

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: ESTIGMAS, BARREIRAS E PERSPECTIVAS¹

Rogers Teixeira Soares²

Bruno Feital Barbosa Motta³

RESUMO:

O artigo examina o direito à educação para jovens em conflito com a lei no Brasil, evidenciando a distância entre a legislação vigente e sua aplicação. Embora a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegurem o acesso à educação pública e gratuita, a concretização desses direitos enfrenta desafios significativos. A pesquisa identifica que os principais obstáculos para a efetivação do direito à educação para esses adolescentes decorrem da implementação inadequada das políticas públicas, da persistente estigmatização como “menores infratores” e das dificuldades e desconfiânças na integração escolar. Além disso, as instituições de privação de liberdade tendem a priorizar a segurança em detrimento da educação, limitando a autonomia pedagógica da escola, que, por sua vez, oferece um ensino desvinculado da realidade dos jovens. O estudo adota uma abordagem qualitativa, analisando leis e estatutos sobre educação, além de conduzir uma revisão bibliográfica. A pesquisa enfatiza a importância de se enxergar os sujeitos para além do ato infracional, reconhecendo-os, conforme preceitua a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Nesse sentido, é necessário que a escola se abra ao diálogo e colabore na desconstrução da cultura da violência e do medo.

Palavras-chave: Psicologia. Educação. Jovens em Conflito com a Lei. Estigma.

CHALLENGES IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE IN CONFLICT WITH THE LAW: STIGMAS, BARRIERS AND PERSPECTIVES

ABSTRACT:

The article examines the right to education for young people in conflict with the law in Brazil, highlighting the gap between current legislation and its application. Although the Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent and the Law of Guidelines and Bases of Education ensure access to free public education, the realization of these rights faces significant challenges. The research identifies that the main obstacles to the realization of the right to education for these adolescents stem from the inadequate implementation of public policies, the persistent stigmatization as “juvenile offenders” and the difficulties and mistrust in school integration. In addition, institutions of

1 Artigo de trabalho de conclusão de curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia, na Linha de Pesquisa Psicologia e relações sociais, comunitárias e políticas. Recebido em 28/10/2023 e aprovado, após reformulações, em 28/11/2023.

2 Discente do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA). E-mail: rogers.soares@gmail.com

3 Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e docente do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA). E-mail: brunofeital@uniacademia.com

deprivation of liberty tend to prioritize security over education, limiting the pedagogical autonomy of the school, which in turn offers teaching that is disconnected from the reality of young people. The study adopts a qualitative approach, analyzing laws and statutes on education, as well as conducting a literature review. The research emphasizes the importance of seeing the subjects beyond the act of infraction, recognizing them, in accordance with the 1988 Federal Constitution and the Statute of the Child and Adolescent, as individuals in the process of development. In this sense, the school needs to be open to dialog and collaborate in deconstructing the culture of violence and fear.

Keywords: Psychology. Education. Young people in conflict with the law. Stigma.

1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira é clara ao estabelecer o direito à educação dos adolescentes em conflito com a lei: tanto a Constituição Federal de 1988, quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, garantem esse direito de forma inequívoca. Por meio desses dispositivos legais, é assegurado o acesso à educação pública e gratuita para todas as crianças e adolescentes, sem distinção, visando a promoção da cidadania e da dignidade da pessoa humana (Pasian, 2014).

Apesar dessas normativas que garantem esse direito, a prática nem sempre reflete as leis estabelecidas. Existem barreiras que esses adolescentes enfrentam no acesso e na permanência na escola, bem como obstáculos que as instituições de privação de liberdade podem impor ao processo educativo.

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa visa analisar os principais obstáculos que prejudicam a efetivação do direito à educação para esses jovens, derivados da implementação inadequada de políticas públicas, da persistente estigmatização como “menores infratores”, das dificuldades e desconfiças no processo de integração escolar e de um ensino desvinculado da realidade desses jovens. Além disso, busca-se compreender como o ambiente das instituições de privação de liberdade pode influenciar a realização desse direito, dado que a prioridade sobre a segurança acarreta prejuízos na educação.

O método de investigação adotado é qualitativo, baseado na análise das leis e estatutos referentes à educação, complementado por uma revisão bibliográfica de autores especializados. Para alcançar esse objetivo, a discussão começa com uma breve contextualização da evolução das políticas públicas em relação aos jovens em

situação de vulnerabilidade no Brasil, destacando a transição de uma abordagem punitiva para uma perspectiva mais inclusiva e educativa, ressaltando a influência da Constituição de 1988 e a criação do ECA em 1990. Em seguida, realiza-se uma análise dos princípios que orientam o sistema educacional no Brasil, segundo a legislação vigente no país. Posteriormente, são exploradas as disposições legais relacionadas à medida socioeducativa de internação, conforme previsto no ECA.

A discussão segue com o direito à educação dos jovens em conflito com a lei, destacando o papel do ECA e a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que busca regulamentar a execução das medidas socioeducativas e garantir os Direitos Humanos dos adolescentes. Por fim, são abordados os desafios enfrentados na efetivação do direito à educação para os jovens em medidas socioeducativas. Entre eles, a persistência do estigma do “menor infrator”, que afeta a escolarização e dificulta a garantia da proteção integral desses jovens. A pesquisa destaca que muitas escolas se mostram relutantes em aceitar esses jovens e, quando o fazem, enfrentam dificuldades na reintegração na rotina escolar.

