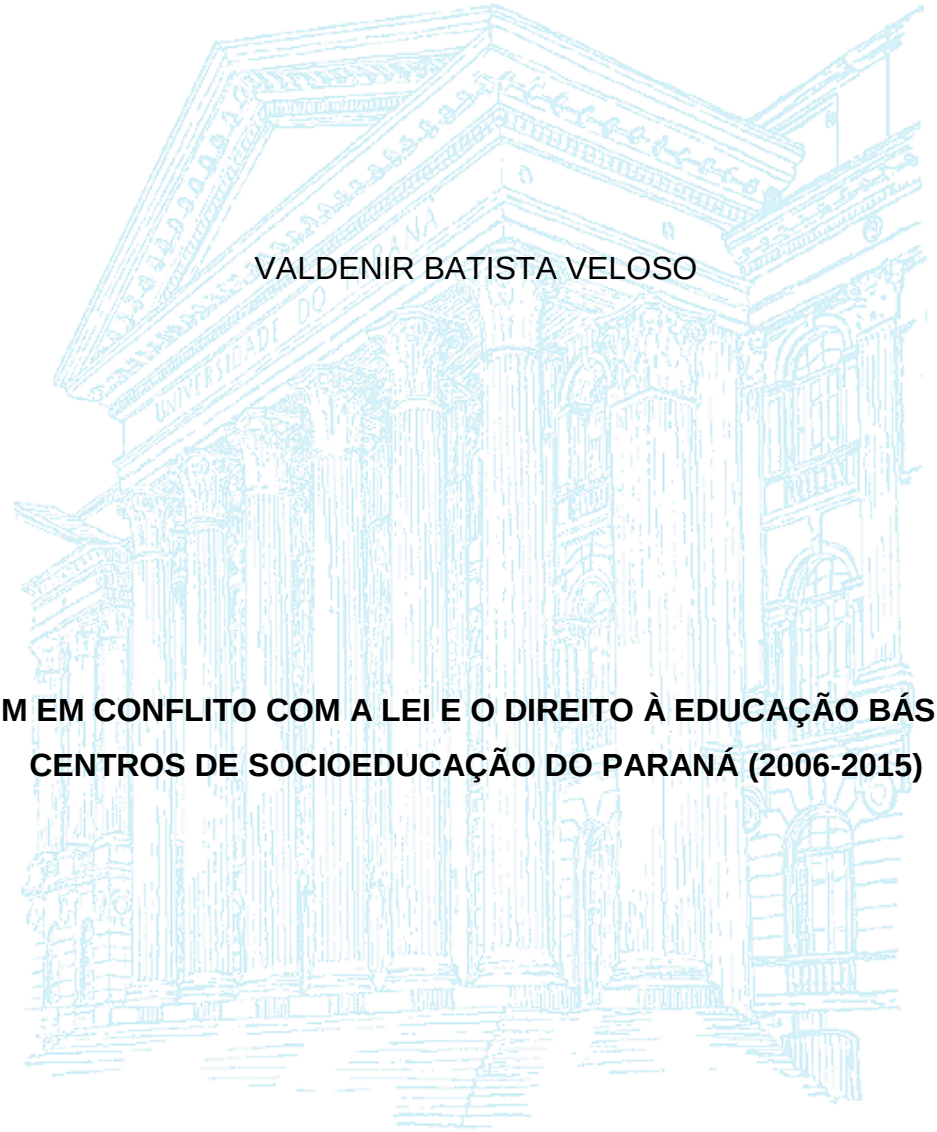
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VALDENIR BATISTA VELOSO

# O JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NOS CENTROS DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ (2006-2015)

CURITIBA
2017

**VALDENIR BATISTA VELOSO**

# O JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NOS CENTROS DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ (2006-2015)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Drª. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2017

Catalogação na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Veloso, Valdenir Batista
O jovem em conflito com a lei e o direito à educação básica nos Centros de Socioeducação do Paraná (2006-2015) / Valdenir Batista Veloso – Curitiba, 2017.
202 f.; 29 cm.

Orientadora: Monica Ribeiro da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Direito à educação. 2. Juventude e violência – Educação. 3. Educação – Menores - Estatuto legal, leis, etc. I. Título.

CDD 370.115

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor EDUCAÇÃO
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO
Código CAPES: 40001016001P0

# TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **VALDENIR BATISTA VELOSO**, intitulada: "**O JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NOS CENTROS DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ (2006-2015)** ", após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Setembro de 2017.

MONICA RIBEIRO DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA
Avaliador Interno (UFPR)

GISELE MASSON
Avaliador Externo (UEPG)

À memória de minha mãe, pelas lições de humildade e de humanidade.

Aos meus sobrinhos, amores da minha vida e que me inspiram cotidianamente na busca por um mundo mais fraterno.

Para os adolescentes e jovens de comunidades periféricas, que vivem numa invisibilidade social perversa.

## AGRADECIMENTOS

Debater teoricamente a questão da juventude em conflito com a lei não é uma tarefa simples na atual sociedade conservadora em que vivemos. Assim sendo, sou eternamente grato ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, o qual possibilitou-me debater com profundidade esta temática e, ainda, engajar-se na luta por justiça social e por uma educação pública de qualidade e acessível para todas e todos.

De igual forma, sou também grato aos meus colegas da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, que foram interlocutores imprescindíveis para a construção de um texto com rigor acadêmico e intelectual desejável num curso de mestrado.

Não poderia faltar uma menção especial à minha orientadora, Prof.ª Monica Ribeiro da Silva, que com sua seriedade intelectual, ternura e, ao mesmo tempo, firmeza, me conduziu por esses caminhos árduos da produção acadêmica.

Tenho, igualmente, enorme gratidão pelas professoras Adriana Dragone e Gisele Masson, as quais forneceram preciosas contribuições, desde o exame de qualificação, para que o texto não estivesse fragmentado ou calcado em suposições. Com a Prof.ª Adriana, foi possível conhecer e praticar a militância intelectual e política para efetivação do direito à educação. Por sua vez, a Prof.ª Gisele Masson, no campo do materialismo histórico, possibilitou-me, com muita seriedade, aprofundar as discussões sobre a emancipação humana e a historicidade dos sujeitos pesquisados.

Finalmente, agradeço aos meus familiares e amigos mais próximos, que me estimularam durante todo o curso de mestrado, inclusive nos momentos em que a estafa tomou conta do meu ser ou quando, intelectualmente, me senti incapaz de prosseguir na jornada de estudos.

***Nós também queremos viver,***
***Nós também amamos a vida.***

***Para vocês escola / Para nós pedir esmola***
***Para vocês academia/ Para nós delegacia***
***Para vocês forró/ Para nós mocó***
***Para vocês Coca-Cola / Para nós cheirar cola***
***Para vocês avião/ Para nós camburão***
***Para vocês vida bela/ Para nós morar na favela***
***Para vocês televisão/ Para nós valetão***
***Para vocês piscina/ Para nós chacina***
***Para vocês emoção/ Para nós catar papelão***
***Para vocês ir à lua/ Para nós morar na rua***
***Para vocês está bom, felicidade/ Mas para nós ...***
***igualdade***

***Nós também queremos viver,***
***Nós também amamos a vida.***

***(Poesia escrita em 2002, por meninos e meninas de rua de Curitiba, atendidos pela Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias).***

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar, a partir de relatórios de ação governamental, o direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná. Sob esta ótica, os documentos oficiais editados a partir do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, bem como das diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, têm demonstrado a necessidade de emancipação social desses sujeitos que se encontram em conflito com a lei, atribuindo ao processo educacional um relevante papel no funcionamento da socioeducação. Assim sendo, ao se analisar o sistema de socioeducação paranaense (gestão, financiamento, projetos arquitetônicos, concepções pedagógica e de segurança), fez-se necessário também uma análise do sistema de educação formal ofertado nos ambientes de privação de liberdade. Os sujeitos da pesquisa são compostos por adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, entre 2006 e 2015, nos 18 (dezoito) Centros de Socioeducação do Paraná. Foi possível apontar, a partir dos dados levantados, que as práticas educativas dispensadas aos adolescentes e jovens em conflito com a lei acontecem num contexto de muita precariedade, pois o Governo do Paraná, sob a gestão do PSDB, tem relegado pouca atenção e prioridade para o sistema socioeducativo.



Palavras-chave: Direito à educação; Jovem em conflito com a lei; Socioeducação.

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyze, from reports of governmental action, the right to education for adolescents and young people deprived of their liberty in Paraná. From this point of view, the official documents published since the advent of the Statute of the Child and the Adolescent - ECA, as well as the guidelines of the National Socio-educational Service System - SINASE, have demonstrated the need for social emancipation of those individuals who are in conflict with the law, attributing to the educational process an important role in the functioning of the socioeducation. Thus, when analyzing the system of socio-education in Paraná (management, financing, architectural projects, pedagogical and security conceptions), it was also necessary to analyze the formal education system offered in deprivation of liberty environments. The research subjects are composed of adolescents and young people in compliance with socio-educational measures of hospitalization, between 2006 and 2015, in the 18 (eighteen) Socio-education Centers of Paraná. It was possible to point out, from the data collected, that the educational practices given to adolescents and youth in conflict with the law happen in a context of great precariousness, since the Paraná Government, under the PSDB management, has relegated little attention and priority to the socio-educational system.



