido baleado. O jovem nos contou que ainda sente dores na mão e, inclusive, perdeu um emprego por conta das dificuldades para segurar objetos com firmeza. Os depoimentos dos jovens refletem, de forma, geral, o medo da violência, de serem reconhecidos por integrantes de facções rivais ou de se submeterem a abordagens policiais violentas – aspectos que não podem ser desconectados do contexto de racismo e sujeição criminal que demarcam suas trajetórias de vida.

Em relação à sexualidade, os jovens não expuseram a hipersexualização comum aos homens negros (Melo; Silva Junior; Marques, 2020), talvez pelo fato de a interlocutora ser uma mulher e uma profissional conhecida por eles, inserida em relação de poder. Assim, neste processo de relação de poder, os jovens não estavam interessados em impressioná-la. Ao falar sobre a sexualidade, três entrevistados entenderam prontamente a pergunta da entrevistadora e se revelaram heterossexuais. No entanto, chamou a atenção o fato de Gustavo apenas repetir as siglas e o significado de cada letra, não se posicionando de maneira assertiva sobre sua sexualidade. Neste sentido, Pinho (2004), Silva Junior e Melgaço (2020) destacam que o homem negro se construiu a partir do universo da heterossexualidade não levando em consideração ou subalternizando as múltiplas possibilidades de viver a sexualidade. Revelar homossexualidade ou bissexualidade em determinados ambientes pode colocá-los em posição de inferioridade em relação a outros homens negros (Pinho, 2004).

Tratando especificamente da questão da escolarização, percebemos que, dentre os quatro jovens, Renato se destaca como o único que já concluiu o ensino médio. André alcançou a 1ª série do ensino médio, mas precisou abandonar a escola para trabalhar e garantir o sustento da sua esposa e filho. Já Gustavo e Kaio estão cursando a etapa final do ensino fundamental na EJA, uma vez que se encontram em situação de distorção idade-série – fato que evidencia uma trajetória escolar caracterizada por interrupções, reprovações e descontinuidades.

A escolarização desses jovens, portanto, pode ser compreendida à luz do que Paulo Carrano, Andréa Marinho e Viviane Oliveira (2015, p. 1452) definiram como “trajetória truncada” - termo que expressa uma relação precária com a escola, marcada subjetivamente pelo fracasso escolar e pela distorção idade-série: “[...] estar fora da série adequada acarreta prejuízos na qualidade da aprendizagem e, em especial, coloca o

estudante num lugar simbólico desprestigiado no interior da instituição escolar” – pontuam os autores.

Assim, a inclusão desses jovens na EJA representa, antes de tudo, uma oportunidade de reconstrução de vínculos com essa escola, da qual, em algum momento, eles foram repelidos por diversas circunstâncias da vida, como a falta de suporte familiar; a falta de acolhimento no espaço escolar ou de práticas curriculares que dialogassem efetivamente com suas realidades; ou, ainda, a exploração do trabalho infantil com o ingresso precoce no mercado de trabalho. Neste contexto, a EJA promove o resgate do direito à educação que foi negado aos sujeitos, sendo uma porta de reentrada para esses jovens que retornam à escola carregando consigo as experiências pregressas do fracasso escolar.

Deve-se considerar, ainda, a situação específica desses sujeitos enquanto jovens do sistema socioeducativo que também precisam retornar à escola para cumprir uma exigência legal, uma vez que a matrícula e a frequência escolar são aspectos considerados pelo juiz na execução da medida socioeducativa. Desta forma, como pontuou Godoi (2017), os jovens do sistema socioeducativo vivenciam uma relação ambígua com a escola que, ora pode ser entendida como uma oportunidade formativa para a reconstrução de um projeto de vida; ora pode ser percebida meramente como uma obrigação/sanção decorrente da medida socioeducativa imposta.

Analizando o depoimento dos jovens sobre o retorno à escola no contexto do atendimento socioeducativo, percebemos que esta segunda perspectiva é mais preponderante nas experiências relatadas, surgindo ainda uma terceira perspectiva que retrata a ida à escola como uma espécie de “fuga” dos espaços de restrição e privação de liberdade. Em outras palavras, para os jovens que estão cumprindo medida de internação ou de semiliberdade, a escola parece representar um “refúgio”, uma oportunidade de trocar o espaço do “confinamento” pela “liberdade” do espaço escolar.

Kaio deixa explícita essa perspectiva ao discorrer sobre a oportunidade de sair da unidade do Criaad onde cumpre medida de semiliberdade para frequentar a escola. Para o jovem, a ida à escola se configura como um momento em que pode interagir com outras pessoas, participar de eventos e festividades promovidas pela unidade escolar, dando, contudo, pouca ênfase ao aspecto acadêmico e formativo inerente ao processo de escolarização.