2 OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL

Ao longo da história, o Estado implementou políticas públicas com o objetivo de controlar a população pobre, que foi muitas vezes considerada perigosa. Essas políticas foram influenciadas por perspectivas discriminatórias e preconceituosas em relação aos grupos sociais mais vulneráveis (Beserra; Lavergne, 2021). No contexto brasileiro, até meados dos anos 1980, havia uma abordagem punitiva e repressiva em relação aos jovens em situação de vulnerabilidade. As políticas direcionadas ao “menor” eram frequentemente voltadas para a internação desses jovens em instituições, separando-os do convívio social e ignorando as circunstâncias sociais que muitas vezes levavam esses jovens a cometer atos considerados infracionais (Rizzini, 2004).

No entanto, a partir dos anos 1980, durante os movimentos sociais que lutavam pela redemocratização do Brasil, começaram a surgir críticas e questionamentos em relação a essas políticas. Ativistas e defensores dos direitos humanos passaram a contestar a abordagem isolada da infância pobre e a internação como solução para os problemas dos jovens em situação de vulnerabilidade (Rizzini, 2004). Essas

críticas, ainda de acordo com Rizzini (2004), estavam fundamentadas na percepção de que a internação não apenas comprometia o desenvolvimento das crianças e adolescentes, mas também os tornava “menores institucionalizados”, em vez de abordar suas necessidades de forma mais abrangente e educativa.

Conseqüentemente, a partir da Constituição de 1988, as demandas por uma abordagem mais inclusiva e focada nos direitos das crianças e adolescentes começaram a ser contempladas. O artigo 227 da Constituição, por exemplo, reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e coloca a proteção integral como responsabilidade da família, da sociedade e do Estado (Francischini; Campos, 2005).

Nesse contexto, conforme preconiza a Constituição Federal (Brasil, 1988), pode-se afirmar que as crianças, os adolescentes e os jovens são detentores de direitos fundamentais, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988).

Essa mudança de paradigma foi consolidada, em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), legislação que estabelece os direitos e deveres desse grupo etário e reforça a importância da família, da comunidade e do Estado trabalharem conjuntamente para garantir os direitos das crianças e adolescentes, promovendo o acesso à educação, à saúde, à cultura e ao lazer. Dessa forma, o ECA representa um marco no reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, buscando superar a abordagem de controle social e priorizando uma perspectiva de proteção integral e educativa para esse segmento da população (Francischini; Campos, 2005).

Ao romper com a visão do “menor” e de sua “situação irregular”, o ECA trouxe uma abordagem mais humanitária e inclusiva para as políticas públicas, enfatizando a necessidade de proteção e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Isso significa considerar não apenas as demandas emergenciais e corretivas, mas também investir em ações preventivas e educativas, visando criar um ambiente saudável e seguro para o crescimento e desenvolvimento dos jovens (Brasil, 1990).

No entusiasmo pela conquista da legislação que reconhecia crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, havia uma preocupação específica com os

adolescentes em conflito com a lei, suas possibilidades e condições de reinserção social, bem como as ações que as instituições deveriam desenvolver nesse sentido (Francischini; Campos, 2005). O Estatuto da Criança e do Adolescente, originado nesse contexto, considera o ato infracional uma conduta descrita como crime ou contravenção penal e dispõe sobre os direitos, as garantias e as possibilidades de intervenção sobre os adolescentes que o cometeram. Para esses jovens de até 18 anos — considerados penalmente inimputáveis —, são previstas as medidas socioeducativas (Koerich; Vidal, 2019).

Destaca-se que as medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes que cometem atos infracionais. Quando um ato é praticado pela criança (até 12 anos incompletos), são aplicadas as medidas de proteção previstas no artigo 101, conforme determina artigo 105 do ECA. Se o ato for praticado após a pessoa completar 18 anos, idade em que se atinge a maioridade penal, o processo correrá em uma Vara Criminal. Assim, conforme o artigo 104, parágrafo único, do ECA, deve ser considerada a idade do adolescente na data do fato (Brasil, 1990).

De acordo com o ECA, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar seis modalidades diferentes de medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional (Brasil, 1990). Essas modalidades são divididas em dois grandes grupos: as medidas que envolvem privação de liberdade (inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional) e as demais que são chamadas de medidas de meio aberto (Koerich; Vidal, 2019).

Conforme preceitua o ECA, aos adolescentes que infringirem a lei serão impostas medidas socioeducativas, que serão destinadas à formação do tratamento integral empreendido, com o objetivo de reestruturar e ressocializar o adolescente ou o jovem para este alcançar a normalidade da integração social (Alves, 2006). Diante disso, a doutrina da proteção integral é o fundamento para assegurar os direitos dos jovens e dos adolescentes e atingir a finalidade da medida socioeducativa. Para tanto, se faz importante que se estabeleça uma proposta socioeducativa, contando com orientação pedagógica, psicológica e profissional (Matos, 2011 *apud* Almeida; Moraes, 2023).

Desta maneira, as medidas socioeducativas previstas no ECA possuem caráter educativo e pedagógico e deve “priorizar a maturidade pessoal, a afetividade e a

própria humanidade daqueles que se encontram na condição peculiar de desenvolvimento de suas personalidades” (Elizeu, 2010, p. 33, *apud* Almeida; Moraes, 2021, p. 30).