Keywords: Right to education; Young in conflict with the law; Socioeducation.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de adolescentes e jovens privados de liberdade no Brasil ..... 19

GRÁFICO 2 – Carga tributária brasileira em relação ao percentual do PIB ..... 88

GRÁFICO 3 – Atividade de referência exercida por jovens de 15 a 29 anos de idade ..... 110

GRÁFICO 4 – População residente, por grupos de idade, em domicílios com rendimento mensal per capita de até ¼ do salário mínimo ..... 112

GRÁFICO 5 – Município de residência dos adolescentes e jovens internos ..... 117

GRÁFICO 6 – Composição familiar de adolescentes e jovens em medida de internação .... 119

GRÁFICO 7 – Convívio familiar de adolescentes e jovens em medida de internação..... 120

GRÁFICO 8 – Rendimento familiar de adolescentes e jovens em medida de internação .... 121

GRÁFICO 9 – Situação ocupacional de adolescentes e jovens anterior a medida de internação ..... 122

GRÁFICO 10 – Porcentagem de Adolescentes e Jovens por Raça/cor – Brasil ..... 124

GRÁFICO 11 – Porcentagem de Adolescentes e Jovens por Raça/cor – Paraná ..... 124

GRÁFICO 12 – Porcentagem de internos por gênero ..... 126

GRÁFICO 13 – Porcentagem de internos por faixa etária..... 127

GRÁFICO 14 – Porcentagem de Adolescentes e Jovens por ato infracional – Brasil ..... 128

GRÁFICO 15 – Porcentagem de Adolescentes e Jovens por ato infracional – Paraná ..... 129

GRÁFICO 16 – Porcentagem de Adolescentes e Jovens reincidentes na internação ..... 130

GRÁFICO 17 – Última série cursada por adolescentes e jovens infratores ..... 166

GRÁFICO 18 – Adolescentes e jovens por situação escolar anterior ao ato infracional ..... 167

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Revisão da produção acadêmica sobre o direito à educação em ambientes socioeducativos de privação de liberdade, período 2010/2015 ..... 28
QUADRO 2 – Legislação brasileira dos direitos da criança e do adolescente ..... 72
QUADRO 3 – Legislação da saúde como direito fundamental da criança e do adolescente .. 75
QUADRO 4 – Legislação do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade ..... 76
QUADRO 5 – Legislação do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer ..... 77
QUADRO 6 – Legislação do direito à profissionalização e à proteção no trabalho ..... 79
QUADRO 7 – Distribuição das medidas socioeducativas segundo o artigo 112 do ECA..... 81
QUADRO 8 – Gastos do Governo Federal com assistência social – 2002 a 2015 ..... 89
QUADRO 9 – Financiamento SUAS/SINASE ..... 94
QUADRO 10 – Execução LOA – 2010/2014 – Rubrica Pró-SINASE ..... 97
QUADRO 11 – Taxa de escolarização líquida ..... 106
QUADRO 12 – Média de anos de estudo ..... 107
QUADRO 13 – Taxa de desocupação..... 111
QUADRO 14 – Rendimento médio mensal ..... 113
QUADRO 15 – Número de municípios em situação de vulnerabilidade juvenil – Paraná ... 114
QUADRO 16 – Distribuição percentual da população ..... 125
QUADRO 17 – Centros de Socioeducação (capacidade instalada) – Paraná ..... 142
QUADRO 18 – Centros de Socioeducação (capacidade e reserva técnica) – Paraná ..... 145
QUADRO 19 – Oferta de disciplinas nos Centros de Socioeducação do Paraná ..... 162

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Índice de Vulnerabilidade Juvenil – municípios do Paraná ..... 115

FIGURA 2 – Unidades de Socioeducação no Paraná ..... 118

FIGURA 3 – Renda média da população brasileira ..... 123

FIGURA 4 – Internos descalços no CENSE Curitiba ..... 133

FIGURA 5 – Alojamento no CENSE Curitiba, com colchão e cobertas ao chão ..... 134

FIGURA 6 – CENSE Laranjeiras do Sul, concebido de acordo com os parâmetros arquitetônicos do SINASE ..... 135

FIGURA 7 – Excesso de internos no CENSE Curitiba..... 136

## LISTA DE SIGLAS

AMP – Associação de Municípios do Paraná

CENSE – Centro de Socioeducação

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação de Bem-Estar do Menor

FIA/PR – Fundo para a Infância e Adolescência do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LOA – Lei Orçamentária Anual

OAB/PR – Ordem dos Advogados do Brasil/Seção Paraná

PROEDUSE – Programa de Educação das Unidades Socioeducativas

SICONV – Sistema de Convênios

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUAS – Sistema Único da Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

## SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** ..... 15

**1 ESTADO, DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE**.....38

1.1 Antecedentes históricos da política de atendimento à infância e juventude..... 59

1.2 Marcos conceituais e jurídicos do Sistema de Garantia de Direitos..... 69

1.3 A organização federativa e tributária nacional e as influências no financiamento de políticas de assistência social no Brasil..... 86

**2 O PERFIL ECONÔMICO E SOCIAL DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E OS DESAFIOS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**..... 101

2.1 As diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo ..... 131

2.2 Atendimento socioeducativo paranaense realizado no decênio 2006/2015 ..... 140

**3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O DIREITO À EDUCAÇÃO**..... 153

3.1 A trajetória educacional pregressa do jovem em conflito com a lei..... 165

3.2 O Programa Paranaense de Educação das Unidades Socioeducativas.....170

3.3 O direito à educação na especificidade do sistema socioeducativo..... 176

**(IN) CONCLUSÕES FINAIS**..... 186

**REFERÊNCIAS** ..... 193

# INTRODUÇÃO

Pensar sobre o direito à educação para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão, onde as forças de mercado têm, incessantemente, transformado as esferas da produção e do consumo, produzindo variadas formas de segregação e influenciando a subjetividade desses sujeitos, ainda ontologicamente inseguros quanto a constituição do ser social, uma vez que numa sociedade de classes, segundo Lukács (2010), a individualidade do sujeito, a partir da história de seu verdadeiro ser, pode expressar-se contra ou a favor da sociedade existente.

Por isso, é preciso analisar a juventude em conflito com a lei em sua totalidade, para além das aparências, procurando evidenciar mais as contradições ora existentes do que as identidades não antagônicas que se fazem presentes, tendo em vista que a questão da alteridade e das individualidades juvenis são completamente afetadas por uma sociedade meritocrática, excludente e produtora de violências, ensejando pois alterações importantes relacionadas à discussão de como deve ser a sociedade em que o jovem vive, se reproduz, se educa, onde vende a sua força de trabalho e onde convive socialmente.

Assim, apesar dos direitos humanos estarem consagrados em normativas e tratados internacionais, a dignidade humana, principalmente de jovens de comunidades periféricas, ainda é constantemente violada ou ameaçada, muitas vezes pela própria ação ou omissão do Estado. A implementação de políticas públicas, por parte dos aparelhos de Estado, para essa juventude, continua sendo um desafio, especialmente no contexto brasileiro. Em outros termos, há que se entender que os direitos humanos estão garantidos nas letras das leis, porém, o que é preciso é protegê-los e efetivá-los no âmbito das políticas públicas.

Nesse sentido, salienta-se ainda que as relações entre Estado, sociedade e a garantia das necessidades básicas dos indivíduos são complexas e historicamente constituídas de conflitos. Conquanto, destaca-se também o papel da acumulação capitalista na sociedade moderna, o qual periodicamente produz graves crises econômicas e sociais, as quais intensificam os processos de exclusão social no que se refere à garantia dos direitos da população, principalmente no que tange o acesso à renda e aos bens e serviços prestados pelo Estado.

Dessa forma, é imprescindível discutir o papel do Estado na definição e estruturação das políticas públicas sociais, uma vez que tais políticas tem um papel fundante no desenvolvimento humano e na busca de condições mínimas de uma vida digna para os sujeitos. Não obstante, as políticas sociais também possuem a função de garantir uma melhor distribuição dos recursos fiscais na sociedade, por isso a necessidade de desconstrução da ideia funcionalista das políticas públicas pensadas tão somente a partir do ordenamento jurídico/administrativo/financeiro, tendo em vista o papel definidor que a sociedade civil, enquanto pagadora de tributos tem, ou deveria ter, para com tais políticas. Nessa perspectiva, as reflexões de Arendt (2007) são oportunas para a compreensão de que ser cidadão é participar do destino da sociedade e ter acesso a riqueza socialmente produzida, com o devido direito, por exemplo, à educação e à saúde. Ou seja, como salienta a autora, “é o direito a ter direitos”.

Compete então ao Estado não se remeter somente à defesa dos direitos civis e políticos (liberdades individuais e participação do cidadão no governo da sociedade, respectivamente), nem a uma posição minimalista de defesa dos direitos sociais, mas a um posicionamento democrático de defesa dos direitos enquanto possibilidade de acesso à cidadania com a devida justiça social.

Nesse ponto, ainda abordando os direitos sociais, mas tangenciando de igual maneira o objeto de estudo, isto é, o direito à educação de jovens privados de liberdade é importante enaltecer que a não garantia de permanência do jovem na escola é uma das primeiras violações de direitos desta população. Para tanto, basta verificar um dado do Relatório, edição 2015, do Departamento Socioeducativo do Paraná, o qual aponta que quase 51% dos adolescentes e jovens em privação de liberdade não estavam estudando quando no momento de entrada no sistema socioeducativo. E outros 15% estavam matriculados na rede regular, mas não a frequentavam, segundo aponta o mesmo relatório. Por sua vez, um estudo realizado em 2012 pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, intitulado “Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação”, infere que, em média, os adolescentes interrompem seus estudos aos 14 anos, deixando de frequentar a escola ainda no ensino fundamental.