De fato, o depoimento dos jovens retrata mais a escola como um espaço de socialização com os pares, que devem frequentar para cumprir a medida e obter uma

certificação, estando, portanto, muito distante da sua função social de propiciar o acesso ao conhecimento científico, promover o desenvolvimento pessoal, preparar para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. Vanilda Paiva (1992) já havia apontado este diagnóstico em seus estudos, concluindo que a percepção sobre a escola de jovens em contextos de pobreza e violência é muito específica. Na medida em que não conseguem vislumbrar êxito através da escolarização, esses jovens têm dificuldades de compreender a importância dos conhecimentos escolares e sua finalidade para a vida social.

As experiências pregressas de fracasso escolar vivenciadas pelos jovens ajudam a explicar esse tipo de relação com a escola, assim como a baixa escolaridade de seus pais e de suas demais referências familiares e comunitárias. Kaio, por exemplo, afirma que não se sente capaz de aprender “além do básico”. O objetivo do jovem se restringe a alcançar a 1ª série do ensino médio, visto que já superaria a escolarização dos seus pais, refutando veementemente a possibilidade de se dedicar todos os três anos para concluir a educação básica por entender ser “muito tempo”.

Os sonhos e perspectivas de futuro compartilhados pelos jovens também reforçam essa espécie de “esvaziamento” dos propósitos da escola, uma vez que nenhum deles manifestou desejos e projetos de vida que passam pela escolarização. Gustavo sonha em ser “milionário”. Renato e Kaio sonham em ter um carro e uma moto. Se à primeira vista alguns desses sonhos parecem apenas fúteis ou irracionais, não podemos desconsiderar que também expressam, de certo modo, uma leitura prática moldada pelas experiências de fracasso e exclusão escolar.

Neste sentido, os jovens não depositam na escola qualquer esperança de mudança de realidade ou de mobilidade social, apostando suas fichas na inclusão imediata pelo consumo. Assim, o acesso a bens materiais como carros e motos pode ser entendido como uma forma simbólica de obter reconhecimento na sociedade de consumo - reconhecimento este que lhes é negado no contexto de vulnerabilidade social e racismo estrutural que vivenciam.

Há, ainda, uma certa expectativa de obter realizações por meio do trabalho não escolarizado, reforçando um discurso contaminado pela lógica da meritocracia. O depoimento de Kaio evidencia essa questão ao relatar que pretende utilizar a sonhada moto para trabalhar no *Ifood* e, assim, conquistar sua casa e seu carro.

Em contrapartida, o depoimento de André destoa dos demais jovens, provavelmente pela maturidade adquirida da experiência de ser pai e assumir desde cedo

o papel de provedor da sua casa. Assim, o sonho de André é poder oferecer ao seu filho tudo aquilo que não teve acesso ao longo da sua infância e garantir “estabilidade” para sua família.

Considerações finais

Tendo como proposta principal refletir sobre processos de escolarização de jovens negros do sistema socioeducativo, a partir de interseccionalidades entre raça, masculinidades e classe social, o presente estudo nos proporcionou um encontro com quatro jovens que nos confienciaram parte de suas histórias de vida.

Ao conhecermos essas histórias, percebemos como seus corpos não escapam das estatísticas de vulnerabilidade que, em geral, marcam os caminhos de homens negros no Brasil: violência, abandono escolar, desesperança em relação à função social da escola e a necessidade precoce de ingresso no mundo do trabalho.

Um olhar atento para as trajetórias escolares dos jovens mostra como a escola assume diferentes sentidos em suas vidas. As dificuldades de aprendizagem e o desinteresse são algumas marcas recorrentes, materializadas em reprovações, interrupções, abandono e distorção idade-série. Um ciclo perverso que não só expõe esses jovens do espaço escolar, como também retira deles qualquer expectativa de que a escolarização possa se constituir como um caminho viável para a sua emancipação enquanto sujeitos, para a mobilidade social e para realizar os sonhos e os objetivos que almejam.

Não podemos desconsiderar, contudo, que, ao longo das narrativas desses jovens, a escola também se caracteriza como um importante espaço de socialização, no qual encontram e interagem com seus pares. Os jovens preservam memórias afetivas de momentos em que participaram de projetos e festividades promovidos pela escola - experiências significativas que marcaram suas trajetórias escolares.

No sistema socioeducativo, o encaminhamento dos jovens para a escola geralmente se configura como um dos objetivos do PIA, sendo um dos aspectos avaliados pela justiça na execução das medidas. No retorno ao espaço escolar, os jovens levam consigo toda a carga negativa decorrente do histórico de fracasso escolar, além do estigma associado ao cometimento do ato infracional. É neste contexto que a EJA desponta como a modalidade de educação destinada a ressignificar a vida e a trajetória escolar desses sujeitos, garantindo a eles o direito à educação.

Desta forma, o estudo aqui empreendido aponta o potencial da EJA como modalidade que deve ser capaz de acolher e incluir esses jovens de forma distinta à escola regular da qual foram excluídos. Isso implica trazer para as salas de aula conteúdos e discussões que dialoguem diretamente com suas realidades, tornando a experiência escolar significativa e conectada às suas vivências e aos seus projetos de vida.