Apesar dos avanços legais, o ECA ainda não é plenamente aplicado na prática, já que se observa que a mentalidade educacional não se estabeleceu de forma completa nas instituições encarregadas da execução das medidas socioeducativas, afetando tanto suas estruturas quanto as relações entre os adolescentes e os trabalhadores envolvidos. Embora tenha havido avanços, o elemento mais significativo, de acordo com Craidy (2017), foi a implementação das medidas de meio aberto. Entretanto, mesmo essas medidas ainda carecem, em muitos casos, de uma execução eficaz de abordagem pedagógica.

Desta maneira, a inserção ou passagem pelas medidas socioeducativas, seja de internação ou de meio aberto, torna-se, muitas vezes, um obstáculo para a efetivação do direito à educação para adolescentes. Essa constatação é importante uma vez que um dos principais objetivos destas medidas é exatamente a inclusão destes jovens em um sistema de garantia de direitos (Koerich; Vidal, 2019). Assim, ao se debruçar sobre a aplicação das medidas socioeducativas dos adolescentes em conflito com a lei, conclui-se que essa realidade de supressão de direitos é preocupante e se situa em um modelo de justiça punitivista (Almeida; Moraes, 2023).

3 A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Constituição de 1988 representou um marco ao incluir novos direitos sociais, especialmente no âmbito da educação e dos direitos da criança e do adolescente, buscando a promoção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Os artigos 227 e 228 asseguram, além do direito à educação, a garantia de proteção contra diversas formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Albuquerque, 2015).

A temática da educação é especificamente abordada nos artigos 205 a 214, localizados na Seção I do Capítulo III, intitulado “Da educação, da cultura e do desporto”. Eles consolidam a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, atribuindo ao Estado e à família a responsabilidade de promovê-la e incentivá-la, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

individual, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A legislação mencionada prevê um conjunto de princípios que orientam a organização do sistema educacional, enfatizando aspectos fundamentais, como a gratuidade do ensino, a garantia da permanência na escola, a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática do ensino público e, sobretudo, a busca incessante por um padrão de qualidade no ensino (Almeida; Moraes, 2021). Esses princípios são essenciais para promover uma educação inclusiva, abrangente e de excelência, capaz de atender às necessidades e às aspirações da sociedade brasileira.

O texto constitucional estabelece, ainda, o acesso ao ensino como obrigatório e gratuito, considerando-o um direito público subjetivo e tornando a educação básica obrigatória e gratuita às crianças e aos adolescentes dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, bem como àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, devendo o Estado oferecer “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica” (Brasil, 1988).

Em relação ao direito à educação dos jovens e adolescentes em conflito com a lei, o ECA expressa, em seus artigos 123 e 124, que “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas” e que o adolescente privado de liberdade possui o direito de receber escolarização e profissionalização, além de realizar atividades culturais, esportivas e de lazer (Brasil, 1990).

Vale ressaltar que a obrigatoriedade legal de frequência à escola é determinada para toda a população infantojuvenil. Essa garantia adquire uma importância especial no caso dos adolescentes em conflito com a lei, pois eles se tornam mais suscetíveis a atos infracionais quando estão fora do ambiente escolar. A escola, nesse contexto, desempenha um papel importante como um fator de proteção contra o envolvimento em práticas delituosas (Cunha; Dazzani, 2018 *apud* Almeida; Moraes, 2023).

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Como aludido, a promulgação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente não foi suficiente para promover mudanças significativas na

aplicação, gestão e execução das medidas socioeducativas. Desta forma, como resposta a essa questão, foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), por meio da Lei nº 12.594/12, visando regulamentar a execução das medidas socioeducativas e garantir os Direitos Humanos dos adolescentes (Albuquerque, 2015). Por meio de suas diretrizes pedagógicas, o SINASE busca fundamentar as práticas realizadas nas unidades de atendimento socioeducativo, garantindo todos os direitos do adolescente, nas diversas áreas de atendimento.

O SINASE, acompanhado, então, do ECA e da Constituição Federal, busca impedir a aplicação indiscriminada e discricionária das medidas socioeducativas, como até então ocorria, já que estabelece diretrizes para as ações do Estado. Sendo assim, a elaboração do SINASE tenta reverter o caráter seletivo das medidas, além de combater as práticas de controle social que vinham sendo implementadas (Albuquerque, 2015).

Além disso, o SINASE busca garantir a inserção dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, abrangendo diversas faixas etárias e níveis de instrução (Brasil, 2012). Também busca assegurar ao adolescente ou jovem privado de liberdade o acesso a direitos e oportunidades para superar sua situação de exclusão, proporcionando formação de valores para a participação na vida social, por meio da oferta de escolarização básica e práticas pedagógicas e educativas (Oliveira, 2011).

Em seu artigo 8º, o SINASE aponta que o atendimento socioeducativo deverá “obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação” (Brasil, 2012). Dessa forma, o SINASE enfatiza o caráter educativo e pedagógico das medidas socioeducativas previstas no ECA, embora seja evidente a natureza sancionatória da internação, devido à restrição da liberdade do adolescente ou jovem em estabelecimento educacional fechado (Albuquerque, 2015).