Ao buscar entender esses dados, faz-se necessário compreender anteriormente as condições da escola pública brasileira atualmente oferecida, principalmente em comunidades mais vulneráveis. Demonstram-se nestes locais

índices significativos de evasão e de repetência, a seletividade e a exclusão, a má qualidade de ensino, a ausência de bibliotecas equipadas, de quadras esportivas, de laboratórios de informática, além da precária formação e valorização dos professores e funcionários. Para se ter um pequeno exemplo desse quadro, o Censo Escolar de 2015, divulgado pelo MEC, apontou que 56% das escolas públicas não tem biblioteca, 50% delas não possuem laboratório de informática e outras 68% não possuem quadra de esportes. Evidentemente que há a necessidade de uma análise mais pormenorizada desses números, mas de antemão é possível inferir que as escolas com piores condições de infraestrutura encontram-se localizadas em regiões com piores índices de desenvolvimento humano.

Nessas regiões, as desigualdades sociais são também desigualdades de acesso à cidadania, pois a ausência de políticas públicas faz surgir a falta de direitos básicos. É contra essa situação que o jovem se rebela e muitas vezes acaba por cometer atos infracionais nesta sociedade que os exclui, uma vez que as condições postas impedem o desenvolvimento educacional, cultural e social dessa juventude.

Portanto, é preciso falar sim, na pobreza, na miséria e nas precárias condições de vida que ainda são impostas para uma grande parcela da população brasileira, pois a ausência do Estado e a não realização de políticas públicas faz parte da construção de uma cidadania excludente, traduzida sob facetas variadas.

Ao se analisar uma dessas facetas, ou seja, o papel do Estado na implementação de políticas para a infância e juventude, percebe-se o quão são urgentes e necessárias tais políticas, pois segundo estudos do pesquisador Waiselfiz (2015), o Brasil é um dos países com o maior índice de violência contra crianças e jovens, com uma assustadora taxa de 13,9 homicídios para cada 100 mil crianças e jovens. Quando o recorte etário compreende o período dos 15 aos 19 anos de idade, esse índice sobe para 54,9 para cada 100 mil jovens, colocando o Brasil na terceira posição entre os países mais violentos para este segmento populacional.

Nessa perspectiva, ainda se faz necessário observar alguns dados da população juvenil no Brasil, a partir do último Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, pois tem-se que 51,3 milhões são jovens entre 15 e 29 anos, sendo que 84,8% deles vivem nas cidades e outros 15,2% no campo. Os dados censitários mostram ainda que 53,5% desses jovens trabalham, 36% estudam e 22,8% trabalham e estudam ao mesmo tempo. No

entanto, ainda há no Brasil cerca 10 milhões de jovens que não estudam e nem trabalham. O Censo 2010 apresenta também a informação de que apenas 16,2% dos jovens conseguem acessar o ensino superior, outros 46,3% apenas concluem o ensino médio e 35,9% dessa população juvenil tem a escolaridade limitada ao ensino fundamental.

Considerando estes números e a questão social da juventude no Brasil denota-se ainda, segundo o IBGE, que 53% dos jovens vivem em famílias com renda per capita entre meio e dois salários mínimos, enquanto que outros 30% até meio salário mínimo. Além disso, segundo estudos da UNESCO (2004), no Brasil, cerca de 26 mil crianças e jovens morrem por causas múltiplas a cada ano, sendo que 70% desta mortalidade deriva de causas externas, como os homicídios e os acidentes de trânsito.

Outro dado importante, oriundo de estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2009), clarifica que a cada jovem branco vitimado por um homicídio, outros dois jovens negros são mortos nas mesmas condições. Esses dados demonstram que o risco pessoal e social se encontra mais presente nas comunidades periféricas e para os jovens negros e do sexo masculino. Destaca-se também que o jovem, nessa etapa da vida, em virtude da situação econômica e social vivenciada, pode ser um agente promotor de violência, mas, sobretudo, ele é uma das maiores vítimas dessa sociedade contemporânea.

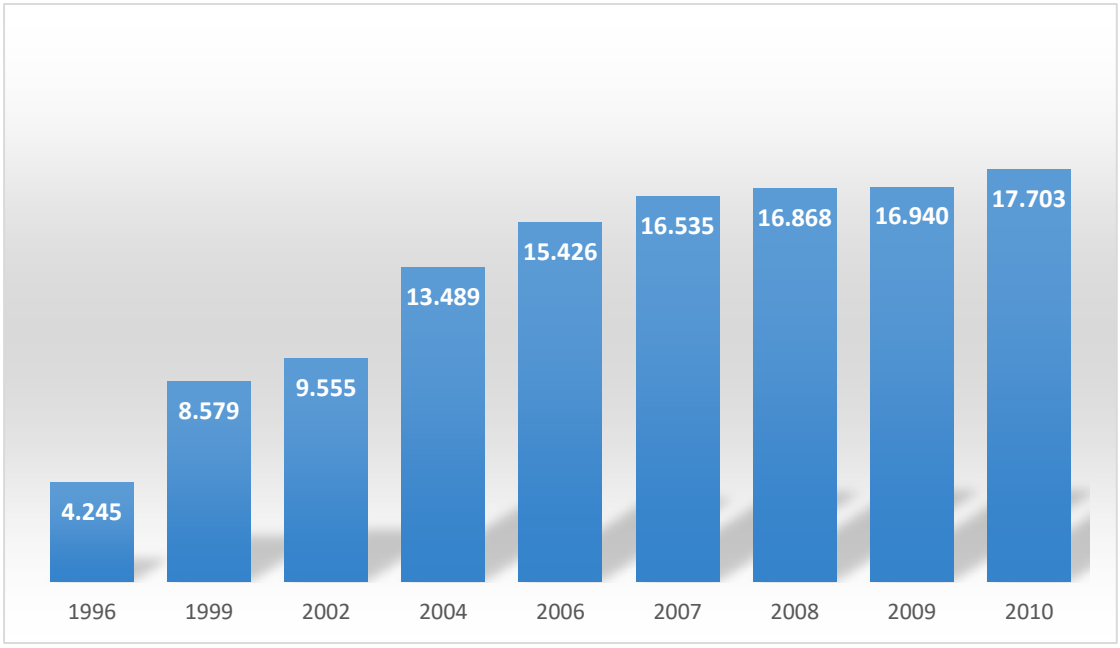
É, portanto, a partir da análise destes dados que decorre a motivação do pesquisador que subscreve esta dissertação para o debate em torno do direito à educação e os jovens privados de liberdade, orientando-se preliminarmente na busca de informações acerca do Sistema Socioeducativo Paranaense e como a legislação de tal sistema aborda a questão do proferido direito aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Por conseguinte, compreender a sociedade contemporânea e o papel do Estado nas políticas públicas, principalmente na área da infância e da juventude, é primordial para entender que os recursos públicos devem ter a destinação privilegiada, conforme determina os preceitos da garantia de prioridade absoluta exarados no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, para os programas e projetos de proteção às crianças e de oportunidades aos jovens. Assim sendo, o lugar desta parcela significativa da população deve ser nos orçamentos públicos, garantindo a efetiva elaboração, implementação e manutenção de programas e

projetos que atendam às demandas próprias e inerentes à formação pessoal e social de crianças e jovens.

Nessa esteira, pode-se inferir que a não destinação de recursos, de forma contínua, para a infância e juventude, a histórica negação dos direitos sociais no Brasil e a ausência do Estado, em determinados períodos, na elaboração e implementação de políticas públicas tem como uma das consequências o aumento no número de adolescentes e jovens (dos 12 aos 18 anos) privados de liberdade no país, conforme demonstra o gráfico abaixo.

**Gráfico 1** – Número de adolescentes e jovens privados de liberdade no Brasil – 1996 a 2010




Fonte: Elaboração do autor, com base nos estudos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, (2010).

Sob esta ótica, os documentos oficiais editados pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, a partir do advento do ECA, bem como as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, tem demonstrado preocupação com os números crescentes de internações de adolescentes e jovens e, consequentemente, com a necessária emancipação[1]

[1] Clarifica-se que o conceito de emancipação aqui defendido refere-se, resumidamente, às teses defendidas por Karl Marx em duas de suas obras, a saber: A Questão Judaica e a Crítica da Filosofia do Direto de Hegel. Nesse sentido, para Marx, a emancipação deveria ser humana, onde haveria um processo de liberdade social que reorganizaria as relações de produção na sociedade, superando a atual organização do capital e do Estado. A emancipação humana está intrinsicamente ligada à liberdade do homem, para além dos limites da política e das relações de produção impostas pelo capital. Destaca-se que, na Questão Judaica, Marx evidencia que o Estado se liberta da religião, mas o homem não se torna livre, pois o Estado só se constitui como tal a partir da propriedade

desses sujeitos que se encontram em conflito com a lei, atribuindo ao processo educacional um relevante papel no funcionamento da socioeducação. Assim sendo, ao se analisar um sistema de socioeducação (gestão, financiamento, projetos arquitetônicos, concepções pedagógica e de segurança), faz-se necessário também uma análise do sistema de educação formal ofertado nesses ambientes de privação de liberdade.

Destaca-se que este estudo, apesar de abordar a política de atendimento à infância e juventude no Brasil, versa primordialmente sobre o jovem em conflito com a lei. Para tanto, o conceito de juventude a ser utilizado é o emanado pelas Nações Unidas, a qual define jovem como aquele cidadão entre 15 e 24 anos de idade. Já para alguns estudiosos da área utilizados para embasar esta produção, a juventude deve ser entendida e analisada a partir de "uma construção histórica e social, permeada por todas as lutas e contradições que movem a sociedade" (SILVA; PELISSARI; STEIMBAC, 2016, p. 138).