Ainda que não tenhamos a intenção de generalizar as experiências particulares dos quatro jovens com os quais conversamos para realizar esse trabalho, é fundamental destacar que suas trajetórias como homens negros não podem ser dissociadas de um contexto social mais amplo, demarcado pelo racismo estrutural, pela sujeição criminal e pela necropolítica. Nesse sentido, suas histórias mostram a necessidade urgente de repensarmos políticas públicas que assegurem não somente o direito à educação através do acesso formal à escola, mas também o fortalecimento do sistema de garantia de direitos como um todo.

Portanto, as vozes desses jovens inspiram novos olhares para a realidade da juventude negra do sistema socioeducativo. O reconhecimento dessas vozes se constitui como o primeiro passo para superarmos discursos e práticas que invisibilizam e criminalizam jovens negros, pavimentando o caminho para a formulação de políticas públicas verdadeiramente comprometidas com a justiça social e com os direitos humanos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Leandro Conceição; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Juventude negra e webnamoro: As percepções de adolescentes negros de regiões periféricas do Rio de Janeiro. **Revista Polêmica**, v. 22, n. 1, p. 038-063, jan./abr. 2022.

BORGES, Leandro Conceição; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Juventude negra e webnamoro: As percepções de adolescentes negros de regiões periféricas do Rio de Janeiro. **Revista Polêmica**, v. 22, n. 1, p. 038-063, jan./abr. 2022

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século - Edições Sociedade. Unipessoal. 2003.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Reentradas e reiterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros**. Conselho Nacional de Justiça. Brasília: CNJ, 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional do SINASE - 2024**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania; Universidade de Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_Nacional_SINASE_2024.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2019.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: Versos, 2016.

CONNELL, Raewyn. **The men and the boys**. Berkeley: The University of California Press, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: V.V.A.A. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília, DF: Unifem, 2004.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 23 ago. 2025.

GODOI, Renan Saldanha. **Jovens perigosos? Um estudo sobre o “perfil” dos adolescentes e jovens acusados de prática de ato infracional no Rio de Janeiro (2017-2019)**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023. 214 Disponível em: https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_048e667eb0784dd3b5e33f13bc22cac0.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 3ª ed. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.38: IBGE, 2024.

GORMAN, Ravi Xavier. **Invisibilidade Paterna no Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes**. (Dissertação de Mestrado). PUC-Rio, 2025

KOERICH, Bruna Rossi; PERONDI, Maurício (Coord.). **Panorama nacional da educação no contexto socioeducativo**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. 151 p. ISBN 978-65-88653-23-4.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Glenda; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; MARQUES, Anderson. Discursos sobre raça: Quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma. **Cadernos Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 410-434, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v21i2.35145>.

MELO, Willian. Masculinidades negras e Educação: entre passados e futuros. In: SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CAMILO, Vandelir (Orgs.). **Masculinidades Negras: novos debates ganhando formas**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2022, 340p.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais: projetos locais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. **Lua Nova**, São Paulo, 79: 15-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/sv7ZDmyGK9RymzJ47rD5jCx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: o processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. IN: ZALUAR, Alba (ORG.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992. p. 65-101.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira.; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elisabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PINHO, Osmundo. A guerra dos mundos homossexuais: resistências e contra-hegemonia de raça e gênero. In: RIOS, Luís Felipe; ALMEIDA, Vagner de; PARKER, Richard; PIMENTA, Cristina; JUNIOR, Veriano Terto. (Orgs.). **Homossexualidade, produção cultural, cidadania e saúde**. Rio de Janeiro: ABIA, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 120-145.

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. In: **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**. v.18, N 2. p.229-258, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 20, p. 137- 152, 1994.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo

de co/construção das identidades no cotidiano escolar. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; MELGAÇO, Matheus. “Bigodinfinito, cabelin na régua”: O corte de cabelo “na régua” na construção das subjetividades dos jovens negros. **Revista Textura**, v. 22, n. 50, p.309-329, abr/jun 2020.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. Homens negros por vir: jovens pretos e um futuro em construção. **Letramento Socioambiental**, Atibaia, v. 2, n. 4, p. 19-31, 2024.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; BORGES, Leandro Conceição. Adolescentes negros moradores das periferias urbanas do Rio de Janeiro: entre escola, gênero, masculinidades, raça, violência e vivências. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 3-21, 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uep.br/index.php/rlagg/article/view/11888/pdf3>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOUSA, Diogo. Constrangendo pela raça: homens negros gays na trama do genocídio e das masculinidades. In: SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CAMILO, Vandelir (Orgs.). **Masculinidades Negras: novos debates ganhando formas**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2022, 340p.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso: da escravidão à lava-jato**. Rio de Janeiro: Ed. Leya, 2017.

SULLIVAN, Nikki. **Queer race. A critical introduction to queer theory**. New York: New York University Press, 2003.

VIGOYA, Mara Viveiros. **As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na nossa América**. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2018.

Recebido em setembro de 2025.

Aprovado em outubro de 2025.