Em relação, especificamente, às unidades de internação, as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 3 do Ministério da Educação, de 13 de maio de 2016, asseguram que elas devem dispor de espaço de escolarização próprio, com infraestrutura adequada, recursos pedagógicos necessários e equipe pedagógica e administrativa qualificada, garantindo a qualidade do ensino oferecido. Além disso, o poder público deve investir em práticas pedagógicas inovadoras voltadas aos socioeducandos (Brasil, 2016).

Portanto, a execução das medidas socioeducativas de internação deve respeitar os princípios direcionados aos adolescentes e jovens em geral, com o objetivo de garantir que o período de restrição de liberdade não viole seus direitos fundamentais e sociais. Nesse sentido, quando a internação é aplicada, o Estado deve proporcionar oportunidades acessíveis de educação, profissionalização e apoio psicossocial (Brasil, 2016). No entanto, é importante destacar que esse atendimento demanda qualificação específica no âmbito da educação escolar, considerando as circunstâncias especiais enfrentadas pelos socioeducandos, como histórico de evasões escolares e defasagem de idade no percurso escolar (Oliveira, 2011).

Observa-se, então, que o paradigma da proteção integral, assegurado legalmente, confere às medidas socioeducativas, inclusive à medida de internação, um caráter educativo. No entanto, o cotidiano dos adolescentes e jovens no cumprimento de medidas socioeducativas encontra desafios para concretizar a lei em toda a sua extensão.

5 DESAFIOS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Conforme preceitua o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei n.º 12.594), é assegurado ao jovem em execução de medida socioeducativa o direito à frequência escolar dentro da instituição em que se encontra. No caso dos jovens em regime de semiliberdade, é também garantido o acesso a estabelecimentos de ensino da rede pública situados fora da instituição de reclusão (Brasil, 2012).

Quanto ao tratamento dispensado aos jovens, seja no âmbito da educação, seja em qualquer outra esfera, deve-se considerar a sua condição peculiar como pessoa em desenvolvimento, conforme estipulado nos artigos 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e 4º do ECA (Brasil, 1990). Estes dispositivos legais ressaltam a necessidade de se oferecer uma atenção especial às crianças e adolescentes devido à sua vulnerabilidade, uma vez que são pessoas em desenvolvimento.

As Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, conforme o Parecer CNE/CEB nº 8/2015, reafirmam essa condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento e enfatizam a educação como um meio para a construção de um novo projeto de vida para os

adolescentes que cometeram atos infracionais, visando à expansão de sua condição de sujeitos de direitos e responsabilidades (Seabra; Oliveira, 2017).

Estes dispositivos legais, sobretudo o ECA, foram criados com o propósito de, entre outras finalidades, eliminar o estigma do “menor infrator” e estabelecer que todos os adolescentes são iguais, como cidadãos com plenos direitos. Assim, buscou-se fomentar a compreensão de que a prática de atos infracionais não deve ser incorporada como parte constituinte da identidade do adolescente, mas como uma circunstância da vida passível de transformação (Volpi, 2002).

Para compreender o termo “menor” e como a persistência desse estigma afeta a escolarização e dificulta a garantia da proteção integral dos jovens em conflito com a lei, é importante contextualizá-lo brevemente. Durante o final do século XIX e início do século XX, o Estado implementou diversas ferramentas de controle social para lidar com as crescentes populações pobres das grandes cidades, que eram rotuladas como “classes perigosas” (Alvarez, 2002, p. 693). Uma dessas ferramentas foi o Código de Menores de 1927, uma legislação criada sob o pretexto de “resgatar” as crianças e adolescentes, mas que na prática criminalizava a pobreza.

Durante esse período, o Estado restringiu o acesso à escolarização das classes populares, ao mesmo tempo em que investiu em medidas de polícia, direito, saúde e assistência como formas de controle e higienização social (Koerich; Vidal, 2019). A Doutrina da Situação Irregular, engendrada a partir do Código de Menores de 1927, instituiu uma demarcação jurídica entre as crianças e adolescentes pertencentes, por um lado, a uma determinada posição socioeconômica e a um modelo de estrutura familiar nuclear burguesa, e, por outro lado, os “menores”, oriundos de núcleos familiares também estigmatizados como desestruturados, em razão de sua não conformidade ao modelo estipulado pela burguesia (Zanella, 2018).

Apesar dos progressos na legislação, o estigma do “menor infrator” associado aos jovens em conflito com a lei perdura e continua a se propagar. Além de estar presente no sistema socioeducacional, esse estigma ainda circula entre os setores de educação, saúde, justiça, política e mídia. Ele dificulta o acesso a políticas públicas, incluindo a educação. Uma pesquisa realizada em unidades de execução de medidas socioeducativas de meio aberto no Rio Grande do Sul, conduzida por Koerich e Vidal (2019), revelou que os adolescentes são frequentemente percebidos pela sociedade como perigosos, incapazes, descartáveis e indesejáveis. Assim, de acordo com os autores, esses jovens têm seus direitos frequentemente negados devido a esses

estigmas e os discursos que o cercam. A ideia subjacente é que esses jovens devem ser combatidos, isolados, transformados e eliminados, em vez de serem reconhecidos como sujeitos em processo de desenvolvimento, com a capacidade de construir um novo projeto de vida.