Clarifica-se ainda que, no Brasil, segundo o ECA, infância e adolescência abrangem um período cronológico compreendido entre zero e dezoito anos, sendo subdividida em duas categorias: criança e adolescente. Essa classificação é para melhor referenciar na legislação a criança (zero a doze anos incompletos), a qual são destinadas medidas de proteção[2] e, o adolescente/jovem (doze a dezoito anos

---

privada e da religião. Dessa forma, a política e, consequentemente, o Estado alienam o homem, cerceando toda a sua capacidade de liberdade humana, por isso, a necessidade de, primeiramente, superar a concepção de emancipação política enquanto conquista de meros direitos políticos de cidadania, sendo necessária então atingir a verdadeira emancipação humana, que consiste na desalienação total do ser humano. Portanto, somente a emancipação política não garantirá a emancipação humana, uma vez que o Estado, em sua relação com a sociedade, continua a fortalecer a relação capital, trabalho e exploração do homem. Nesse ponto, reside a importância da formação teórica enquanto possibilidade de desvelamento do real, pois para Marx (2013), "a teoria também se torna força material quando se apodera das massas". Ainda na Questão Judaica, Marx aponta que o Estado, ao defender os interesses da ordem social burguesa, como a propriedade privada, o dinheiro e as relações de exploração do homem pelo homem, reforça a condição de alienação da classe trabalhadora. Assim sendo, esse Estado jamais permitirá a emancipação real do ser humano. Desses fatores decorre, portanto, a necessidade de formação para a consciência política dos sujeitos, possibilitando mecanismos de superação da atual sociedade de classes e da exploração humana decorrente das relações capitalistas de produção. Por fim, destaca-se que "[...] a emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política". (MARX, 1991, p. 64)

[2] As medidas de proteção, segundo o ECA, são aplicáveis quando há algum tipo de violação ou ameaça aos direitos de crianças e adolescentes, em decorrência de uma ação ou omissão da sociedade ou do Estado, de uma falta, omissão ou abuso por parte dos pais ou responsáveis, e da própria conduta da criança ou adolescente. As medidas de proteção compreendem: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar

incompletos), ao qual são destinadas, além de medidas de proteção, as medidas socioeducativas[3].

Para além das conceituações já nominadas, dada a necessidade de um recorte temporal para o objeto de estudo e, tendo em vista a idade dos jovens que se encontram nos centros de socioeducação do Paraná, isto é, dos 12 aos 18 anos (podendo chegar aos 21 anos em virtude da gravidade do ato infracional), considerou-se para tanto as deliberações do Conselho Nacional de Juventude, que definiu como adolescente/jovem o cidadão com idade cronológica entre 15 e 17 anos de idade. Portanto, a garantia do direito à educação ao jovem em conflito com a lei será analisada a partir desta conceituação, além de que aos 17 anos é a idade que o jovem deveria concluir a educação básica de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Reitera-se ainda que, as conceituações das Nações Unidas e do ECA são apenas jurídicas, pois o entendimento sobre o jovem e as juventudes é o de que esta etapa da vida é derivada de uma construção histórica e social. Nesse sentido, Catani e Gilioli, por meio de estudos sobre culturas juvenis, assim exemplificam o conceito de juventude:

> Tratar de juventude envolve múltiplos aspectos a serem analisados. [...]. É necessário dizer que não há apenas uma juventude e uma cultura juvenil, mas várias, que diferem segundo condições sociais e históricas específicas. [...]. Para discutir o que vem a ser juventude é necessário começar desmistificando-a como categoria apenas natural e biológica, quando na verdade ela é, sobretudo, uma construção social que varia de acordo com as diferentes culturas e mesmo no interior de cada cultura – e que nem sempre existiu como categoria socialmente visível. (2008, p. 11-13)

---

ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta. De acordo com Digiácomo (2013), as medidas de proteção devem ser aplicadas de acordo com as necessidades pedagógicas específicas da criança e do adolescente com os direitos ameaçados ou violados. Para o autor, a legislação é clara ao estabelecer que crianças menores de 12 anos não podem receber nenhuma espécie de medida socioeducativa, mas somente as medidas protetivas, as quais serão aplicadas e acompanhadas pelo respectivo Conselho Tutelar.

[3] As medidas socioeducativas são destinadas aos adolescentes e jovens, com idade entre 12 e 18 anos incompletos, autores de ato infracional, o qual será apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente ou autoridade policial competente, que encaminhará os autos ao Promotor de Justiça e esse, por sua vez, a depender da gravidade dos fatos, encaminhará o processo ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude, que poderá aplicar uma das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ademais, as medidas socioeducativas que porventura vierem a ser aplicadas ao autor de ato infracional, deverão considerar, além da capacidade desse adolescente ou jovem cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da prática infracional outrora cometida.

Na literatura especializada da área biopsicossocial se define o conceito de juventude a partir dos estágios de desenvolvimento do ser humano, tendo em vista a configuração da personalidade, a interação social, o desenvolvimento da libido, as definições fisiológicas e hormonais, entre outros. Esses estudos foram e, ainda são considerados para justificar as normas do ordenamento jurídico para a infância e a adolescência. Todavia, o pesquisador Moraes exemplifica que "[...] para muito além do aspecto biológico, a juventude e seus atributos seriam uma categoria socialmente construída e dependente de condição de classe, proximidade do poder, gênero e raça [...]". (2006, p. 5)

Voltando a um passado não muito distante, no Brasil Império e, posteriormente no início da República, os códigos e leis determinavam classificações etárias para imputar penalmente uma criança ou um adolescente/jovem. Na aplicação das penas, no entanto, não havia um corte cronológico fixo e objetivo para determinar se caberia a aplicação de uma pena ou não à criança e/ou ao adolescente/jovem. Na medida em que avançam os estudos nas áreas da medicina, da psicologia e da sociologia, mudanças ocorrem nos códigos e leis. Tanto é que o termo *menor*[4]*,* estabelecido pelo Código Mello Matos de 1927, destinado aos menores de 18 anos de idade, foi incorporado pelo atual Código Penal, escrito em 1940 do século passado e que reiterou a inimputabilidade aos menores de 18 anos.

O termo *menor*, ainda hoje comumente utilizado, é oriundo do Primeiro Congresso Internacional de Menores de Paris, realizado em 1911, e incorpora um conceito jurídico que informa que o adolescente/jovem não possui os plenos direitos civis, políticos, administrativos e nem o de ser responsabilizado penalmente, pois juridicamente menor é aquele que tem menos de dezoito anos de idade.

[4] Ressalta-se que no Brasil, a partir do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a denominação utilizada é adolescente e jovem em conflito com a lei. No entanto, o termo menor infrator, delinquência juvenil e/ou delinquentes ainda é utilizado em muitos países para se referir a atos infracionais praticados por sujeitos em situação de menoridade penal. Nesse sentido, o pesquisador e coordenador no Brasil do programa Cidadania dos Adolescentes, do UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, Mario Volpi, salienta que adolescentes e jovens são sujeitos em especial condição de desenvolvimento, devendo-se evitar utilizar as expressões adolescente infrator, menor infrator ou delinquente, pois estas são terminologias com forte conotação ideológica e punitiva. Destaca-se ainda que o termo delinquência/delinquente, está correlacionado, na psicologia e na psiquiatria, a uma síndrome, ou seja, a um conjunto de sintomas que definem uma determinada patologia ou condição do sujeito, portanto há uma total contrariedade com o entendimento, expresso no ECA, da adolescência e da juventude enquanto fases transitórias de formação e desenvolvimento. Assim sendo, ao longo desta dissertação, as nomenclaturas delinquente, menor e/ou infrator estarão transcritas na tipografia "itálico".

Tanto o Direito do Menor expresso no Congresso de Paris, como o Código brasileiro de 1927, concebiam a pobreza como uma irregularidade capaz de conduzir o *menor* para o mundo do crime. A esse respeito, Volpi (2001) salienta:

> O sistema de proteção e assistência do Código de Menores submetia qualquer criança, por sua simples condição de pobreza, à ação da Justiça e da Assistência. A esfera jurídica era a protagonista na questão dos menores, por meio da ação jurídico-social dos Juízes de Menores (VOLPI, 2001, p. 53).

Historicamente, conforme estudos de Rizzini (1993), esse modo de olhar juridicamente a criança e o adolescente/jovem se dera pelo fato de que, até o fim da década de 1970, as crianças e jovens das classes populares eram concebidos como “bandidos em potencial” e “desvalidos da sorte”, sendo que a responsabilidade pela situação desses cidadãos era atribuída exclusivamente à família, e esta, devido as suas condições precárias de subsistência, eram consideradas incapazes de promover o devido desenvolvimento de suas crianças ou jovens. Dessa forma, considerava-se que se tais crianças e jovens fossem afastados desses lares precários, por meio da institucionalização, as situações de risco associadas à pobreza seriam prevenidas.

Ao longo da história da infância e da adolescência no Brasil, observa-se que essas ações de institucionalização e de “recuperação” dos jovens se dariam sob a observância de dois códigos de menores, um de 1927 e outro de 1979, sob a orientação das políticas de assistência social. Nesta lógica, segundo Alvim e Valladares “[...] Recuperando a "infância desvalida", o Estado contribuiria para a formação de indivíduos úteis à sociedade, futuros bons trabalhadores”. (2006, p. 8)

Já no início da década de 1980, o instrumento jurídico que passou a nortear as práticas sociais na abordagem de crianças e adolescentes foi o código de menores promulgado em 1979, com seu caráter totalmente policialesco e punitivo. Tal código tinha um caráter arbitrário e adotava o conceito de “menor em situação irregular e periculosidade”, o que legitimava, assim, qualquer mandado judicial de reclusão, com a devida internação em ambientes que prometiam a reinserção social, tal como a extinta Fundação de Bem-Estar do Menor – FEBEM, hoje Fundação CASA, entidade de atendimento socioeducativo do Governo do Estado de São Paulo. De acordo com o levantamento de Saraiva (2009), 80% dos *menores*

apreendidos nesse período não eram autores de infrações, mas sim vítimas de maus tratos, de abandonos e oriundos de famílias pobres.

Diante desse cenário de repressão e arbitrariedade, a sociedade civil se mobilizou para promover mudanças na linha de atuação com os ditos *menores*. A mobilização iniciada em 1980, consolida-se com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Como avanço na área da infância e adolescência, destaca-se o artigo 227 da referida lei, que determina a Doutrina da Proteção Integral:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nota-se que é com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que se regulamenta e efetiva-se a Doutrina da Proteção Integral. A partir de então, a preocupação com o jovem em conflito com a lei é tema de permanentes debates no âmbito acadêmico e político. Haja vista que os delitos cometidos por esse jovem geram transtornos para a utópica convivência social harmoniosa e, assim sendo, tal jovem *delinquente* deve ser reeducado. Sendo que para muitos, que quiçá aceitam o debate sobre direitos humanos, a solução da questão está baseada, principalmente, no uso de instituições de internamento, sem a devida análise histórica e social do jovem que comete um ato infracional.

Tais práticas de punição e de encarceramento que estão no imaginário de uma grande parcela da população, advém, segundo Ariès (1981), de uma sociedade medieval que “via mal a criança” e, pior ainda, o jovem dito como *delinquente*. Corroborando com essa afirmação, Caldeira (1991) clarifica que a ideia de direitos humanos sempre esteve associada a ideia de “direitos de bandidos”, sendo que o “criminoso” acaba por se encontrar à margem tanto da sociedade quanto da humanidade.

Em se tratando do objeto de estudo, paralelamente a essa discussão sobre a dignidade humana do jovem e o devido acesso aos direitos humanos na vida em sociedade, é preciso discutir de igual forma se esse jovem é negro, é homossexual, é mulher, é índio e/ou uma pessoa com deficiência. Essa discussão é necessária e

faz parte desse debate tão contemporâneo do direito de minorias e da dignidade humana numa sociedade tão desigual.

Nesse ponto, ao se realizar a revisão bibliográfica atinente ao tema em estudo e, a partir de dados levantados oriundos dos relatórios de ação do sistema socioeducativo brasileiro e paranaense, além do relatório de visitas a centros de socioeducação da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção do Paraná – OAB/PR, os quais serão esmiuçados ao longo desta dissertação, surgiu a necessidade concreta de abordar a questão do jovem em conflito com a lei e o direito à educação em ambientes de privação de liberdade.

Assim sendo, os debates centram-se em torno do Sistema Socioeducativo Paranaense, o qual atualmente é gerido por um governo que segue alguns dos princípios do ideário neoliberal, cuja principal característica, nestes últimos seis anos, tem sido a redução do papel do Estado em áreas como educação e saúde, destacando-se o aumento na contratação precarizada de profissionais via processo seletivo simplificado. Outrossim, a manutenção de estradas, obras de infraestrutura e a regulação de transportes estão sendo delegadas gradativamente para a iniciativa privada[5]. Além disso, aprofundou-se a corrupção na máquina pública, principalmente em obras de escolas[6] e em desvios de recursos da Receita do Estado[7]. Outro ponto a se destacar é a crescente repressão policial aos movimentos sociais organizados, como o de estudantes e de professores[8].

De um lado, em decorrência desse contexto, ainda que modestamente, o mérito da pesquisa apresentada consiste no fato de relacionar o direito à educação e

[5] O Governo do Estado do Paraná regulamentou, em 2012, a Agência Reguladora de Serviços Públicos Delegados de Infraestrutura do Paraná – AGEPAR, com o intuito principal de regular os serviços de infraestrutura concedidos pelo Estado.

[6] O Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado – GAECO Paraná, por meio da operação denominada Quadro Negro, apura, desde 2015, o desvio de quase R$ 20 milhões destinados a obras de escolas estaduais do Paraná.

[7] A operação Publicano, também realizada pelo GAECO, investiga um esquema de corrupção na Receita Estadual de Londrina que, supostamente, beneficiou a campanha de reeleição do Governador Beto Richa em 2014.

[8] Segundo as pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban, o auge da repressão a movimentos sociais no Paraná aconteceu em 29 de abril de 2015, quando, aproximadamente, 200 professores, estudantes e funcionários da rede pública de ensino foram massacrados por tiros e bombas efetuados pela polícia militar do Estado. Os manifestantes, cerca de 20 mil, protestavam defronte ao Legislativo Estadual contra o projeto de lei que alterava a Previdência pública dos servidores, além dos direitos trabalhistas já adquiridos pela categoria. Ainda segundo informações da Polícia Militar, entregues ao Ministério Público, estiveram envolvidos na operação 2.516 policiais, os quais utilizaram 2.323 balas de borracha, 1.413 bombas de fumaça e gás lacrimogênio e 25 garrafas de spray de pimenta. Os gastos dispendidos nessa ação repressiva ultrapassaram a cifra de mais de um R$ 1 milhão de reais em munição e em diárias dos policiais que foram remanejados para Curitiba de todas as regiões do Paraná.

o Sistema Socioeducativo Paranaense, percebendo avanços e recuos no papel do Estado em emancipar os jovens privados de liberdade a partir do viés da educação formal. Por outro lado, há que se destacar que o interesse do pesquisador pelos assuntos que envolvem as políticas de socioeducação e de proteção da infância e da juventude, bem como a relação destas com a educação básica, decorrem de sua atuação profissional nas respectivas áreas no governo do estado do Paraná, motivando, assim, a apresentação de um projeto de pesquisa que se frutificou e que deu origem a presente dissertação.

Para perceber os avanços e recuos no Sistema Socioeducativo Paranaense foram levantados dados, a partir de relatórios de ação governamental, referentes a três períodos temporais, a saber: o primeiro corresponde ao ano de 2006, tendo em vista que foi o ano de criação do SINASE; o período seguinte refere-se a 2010, último ano da segunda gestão do governador Roberto Requião (2007-2010); como terceira e última análise, verificou-se os dados referentes ao ano de 2015, início da segunda gestão do governador Beto Richa (2015-2018). Convém esclarecer ainda que, entre os anos de 2011 e 2014, o governo do Paraná não publicizou nenhum dado referente ao sistema socioeducativo, assim sendo, não foi possível fazer uma análise num lapso temporal de quatro em quatro anos, isto é, 2006, 2010 e 2014.

Os relatórios que dão origem aos dados levantados sobre o Sistema Socioeducativo Paranaense foram também analisados à luz do “Levantamento anual SINASE 2013”, publicado em 2015 pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da mesma forma a partir do “Relatório de visitas a Centros de Socioeducação e a Unidades de Semiliberdade no estado do Paraná”, realizado em 2015 e publicado em 2016 pela OAB/PR. Os relatórios do Sistema Socioeducativo Paranaense são compostos pela totalidade da população inserida nos Centros de Socioeducação na respectiva época analisada. Sendo que, em 2015, havia, aproximadamente, 900 adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação nos 18 Centros de Socioeducação do Paraná. Dos relatórios de dados anteriormente citados, foram extraídas as informações relativas ao perfil econômico-social desta população, bem como informações relativas a escolarização pregressa do adolescente/jovem e de sua vida escolar no interior do Centro de Socioeducação.

Nesse ponto, clarifica-se que esta é uma tentativa diferente de abordar o tema, pois a partir da revisão bibliográfica constatou-se a existência de poucas

publicações específicas, dentre as teses, dissertações, monografias e artigos analisados, sobre o sistema socioeducativo e o direito à educação para jovens em cumprimento de medida de internação. Nessa fase, percebeu-se também que as pesquisas e discussões em torno da questão da infância e da adolescência, sobretudo do jovem em conflito com a lei, têm sido feitas principalmente pelos psicólogos, por meio de estudos de questões clínicas, pelos sociólogos com a abordagem na questão da violência, pelos juristas com enfoque na criminalização e/ou na redução da maioridade penal e, por fim, pelos assistentes sociais com estudos sob o prisma do papel da família no processo socioeducativo.

Por sua vez, os documentos oficiais nacionais, como o SINASE (2006), bem como documentos estaduais do Paraná, entre eles os Cadernos de Socioeducação (2006), o Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente (2013) e o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2015) apontam o processo educacional como imprescindível para a ressocialização e a emancipação do jovem em conflito com a lei.

Com a finalidade de suprir tal lacuna, para além de autores que abordam as temáticas da socioeducação e das juventudes, como Costa (2001), Castro (2009), Aquino (2009), Andrade (2009), Avanci (2006), Dayrell (2012), Carrano (2014), Volpi (2001) e Saraiva (2009), realizou-se uma busca na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC, tanto no Banco de Teses e Dissertações, como também no Portal de Periódicos. Igualmente, empreendeu-se uma pesquisa junto aos artigos da Scientific Electronic Library Online – SCIELO e no buscador Google Acadêmico.

Para realizar o intento de pesquisa das produções acadêmicas, definiu-se que o primeiro “filtro” de busca seriam as pesquisas realizadas nos últimos seis anos, ou seja, entre 2010 e 2015. Essa filtragem inicial foi oportuna para coincidir com o período dos dados disponibilizados pelos relatórios governamentais de 2010 e 2015, já que o relatório de 2006 apresenta um panorama da socioeducação no Paraná antes da implantação do SINASE, o qual ocorreu somente em dezembro do proferido ano.