Esses discursos têm, portanto, efeitos concretos. Como mencionado, eles podem, por exemplo, criar barreiras ao acesso desses jovens às políticas públicas, em especial à educação. Para se compreender melhor a sua ação e os seus efeitos, é pertinente recorrer à perspectiva de Michel Foucault. Para esse filósofo, o poder não é uma posse, não está localizado em um determinado lugar, não é uma coisa da qual alguém possa ser proprietário e que possa repassar; o poder circula, funcionando em cadeia. Foucault argumenta, dessa forma, que os indivíduos estão continuamente suscetíveis a serem submetidos ao poder, mas também podem exercê-lo. Conseqüentemente, o que Foucault denominou como “discursos de verdade” acarretam consigo efeitos de verdade, e, a partir deles, os sujeitos são constantemente avaliados, sentenciados e categorizados no cotidiano, sendo instados a cumprir determinadas tarefas e destinados a adotar um determinado estilo de vida (Foucault, 2005).

É nesse campo que funciona o estigma. Trata-se uma marca construída social e historicamente por meio de discursos de verdade que é imposta a um determinado conjunto de pessoas com a finalidade de desacreditá-los, de diferenciá-los e inferiorizá-los, para manter-se (ou destruir) uma determinada hierarquia e um determinado modo de vida. Segundo Goffman (1988), estigma é uma marca produzida socialmente, relacionada a algum atributo considerado negativo que praticamente desumaniza o seu portador. Uma das principais características do estigma é que, quando identificados os estigmatizados, surgem expectativas quanto ao seu comportamento, como se seguissem uma norma definida de ser e agir em função apenas de sua “diferença”. São-lhes atribuídas ações e características consideradas comuns e naturais (Vidal, 2015).

No caso de um jovem em medida socioeducativa, a infração acaba por associá-lo rigidamente às normas, tanto sociais quanto jurídicas. Isso resulta em uma atenção redobrada sobre sua conduta, sua disciplina, com a expectativa de que a qualquer momento possam provocar desordens, faltar com o respeito ou cometer atos de violência. Próximos a eles, as pessoas parecem estar vigilantes quanto a qualquer indício de comportamento agressivo. Assim, para melhor controlar seus passos, um

número maior de regras, inclusive as mais insignificantes, é aplicado ao seu redor (Vidal, 2015).

Portanto, uma das barreiras enfrentadas pelos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas está relacionada à desconfiança quanto à sua responsabilidade e ao perigo potencial que representam. Ao receberem jovens em conflito com a lei, os profissionais das escolas ou instituições educacionais, de acordo com Mendel e Menegoto (2016) adotam, muitas vezes, a prática de esclarecer imediatamente as normas locais. Isso expressa a ideia de que esses jovens, por estarem em conflito com a lei, teriam dificuldade em seguir as regras do ambiente escolar. Conforme indicado na pesquisa dos autores mencionados, algumas escolas sugerem a implementação de um tipo de processo seletivo para avaliar se o jovem possui o mérito necessário para integrar esse espaço. Assim, costumam ser feitas, por exemplo, entrevistas com os pais e o jovem, objetivando avaliar a sua responsabilidade em relação à vaga disponível.

Em algumas escolas, a matrícula sequer é efetuada. De acordo com as constatações de Reis (2016 *apud* Tafakgi, 2022), em sua investigação realizada em uma unidade de semiliberdade situada na cidade de Nova Iguaçu (RJ), uma escola municipal próxima recusava reiteradamente a inscrição de adolescentes submetidos a medidas socioeducativas. Também nesse sentido, Gallo e Williams (2008 *apud* Tafakgi, 2022), em sua pesquisa realizada em São Carlos/SP, relatam algumas das dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam nas medidas socioeducativas em meio aberto ao buscarem assegurar a inserção dos educandos no sistema escolar. As justificativas para a negação por parte das escolas são fundamentadas, segundo esses autores, na experiência prévia dos jovens no ambiente escolar, na desconfiança quanto à capacidade dos adolescentes de se manterem regularmente matriculados e no potencial risco que sua matrícula poderia representar.

Além das barreiras impostas ou da recusa explícita a esse grupo, é plausível que o próprio jovem se sinta desmotivado a procurar a matrícula escolar. Conforme Tafakgi (2022) expõe, esse fenômeno resulta do amplo entendimento, por parte daqueles com experiência no Sistema Socioeducativo, das dificuldades para efetuar a matrícula, o que exerce uma influência negativa sobre sua disposição. Por outro lado, quando o aluno consegue efetuar a matrícula, podem surgir desafios ligados à reintegração na rotina escolar, que muitas vezes ocorre após o início do período letivo, o

que dificulta a adaptação do estudante ao ambiente escolar e ao processo de aprendizagem. Além disso, há outras questões a considerar, como a relação com os professores, que se mostra difícil, algumas vezes; a presença de um clima escolar hostil ou pouco propício ao aprendizado e até mesmo a ocorrência de violência verbal e física (Tafakgi, 2022).

Diante de todos esses desafios, muitos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa relatam não se sentirem parte da instituição escolar. Isso gera um sentimento de fracasso e a percepção de falta de perspectivas. Esses elementos contribuem para os elevados índices de reprovação e evasão nesse grupo de adolescentes (Pereira; Sudbrack, 2009 *apud* Mendel; Menegoto, 2016).