Já no que tange às palavras-chave, categorizou-se oito palavras mais entrelaçadas com o tema investigado, pois a escrita de algumas delas poderia variar de acordo com a concepção conceitual do pesquisador, assim sendo, as palavras-chave pesquisadas foram: adolescente, jovem e juventude; socioeducação e

socioeducativo; conflito com a lei e infrator; direito à educação. A partir das referidas palavras foi possível selecionar 415 trabalhos que possuíam alguma relação com as palavras categorizadas. No entanto, com a leitura dos resumos, das introduções e das considerações finais dessas produções acadêmicas, selecionou-se 20 (vinte) trabalhos em que a temática versava sobre socioeducação, privação de liberdade em ambientes de internação e educação formal.

Convém destacar que os demais trabalhos, apesar de possuírem alguma relação com a temática pesquisada, foram excluídos pois apresentavam outros recortes de pesquisa, tais como: questões clínicas das medidas socioeducativas; o papel do serviço social na socioeducação; a família e o adolescente em conflito com a lei; a redução da maioridade penal; a criminalização do adolescente/jovem; medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade) e, a medida socioeducativa de semiliberdade e sua relação com a escola.

Aqui neste ponto é importante clarificar que os trabalhos que versavam sobre a educação e as medidas socioeducativas em meio aberto ou de semiliberdade não foram considerados, uma vez que tais medidas não cerceiam o direito de ir e vir do adolescente/jovem, o qual inclusive frequenta uma escola pública da comunidade. Já a medida socioeducativa de internação cerceia a liberdade desse jovem, sendo que a escolarização é realizada dentro do ambiente denominado “intramuros”.

Para contextualizar a revisão da produção acadêmica realizada no contexto brasileiro, apresenta-se na página seguinte um quadro com os trabalhos selecionados.

**Quadro 1** – Revisão da produção acadêmica sobre o direito à educação em ambientes socioeducativos de privação de liberdade, período 2010/2015

| Tipo de trabalho | Autor (a) e ano | Afiliação Institucional | Título | Resumo |
|---|---|---|---|---|
| Artigo | Maria Nilvane Zanella (2010) | UNIBAN | Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? | Destaca que a trajetória escolar do adolescente autor de ato infracional, marcada pelo abandono e evasão, cria desafios e contradições para a inclusão escolar desse jovem. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Artigo | Paulo Artur Malvasi (2011) | USP | Entre a Frieza, o Cálculo e a “Vida Loka”: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa | Apresenta o Estado enquanto agente de violação de direitos civis e que as medidas socioeducativas não conseguem reorganizar a vida escolar, familiar e comunitária dos adolescentes, tendo em vista que suas vidas seguem marcadas pela constante ameaça policial e pela dificuldade de acessos a bens e serviços públicos. |
| Artigo | Maria Nilvane Zanella (2011) | UFPR | Escolarização para adolescente em conflito com a lei: relato histórico do programa PROEDUSE | Desvela o contexto histórico em que se deu a criação do Programa de Educação das Unidades Socioeducativas do Paraná. |
| Artigo | Márcia Cossetin (2011) | UEM | Contextualização do atendimento à infância e adolescência no código de menores e no estatuto da criança e do adolescente: socioeducação em questão no estado do Paraná | Apresenta propostas de Socioeducação no Paraná a partir dos Cadernos Orientadores para execução da medida socioeducativa de internação, produzidos em 2006, pelo então Instituto de Ação Social do Paraná, o qual era o responsável pela execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade. |
| Artigo | Silmara Carneiro e Silva (2012) | UEL | Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade | Destaca o importante papel da socioeducação enquanto política pública a ser realizada para se efetivar a cidadania desses adolescentes e jovens. |
| Artigo | Andréa Sandoval Padovani; Marilena Ristum | UFBA | A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade | O enfoque está no papel da educação na privação de liberdade e na relação entre a práticas educativas e a reincidência de atos |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | (2013) | | | infracionais, além do papel dos educadores sociais que atuam diretamente com os adolescentes. |
| Artigo | Elionaldo Fernandes Julião (2014) | UERJ | A Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade no Brasil | Ainda que apresente um estudo voltado para o sistema penitenciário brasileiro, o autor faz menção ao sistema socioeducativo, apresentando a educação como um direito humano fundamental e uma política de suma importância nesses ambientes de reclusão. |
| Artigo | Márcia Regina Mocelin (2014) | UTP | Políticas Públicas Educacionais nos Centros de Socioeducação no Paraná | Aborda as relações entre educação e trabalho e a necessidade de uma educação enquanto prática da liberdade, enquanto práxis humana. Apesar do título, há pouca menção às políticas educacionais e sobre os Centros de Socioeducação do Paraná. |
| Artigo | Cândida da Costa (2015) | UFMA | Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico | Apresenta o tensionamento existente nas relações entre o punitivo e o pedagógico na política socioeducativa. |
| Artigo | Josiane Rose Petry Veronese (2015) | UFSC | O adolescente autor de ato infracional sob a perspectiva da intersetorialidade | Aborda a importância de se olhar para o adolescente em conflito com lei a partir do trabalho intersetorial, com destaque para as práticas pedagógicas restaurativas em oposição a práticas punitivas, visando sobretudo uma educação para a cidadania. |
| Artigo | Joana D'Arc Teixeira (2015) | UNESP | Sistema Socioeducativo em Questão: as Tensas Relações entre o Punitivo e o Educativo | Enfatiza que a educação ofertada, ainda que ancorada nos preceitos do desenvolvimento integral, |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | mantém os aspectos punitivos e de contenção historicamente empregados, tendo em vista que a sociedade tem valorizado a dimensão punitiva em detrimento da dimensão educativa. |
| Monografia | Juliana Dalmolin (2012) | UFRGS | Adolescência, Ato Infracional e Educação – Um estudo de caso em Centro de Atendimento Socioeducativo | Investiga as relações que 56 jovens privados de liberdade estabelecem com a educação escolar e os sentidos atribuídos ao processo de escolarização. A partir de um estudo de caso, a pesquisadora infere que, mesmo antes de serem privados de liberdade, esses jovens já se encontravam excluídos do ambiente escolar e que a escolarização não era uma prioridade para os mesmos, tendo em vista que a necessidade de subsistência estava em primeiro lugar, dada a condição de pobreza vivida por esses jovens. |
| Dissertação | Julia Galiza de Oliveira (2010) | UNB | A Concepção Socioeducativa em Questão | Propõe a reflexão, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, sobre o histórico das ações educativas empreendidas na área social e sobre as contradições e obstáculos para a efetivação da socioeducação no Brasil. |
| Dissertação | Roberto Bassan Peixoto (2011) | FAE | A Gestão de Execução de Medidas Socioeducativas no estado do Paraná: Uma Política Pública em Construção | Aborda a política pública de socioeducação e a gestão do sistema socioeducativo do Paraná. A pesquisa bibliográfica e documental analisa ainda a questão da |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | violência e da juventude enquanto fatores que explicam a estrutura e o funcionamento do sistema socioeducativo. |
| Dissertação | Juliana das Graças Gonçalves Gualberto (2011) | PUC-MG | Educação Escolar de Adolescentes em Contextos de Privação de Liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo | A partir de um estudo de caso de caráter exploratório em um Centro Socioeducativo do estado de Minas Gerais, identifica-se a importância de uma educação escolar diferenciada nesses ambientes. Na pesquisa, a autora também analisa a política educacional voltada para os adolescentes privados de liberdade no estado de Minas Gerais. |
| Dissertação | Roberta Vanessa Pereira Aranha de Souza (2011) | PUC-SP | O ensino formal da Fundação CASA e a Interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo Currículo | Discute, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, se o currículo da Fundação CASA pode possibilitar práticas de humanização e emancipação e, em que medida, a interdisciplinaridade pode contribuir para tais práticas. |
| Dissertação | Reinaldo Vicente da Costa Júnior (2012) | UNINOVE | Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo | Analisa, por meio de técnicas do estudo de caso etnográfico, os momentos escolares de uma das unidades de internação da Fundação CASA, antiga FEBEM, observando em tal espaço os significados escolares entre os adolescentes, bem como possíveis relações de opressão em meio as práticas pedagógicas ali realizadas. |
| Dissertação | Débora da Costa | UEL | A Inclusão de Adolescentes em | Apresenta, a partir do prontuário de 120 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | (2013) | | Conflito com a Lei em Londrina: Um Desafio para a Escola Pública | adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória, o contexto do processo educativo no interior do Centro de Socioeducação de Londrina e as dificuldades na inclusão desses adolescentes, quando egressos do sistema socioeducativo, nas escolas da rede pública de Londrina. |
| Dissertação | Dirceia Cristiane Almeida Fajardo (2014) | UFRGS | Educar para Ressocializar: Paradoxos de uma Proposta Educativa | Realiza um estudo de caso, exploratório de abordagem qualitativa, do Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino de Porto Alegre, analisando se a educação formal pode ser complementada por outras propostas de educação não-formal que favoreçam a inclusão social das adolescentes. A autora analisa ainda se, no interior do Centro Socioeducativo, a escola e o currículo reproduzem as formas de dominação tão presentes na educação. |
| Tese | Márcia Regina Mocelin (2014) | UTP | Adolescência em Conflito com a Lei: Socioeducação no Paraná | Apresenta um estudo sobre o estado da arte de quatro categorias de análise: “Doutrina da Proteção Integral”, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, o “Adolescente em Conflito com a Lei” e a “Socioeducação”. A partir de uma base bibliográfica e documental, analisa os centros de socioeducação do Paraná, sob |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | o viés do que está proposto nas políticas públicas e qual a realidade educacional das instituições, possibilitando a compreensão da doutrina da proteção integral, das instituições de socioeducação e do adolescente em conflito com a lei. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações extraídas dos bancos eletrônicos de fontes bibliográficas.

Outrossim, nesse momento se faz necessário enaltecer ainda que, o caráter historicamente punitivo e não educativo das medidas socioeducativas de internação, talvez explique a existência de poucas produções que se referem ao presente objeto de estudo. Tendo em vista também que o acesso aos dados de um sistema socioeducativo é muito burocratizado, sendo mais difícil ainda a possibilidade de empiria junto ao adolescente/jovem que se encontra em cumprimento de medida de internação. Tanto é assim que, entre 2011 e 2014, o governo do Paraná não divulgou dados do sistema socioeducativo. Já o acesso aos dados de 2006 e 2010 foram mais simples, pois o pesquisador que subscreve esta dissertação atuava no sistema. Justifica-se, dessa forma, a escolha da medida socioeducativa de internação para ser pesquisada, haja vista a experiência do pesquisador com a temática e a facilidade em se obter os dados do Sistema Socioeducativo Paranaense.

Portanto, foi a partir do levantamento bibliográfico anteriormente descrito e do entendimento de que toda teoria é provisória, que se definiu como objeto de investigação da pesquisa o direito à educação e o jovem em conflito com a lei que se encontra no interior das unidades socioeducativas do estado do Paraná. Dada a faixa etária em que irá se aprofundar o estudo, isto é, dos 15 aos 17 anos, abordar-se-á, para além do ensino fundamental, a particularidade do ensino médio, analisando o papel do Estado na garantia de oferta e de acesso desses jovens a tal etapa de ensino.

Com base nas leituras realizadas e no processo de consolidação do sistema socioeducativo e do direito à educação, foi possível levantar alguns questionamentos de pesquisa que se constituem como ponto de partida desta

investigação. Desse modo, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: A oferta de escolarização nas unidades socioeducativas do Paraná apresentou avanços ou recuos entre os anos de 2006 e 2015, tendo em vista o número de profissionais de educação atuantes no sistema, bem como a disponibilidade de disciplinas, principalmente às relacionadas ao ensino médio?

Como questões auxiliares à problemática enunciada, destacam-se:

- A normatização do sistema socioeducativo, por intermédio do SINASE e da legislação correlata existente no Paraná, favorece a formação do jovem em conflito com a lei?
- O Programa de Educação das Unidades Socioeducativas – PROEDUSE, garante a oferta de todas as disciplinas da matriz curricular dos ensinos fundamental e médio?

Partindo-se dos questionamentos anteriormente elencados, suscitou-se como objetivo geral da pesquisa uma análise do dever do Estado na oferta da educação básica, obrigatória e gratuita, no Sistema Socioeducativo do Paraná, evidenciando a garantia do direito à educação nas políticas educacionais implementadas pelo Estado e destinadas ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Do objetivo geral formulado, foi possível desencadear os seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- Identificar o perfil dos jovens que se encontram em privação de liberdade no Sistema Socioeducativo Paranaense;
- Analisar o papel do Estado na gestão e no financiamento das políticas públicas para o jovem em conflito com a lei;
- Explicitar o conceito de direito à educação presente nas normativas do sistema socioeducativo brasileiro e paranaense;
- Investigar a estratégia adotada pelo Governo do Paraná na oferta de Ensino Médio, à luz da Emenda Constitucional nº 59/2009, ao jovem em conflito com a lei e que se encontra tutelado pelo Estado.
- Discorrer sobre a matriz curricular ofertada nos centros de socioeducação do Paraná;
- Examinar o quadro de docentes em exercício nos centros socioeducativos paranaenses;

Partindo-se do pressuposto de que a complexidade do objeto de estudo requer estratégias teórico e metodológicas apropriadas para analisar a realidade social de sujeitos que já tiveram seus direitos violados, a análise dos dados levantados e o aprofundamento bibliográfico da área foi empreendido pelo enfoque quali-quantitativo, pois a partir dessa perspectiva é possível a investigação do fenômeno estudado a partir das relações conflitantes e contraditórias que se fazem presentes na relação entre Estado e sociedade.

Nesse sentido, corrobora-se os argumentos de Rodríguez quando esta enfatiza que:

> O método materialista histórico, para a análise do real, parte dos dados empíricos que se apresentam de forma global e difusa, para logo realizar uma desagregação dos dados e estabelecer diferentes relações, que permitem fazer uma interconexão que possibilita verificar as múltiplas determinações que se estabelecem entre os dados singulares com o universal. (2014, p. 146)

A partir de um olhar materialista dialético e de acordo com as premissas da pesquisa quali-quantitativa, a presente dissertação utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental extraída dos relatórios consolidados de dados do Sistema Socioeducativo Paranaense. Destaca-se ainda, que, de acordo com Rodríguez (2014), a formação e a experiência do pesquisador na área em que se concentra o objeto de estudo contribuem com tais análises, pois se amplia o senso crítico e melhor se contextualiza o problema de pesquisa.

Seguindo o conceito de totalidade de Kosik (1985), o qual defende que totalidade não significa o conhecimento de todos os fatos, mas aquilo que pode ser racionalmente compreendido, depreende-se, então, que o objeto estudado não pode ser entendido somente a partir de sua aparência, mas sim que é preciso fazer um “détour” para se chegar a compreensão de sua totalidade complexa.

Para tanto, na tentativa de se aproximar dessa compreensão, se fez uso das seguintes categorias de análise: mediação; práxis; contradição; totalidade e historicidade. Assim sendo, o pesquisador não pode ser um mero observador de uma realidade abstrata, mas um ser histórico que analisa a realidade superando sua aparência e sua “práxis fetichizada”.

Com o intuito de superar essas aparências e visando a contextualização das questões envolvidas na presente dissertação, a pesquisa que se apresenta está

constituída por três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, aprofunda-se o conceito de Estado, de desigualdades sociais e de gestão das políticas públicas para a infância e juventude. Neste capítulo há, ainda, o histórico da política de atendimento à infância, partindo do conceito de punição presente no Código de Menores, para se chegar ao conceito de socioeducação e da Doutrina da Proteção Integral, ambas exaradas a partir do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Posteriormente, será apresentado um compilado de legislações e princípios que regem a política da infância e juventude. Apresenta-se, também, as relações entre o pacto federativo, o sistema tributário nacional e o financiamento de políticas de assistência social no Brasil.

O atual perfil econômico e social do jovem em conflito com a lei, em âmbito nacional e no contexto paranaense, será tratado no segundo capítulo. As diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo também serão abordadas neste capítulo. Destaca-se, ainda, que as análises dos dados serão exaustivamente tratadas nesta parte do texto, com as devidas comparações entre dados levantados nos três períodos históricos (2006/2010/2015), os quais permitem estabelecer relações entre os diversos fenômenos observados.

No terceiro capítulo, a discussão estará centrada no conceito de direito à educação e sua efetivação na especificidade do Sistema Socioeducativo Paranaense. Neste mesmo capítulo, apresenta-se a estrutura e funcionamento do Programa de Educação das Unidades Socioeducativas do Paraná e, ainda, a trajetória educacional pregressa do jovem em conflito com a lei.

Nas considerações finais, haverá uma reflexão sobre a trajetória do jovem em conflito com a lei e o significado do direito à educação para este indivíduo que se encontra cumprindo a medida socioeducativa de internação. A reflexão final também se dará pela lógica da educação em direitos, onde os direitos humanos acontecem via educação, favorecendo, assim, a conscientização da sociedade e do poder público para atuarem na causa e não somente na consequência do ato infracional cometido pelo jovem.

# 1 ESTADO, DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA À INFÂNCIA E JUVENTUDE

No Brasil, filho de rico é criança, filho de pobre é menor.
(Dalmo de Abreu Dallari)

Neste capítulo será apresentado um breve aprofundamento teórico da questão do Estado, das desigualdades sociais e de políticas públicas para a infância e juventude. Por uma opção conceitual claramente assumida, deter-se-á nesta seção sobre o histórico das políticas para a infância e juventude e, ainda, uma análise dos marcos conceituais e jurídicos do sistema de garantia de direitos. Além disso, o capítulo versará sobre o financiamento das políticas de assistência social no Brasil, principalmente no que tange o financiamento do sistema socioeducativo.

Inicialmente, destaca-se que o Estado não é algo abstrato, homogêneo e muito menos uniforme, pois nele existem diferentes grupos sociais cujos interesses não são plenamente coincidentes. O Estado é o cenário legítimo onde acontecem a confrontação de aspirações, objetivos e projetos que expressam a diversidade constituinte na sociedade. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o Estado é constituído a partir das relações de força entre os grupos econômicos, políticos e a sociedade civil organizada. É, portanto, a partir das relações de poder e do tensionamento desses grupos que as ações do Estado são direcionadas, emergindo assim as políticas públicas.

Em sua análise sobre o Estado, Poulantzas (2000) descreve-o como resultado de uma relação de forças entre classes e frações de classe, isto é, um "Estado-relação". Dessa forma, uma política de Estado favorável a um grupo "x" ou a um grupo "y" num determinado momento, pode ser considerada resultante das próprias contradições que se fazem presentes na estrutura do Estado. Nesse ponto, destaca-se que o Estado exerce o papel de coesão da sociedade, influenciando e sendo influenciado por fatores econômicos, ideológicos e políticos de cada época.