As dificuldades em dar continuidade para a trajetória escolar vão além, portanto, das “portas fechadas” pelas escolas; dizem respeito também, como aludido, à escassez de estímulos que os incentivem a permanecer na escola (Koerich; Vidal, 2019). Desta forma, além da exclusão *da* escola, acontece também a exclusão *na* escola (Ferraro, 1999 *apud* Mendel; Menegoto, 2016). Se a primeira diz respeito ao não acesso e à evasão escolar, a segunda refere-se, como observado, à exclusão produzida dentro do processo escolar, como o clima hostil, a repetência e a reprovação.

Em relação às instituições educacionais localizadas em ambientes de restrição de liberdade, é essencial destacar o conflito que surge entre a função educacional e a administração do processo socioeducativo. Embora as unidades de internação socioeducativas desempenhem uma dupla função, qual seja, fornecer educação pedagógica e aplicar medidas punitivas, na prática, a última tem prioridade sobre a primeira (Vinuto; Franco, 2019). Vinuto (2019), argumentando sobre o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) – órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro que executa as medidas judiciais aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei –, revela que esse órgão privilegia a segurança em detrimento da socioeducação, visto que toda a dinâmica organizacional é fundamentada na suposta periculosidade do adolescente internado. Consequentemente, as atividades escolares são restringidas para se adequarem à lógica intramuros, evidenciando o impacto da segurança em sua rotina.

Nesse contexto, Tafakgi (2022) observa que as atividades escolares são subordinadas à rotina institucional intramuros, tanto em termos de programação, incluindo limitações de tempo e espaço de aula em comparação com a prática da rede

pública convencional, quanto em termos de ajustes não programados, tais como mudanças na rotina por motivos de segurança ou a impossibilidade de executar certas atividades, incluindo o uso de materiais didáticos, devido a instruções de agentes da comunidade socioeducativa. Essa subordinação restringe a autonomia pedagógica dos profissionais da educação e as oportunidades de ensino e aprendizado (Tafakgi, 2022).

A priorização da segurança também é evidenciada quando as práticas comuns do ambiente escolar extramuros precisam ser adaptadas aos protocolos das unidades, como a necessidade de acompanhamento de agentes de segurança socioeducativa durante algumas atividades educacionais, bem como a impossibilidade de os estudantes levarem materiais escolares (como lápis, livros e cadernos) para os alojamentos, o que impede a realização de atividades ou estudos fora do horário das aulas (Tafakgi, 2022).

A autonomia da escola que está dentro de uma instituição de privação de liberdade fica restrita, assim, não somente a sua mantenedora, como as demais escolas da rede, mas também está submetida às regras e normas da instituição “prisional” (Mendel; Menegoto, 2016). Nesse sentido, Lopes (2006) questiona o papel dessa escola, pois ela está sob a égide da contenção e nem sempre no registro da educação. Dessa forma, em vez de a socioeducação, no contexto da privação de liberdade, possibilitar uma reorganização na formação deste adolescente, acaba reiterando, muitas vezes, o processo de exclusão dos quais são vítimas. Os adolescentes acabam, portanto, alijados das “condições necessárias à promoção do desenvolvimento humano” como seres integrais (Monteiro *et al*, 2011, p. 45).

No contexto da privação de liberdade, a escola frequentemente desempenha, de acordo Goffman (2007), o papel de uma instituição total, isto é, de um espaço marcado pelo confinamento e por ampla vigilância e controle. Ao gerenciar praticamente todos os aspectos da vida dos adolescentes, a escola acaba por reprimir a emergência do desejo nos sujeitos, que ficam subjugados aos da instituição. Dessa forma, raramente se questiona o que eles realmente desejam ou pensam sobre questões fundamentais atinentes à educação. A escola se insere, desse modo, em um mecanismo institucional que regula o horário de levantar, comer, estudar, frequentar o pátio, participar de atividades de lazer e todos os demais aspectos da vida no contexto prisional, prejudicando a formação de um sujeito e cidadão autônomo. Assim, a instituição prisional, ao tentar gerenciar integralmente a vida

desses adolescentes, pode falhar em prepará-los para lidar com os desafios da vida em sociedade (Mendel; Menegoto, 2016).

Como salientado por Brito, Paiva e Lima (2019), no âmbito do Sistema Socioeducativo, a escola acaba por promover um processo de “mortificação subjetiva” nos adolescentes. Isso se traduz na exclusão de grande parte dos conhecimentos provenientes de suas experiências de vida, incluindo áreas como música e artes, por exemplo. Isso impede que os adolescentes expressem suas vivências no mundo por meio de seus próprios saberes, expressões artísticas e espiritualidades, devido às restrições impostas pela privação de liberdade. Isso os deixa desprovidos das ferramentas simbólicas e materiais necessárias para enfrentar o processo de assujeitamento promovido pelo Sistema Socioeducativo.

A educação formal ministrada dentro da unidade socioeducativa acaba por reproduzir o fracasso social ao pressupor a existência de um educando genérico, sem adaptar seu currículo e didática à realidade dos adolescentes. Por isso, eles demonstram pouco interesse, por exemplo, na aquisição da norma culta da língua portuguesa, enquanto se sentem fascinados por outras narrativas e realidades que não são contempladas pelo currículo oficial (Brito; Paiva; Lima, 2019).

O trabalho realizado nas instituições de privação de liberdade desempenha um papel muito importante na vida dos jovens que as atravessam. No entanto, é essencial que estas instituições permaneçam em constante evolução, percebendo e compreendendo o que acontece ao seu redor, e entendendo melhor o seu próprio papel, que consiste em potencializar as possibilidades de vida e em criar condições para que os desejos possam emergir (Mendel; Menegoto, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os meios de comunicação amplificam cada vez mais a participação de adolescentes em atos infracionais, o que tem gerado considerável comoção social. Tanto a sociedade quanto os meios acadêmicos, incluindo faculdades de direito e congressos jurídicos, bem como o Congresso Nacional, estão engajados no debate sobre a redução da maioria penal, tratando-a como uma solução para o controle da criminalidade.

Nesse contexto, a disseminação do temor contribui para a perpetuação do estigma que associa os adolescentes à condição de “menores infratores”. Assim,

instituições educacionais, que deveriam acolher sem restrições ou julgamentos esses jovens em regime de semiliberdade, muitas vezes, influenciadas pelo clima de apreensão, acabam por dificultar o acesso à educação. Por outro lado, no ambiente de privação de liberdade, a escola assume muitas vezes o papel de uma instituição total, o que acaba por enquadrar o socioeducando dentro de padrões determinados, limitando-o e mortificando-o.

Contudo, a escola pode representar também um espaço profícuo, capaz de acolher esses jovens em estado de vulnerabilidade e fragilidade psíquica, promovendo o estabelecimento de vínculos sociais e viabilizando uma reorganização na trajetória desses adolescentes, que, como se argumentou, não se limita à sua condição de infratores. Nessa perspectiva, a escola pode desempenhar um papel fundamental na transição desses jovens, contribuindo para a construção de um projeto de vida que sustente o processo de inclusão social, permitindo que eles tracem novos rumos (Mendel; Menegoto, 2016).

Assim, o ambiente educacional, em conformidade com os preceitos legais, pode se configurar, juntamente com a família, como um contexto de grande importância para o fomento de trajetórias saudáveis de desenvolvimento humano. Como salienta Aquino (2000 *apud* Seabra; Oliveira, 2017), a escola se apresenta como um ambiente singular, ao proporcionar a desconstrução e reconstrução de perspectivas, ampliando a compreensão do sujeito acerca das diversas determinações da realidade.

Nesse sentido, a atuação dos psicólogos, dentro dessas instituições, pode auxiliar os professores e os profissionais envolvidos na aplicação das medidas socioeducativas a enxergar o adolescente para além da infração, ou seja, como um ser em processo de desenvolvimento, articulando os diferentes profissionais que compõem o cuidado desses jovens, a saber: professores, socioeducadores, assistentes sociais, médicos, articuladores do direito etc. Essa tarefa implica educar o olhar para perceber na pessoa em privação ou restrição de liberdade o indivíduo que, como qualquer outro, está em constante transformação, por ser inacabado, inconcluso (Freire, 1996).

Cabe ressaltar que o sistema atua, muitas vezes, para que o educador, em especial o que trabalha com medidas socioeducativas, “cale” o adolescente, inibindo sua capacidade de agir e se expressar, submetendo-o a um controle que o impede de

“agir no mundo”. Assim, sem palavra e sem possibilidade de agir não há sujeito, e sem sujeito não há educação (Freire, 1996).

É imperativo, portanto, criar oportunidades para que os adolescentes se expressem sem que suas vozes sejam subestimadas ou inferiorizadas. Para que isso ocorra, uma medida importante é a implementação, dentro das unidades de Medidas Socioeducativas, de uma gestão participativa, promovendo o pleno funcionamento dos conselhos e assembleias, com a participação ativa das famílias e dos próprios adolescentes, conforme preconizado pelo SINASE (Brito; Paiva; Lima, 2019).

Por fim, é fundamental salientar, como ressalta Teixeira (2007 *apud* Onofre, 2015), que não se pode atribuir à educação escolar a responsabilidade pela (re)socialização dos indivíduos em privação de liberdade, uma vez que isso seria exigir mais do que a educação pode proporcionar. No entanto, a educação pode ser compreendida como um dos instrumentos para fortalecer esse processo, visto que “[...] não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa [...]” (Freire, 1993, p. 47).

Assim, se a escola não pode promover uma reeducação pedagógica da sociedade e uma reconfiguração das instituições sociais, dentro dos princípios de uma pedagogia emancipadora, ela pode, ao menos, abrir-se ao diálogo e colaborar na desconstrução da cultura de violência e do medo, passos fundamentais para uma política de promoção dos direitos da juventude. Afinal, concordando com Brito, Paiva e Lima (2019, p. 119) “[...] o objetivo da prática sociopedagógica não é a docilização dos indivíduos, mas a promoção de sujeitos ativos, donos das suas histórias, mesmo que não as façam sob as condições que desejariam”.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, Liana Correia Roquete de. **A gestão escolar na promoção do direito à educação de socioeducandos privados de liberdade**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, UnB, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19337>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ALMEIDA, Thaís Faria de; MORAES, Larissa Davis. O direito à educação de jovens e adolescentes em privação de liberdade. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.109692. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/109692>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ALVAREZ, Marcos César. A Criminologia no Brasil ou como tratar desigualmente os desiguais. **Dados Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n.4, p. 677-704, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/d4KLZKMGQfhyGhVRhwBVRkp/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

ALVES, Bruna Rossi; VIDAL, Alex da Silva. Portas fechadas no meio aberto: educação de jovens com restrição de liberdade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 77-94, maio 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492019000200077&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2023.

BESERRA, Bernadete; LAVERGNE, Rémi Fernand. **Racismo e Educação no Brasil**. 1. ed. Recife: Editora da UFPE, 2018. v. 1. 160p.

BRASIL. Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 jan. 2012. Seção 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996,

p. 27.833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRITO, Gabriel Miranda; PAIVA, Ilana Lemos de; LIMA, Nathália Potiguara de Moraes. Os contextos das instituições totais e os processos de mortificação subjetiva de adolescentes privados(as) de liberdade. In: Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior; Rebecka Wanderley Tannuss. (Org.). **Educação de jovens e adultos privados de liberdade: ensaios interdisciplinares**. 1. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. v. 1. p. 107-124p

CRAIDY, Maria Carmem. Medidas socioeducativas e educação. In: CRAIDY, Carmen Maria; SZUCHMAN, Karine (org). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2017. p. 85-102. ISBN 978-85-386-0364-1. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169662/001049904.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 ago. 2023

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Adolescente em conflito com a Lei e medidas sócio-educativas: limites e (im)possibilidades. **Psico** (PUCRS. Impresso), Rio Grande do Sul, v. 36, p. 267-273, 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1397>. Acesso em: 12 ago. 2023

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993. Col. Questões de nossa época.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

KOERICH, Bruna Rossi; VIDAL, Alex da Silva. Portas fechadas no meio aberto: educação de jovens com restrição de liberdade. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 27, p. 77-94, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v27i2.12628>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12628>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MENDEL, Patrícia; MENEGOTO, Lisiane Machado de Oliveira. A escola no contexto da privação de liberdade: o sujeito da/na socioeducação. **Lecturas educación física y deportes**, v. 21, p. 01, 2016. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd216/a-escola-no-contexto-da-privacao-de-liberdade.htm>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles; ALMEIDA FILHO, Antônio José de A; BRANDÃO NETO, Waldemar Brandão; BRADY, Camila Lima; FREITAS, Roberta Biondi Nery de; AQUINO, Jael Maria de. Desafios e perspectivas na reeducação e ressocialização de adolescentes em regime de semiliberdade de: subsídios para enfermagem. *In*: 16 **Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem** (SENPE), 2011, Campo Grande - MS. Anais do 16 SENPE. Brasília-DF: ABEm Nacional, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239962005.pdf> Acesso em: 12 jul. 2023.

MORAES, Larissa Davis; ALMEIDA, Thaís Faria de. O direito à educação de jovens e adolescentes em privação de liberdade. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.109692. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/109692>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, Elisangela Sobreira de. **Escolarização de adolescentes em conflito com a lei**: um estudo em Rondônia. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1255>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 239–255, maio 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjihKkgjgZNcC3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2023.

PASIAN, Mara Silva. A educação de jovens em espaços de restrição de liberdade: fatores de risco associados. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 226–235, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/646>. Acesso em: 2 ago. 2023.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. **A Institucionalização de crianças no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2004.

SEABRA, Raíssa Costa Faria de Farias; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Adolescentes em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 639-647, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3pgwrxzMZcdW3nHpDQZkRwC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

TAFACKI, Mariana. A escolarização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e os desafios à proteção integral. **Serviço Social em Debate**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/6341>. Acesso em: 12 out. 2023.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 24, n. 47, p. 99–126, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15281>. Acesso em: 2 ago. 2023.

VIDAL, Alex da Silva. O Estigma e o Plano Individual de Acompanhamento de Jovens em Medida Socioeducativa. In: **V Colóquio Latino-Americano de Biopolítica**, 2015, São Leopoldo. Saberes e Práticas na Constituição dos Sujeitos na Contemporaneidade, 2015. p. 463-473.

VINUTO, Juliana; FRANCO, Túlio Maia. Porque isso aqui, queira ou não, é uma cadeia: as instituições híbridas de interface com a prisão. **Mediações**, v. 24, p. 250-277, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336176212_Porque_isso_aqui_queira_ou_nao_e_uma_cadeia_as_instituicoes_hibridas_de_interface_com_a_prisao/link/5d9398bc92851c33e94de95f/download. Acesso em: 8 ago. 2023.

VINUTO, Juliana. **O outro lado da moeda: o trabalho de agentes socioeducativos no estado do Rio de Janeiro**. 2019. 299f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://necvu.com.br/wp-content/uploads/2020/11/VINUTO_Tese-O-outro-lado-da-moeda-VF.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

VOLPI, Mário. Crianças e Adolescentes são cidadãos? **Revista Virtual de Direitos Humanos**. Comissão Nacional de Direitos Humanos da OAB, n. 02, março/2002, p. 31-33. Disponível em: <http://www.oab.org.br/comissoes/cndh/revista03.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. São Paulo, n. 3, p. 4-22, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sYMstrTgsHSjnNjZZfKNKjr/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Da institucionalização de menores à desinstitucionalização de crianças e adolescentes**: os fundamentos ideológicos da extinção da FUNABEM como solução neoliberal. (Tese, Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2018. 586 f. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Maria%20Nilvane.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.