Aqui, é importante enaltecer ainda que, como já apontava Marx, mesmo o Estado encontrando-se dominado pela burguesia, há, em suas estruturas, interesses das classes subalternas que também estarão representados. No entanto, os aparelhos hegemônicos que compõem a estrutura do Estado tendem a favorecer, de uma maneira ou de outra, a classe economicamente dominante, pois "em cada

formação social específica a classe socialmente dominante, proprietária privada dos meios de produção e de subsistência, além de dominar o processo produtivo destes, domina, direta ou indiretamente, o Estado político a ela correspondente.” (ANDRADE, 2012, p. 14)

Portanto, conforme preceitua Poulantzas (2000), uma classe social somente será hegemônica nessa sociedade quando assumir um “bloco de poder”, uma vez que não há a menor possibilidade de tal classe tornar-se hegemônica sem que esteja ao mesmo tempo no controle de um bloco de poder, tendo, por consequência, o condão de influenciar o Estado, pois a hegemonia de uma classe efetiva-se quando essa exerce a dominação sobre outras classes sociais e sobre a estrutura estatal.

Assim sendo, tem-se um Estado que não está acima dos interesses privados, nem muito menos o que exerce o papel de representante do interesse geral de todas as classes, haja vista que esse Estado estará, sempre, subordinado a propriedade privada. A essência do Estado, enquanto fenômeno social, só pode ser compreendida a partir das relações da sociedade específica na qual ele existe. Dessa forma, o Estado, outrora concebido, está condicionado pelas relações que caracterizam a atual sociedade capitalista. Por isso, para compreender esse Estado é preciso, primordialmente, contextualizá-lo a partir da totalidade do sistema de produção e reprodução das relações sociais determinadas pela conjuntura do capital.

Ao analisar a relação entre o Estado e a sociedade, Poulantzas (2000) afirma que

> [...] o Estado tem um papel principal de organização. Ele representa e organiza a ou as classes dominantes, em suma representa, organiza o interesse político a longo prazo do bloco no poder, composto de várias frações de classes burguesas (pois a burguesia é dividida em frações de classe) [...]. O Estado constitui portanto a unidade política das classes dominantes: ele instaura essas classes como classes dominantes. Esse papel fundamental de organização não concerne aliás a um único aparelho ou ramo do Estado (os partidos políticos), mas, em diferentes graus e gêneros, ao conjunto de seus aparelhos, inclusive seus aparelhos repressivos por excelência (exército, polícia etc.) que, também eles, desempenham essa função. (POULANTZAS, 2000, p. 128-129)

Entender o Estado e suas relações com o capital, ainda que de forma um tanto superficial neste texto, torna-se primordial para a compreensão do processo de implementação de políticas públicas e a relação dessas com os interesses da classe dominante, pois conforme já preceituava Marx e Engels (1979), a ideologia se

manifesta sempre nas políticas, pois os pensamentos da classe dominante serão dominantes em todas as épocas, uma vez que as classes que detêm os meios de produção são, também, detentoras dos meios de produção intelectual, legitimando, assim, os discursos que passam a ser apropriados como universais, como os únicos verdadeiramente válidos para todos os membros da sociedade.

Ainda nesse mesmo diapasão, Marx e Engels (1979) esclarecem que o Estado, além de garantir os interesses da classe dominante, se constitui enquanto

> [...] a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. (MARX; ENGELS, 1979, p. 95-96)

Dado esses fatores, é evidente a necessidade de reconstrução do Estado, não mais ancorado por interesses capitalistas que vêm alienando os sujeitos durante séculos, mas sim pela efetiva transferência do poder do Estado para uma sociedade de igualdade entre os homens e, também, livre de toda forma de opressão e alienação. Para tanto, conforme aponta Melo (2012), o primeiro passo é a compreensão de que o atual sistema capitalista impede o Estado de atender as reais demandas e necessidades dos indivíduos, limitando, assim, a implementação de reformas sociais que, porventura, possam ameaçar os interesses das classes dominantes.

Nesse contexto, pode-se dizer que as crises que acompanham o capitalismo desde o século XIX, sempre estiveram atreladas ao excesso de mercadorias disponíveis no mercado e a consequente redução na taxa de lucros do capital, ensejando assim a revisão do papel do Estado e sua reconfiguração nas relações com a sociedade. O Estado liberal, por exemplo, defendia a tese de que a pobreza existente na época seria dirimida com o desenvolvimento econômico. Entretanto, tal desenvolvimento somente emergiria de um mercado livre e autorregulado. Como o desenvolvimento não aconteceu a contento do capital, coube ao Estado intervir nessas deficiências, procurando manter a lucratividade da sociedade industrial daquele período.

Por sua vez, o Estado Keynesiano, ao propor uma reforma no modo de condução da política econômica que vigorava até as primeiras décadas do século XX, estabeleceu que o planejamento econômico deveria acontecer a partir de

investimentos públicos do Estado. Ao defender o papel regulatório do Estado na economia, Keynes utilizou medidas políticas de ordem monetária e fiscal, com o intuito principal de conter as adversidades dos ciclos econômicos que afetavam os ganhos do capital. Nesse sentido, Paniago (2012), contribui com essa discussão ao afirmar que

> A estratégia keynesiana de intervenção na economia, "retirando" da iniciativa privada algumas das suas funções antes exercidas com exclusividade, tinha por finalidade encontrar novas formas de manutenção da ordem do sistema reprodutivo dominante, e garantir a expansão do capital, dado o esgotamento da fase do predomínio das "livres" leis do mercado. (PANIAGO, 2012, p. 71)

Em se tratando do Welfare State, ou Estado de Bem-Estar Social, destaca-se que o mesmo atuava como regulador da economia e das forças do livre mercado, visando sobremaneira assegurar a geração de riquezas do capital e a diminuição das desigualdades sociais, além de atuar como mediador dos conflitos sociais. Tinha-se um Estado regulador da vida social, política e econômica, que objetivava assegurar elevados níveis de progresso social, no entanto, convém esclarecer que houve variação desse progresso social de país para país, pois os países industrializados das economias de primeiro mundo efetivaram um Welfare State mais extenso, tanto na economia como na proteção social, ao contrário de alguns países subdesenvolvidos que implementaram algumas características do Estado de Bem-Estar Social.

Nesse modelo estatal, as políticas públicas eram planejadas e desenvolvidas para atenuar problemas sociais. Por essa razão, tais políticas procuravam reduzir os efeitos das eventuais crises que se sucediam, além de gerar condições de autonomia e de emancipação para os cidadãos. Portanto, nesse período "coube ao Estado um papel singular como participante do intenso processo de expansão econômica e do exitoso enfrentamento das iniquidades geradas no interior das sociedades capitalistas" (POCHMANN, 2004, p. 3-4).

Todavia, o projeto de um Estado capaz de garantir as bases socioeconômicas necessárias para o bem-estar geral da população foi se diluindo e sendo adaptado em diversos países a partir de 1970, sendo que preponderava na ocasião a reestruturação produtiva e a mundialização do capital. Assim, as estruturas do Estado passaram a seguir os ditames da economia mundial, uma vez que o Estado

tem como função “a realização das prioridades reprodutivas do sistema do capital, e para tanto tem que se adaptar a cada circunstância histórica, ou melhor, encontrar os meios mais apropriados a cada fase específica do desenvolvimento capitalista [...]”. (PANIAGO, 2012, p. 69)

De igual forma, as relações entre Estado e sociedade passam a ser regidas pelo contexto da descentralização política, econômica e administrativa do Estado. O que se viu a partir de então foi a crescente desresponsabilização do Estado frente as demandas sociais e a implementação de reformas estatais que contemplavam a descentralização administrativa e uma maior participação da sociedade civil, com vistas a redução do gasto público na medida em que a sociedade assumia algumas funções sociais que deveriam ser executadas pelos aparelhos de Estado. Desse modo, a finalidade da reforma do Estado era “preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Ainda nessa lógica, oportuno destacar os conceitos abordados por Kerstenetzky (2012) acerca das mudanças ocorridas no Welfare State, pois para a autora os discursos de austeridade e de necessidade de reformas redutoras de titularidades afetaram o Estado de bem-estar. Tais discursos estavam embasados no novo contexto mundial que se apresentava, como a desindustrialização, a globalização, o envelhecimento das populações e os novos arranjos familiares, o que balizava, dessa forma, a implementação de perfis diferenciados de proteção social, bem como a privatização do bem-estar.

Corroborando com essa ideia de profundas mudanças ocorridas no Welfare State, Pochmann (2004) salienta que a crise estrutural do período assim se apresentava:

> [...] o baixo crescimento econômico veio a obstaculizar a continuidade do pleno emprego [...]. Ademais, o ambiente de flexibilização dos mercados de trabalho voltou a favorecer a maior desigualdade de renda, surgida de uma nova condição de pobreza e do desemprego, negando a integração social [...] as várias reformas realizadas pelas forças políticas, a partir do ideário neoliberal, procuraram desviar o papel do Estado. (POCHMANN, 2004, p. 6)

Esse movimento de reformas do Estado teve diferentes contornos nos países europeus, pois enquanto alguns focaram na privatização de diversos serviços públicos, outros, para além da privatização, também implementaram estratégias de descentralização do Estado com uma maior participação da sociedade civil,

garantido minimamente as conquistas sociais. Já na América Latina, com o objetivo de integrar os países na economia globalizada[9], esse processo focou-se primordialmente na redução de custos e na reforma da máquina pública, uma vez que tais países ofereceram um menor grau de proteção social aos seus concidadãos.

No Brasil, que apresentou especificidades no processo de construção de algumas estruturas do Estado de bem-estar social, não se registrou avanços significativos na implantação de um sistema de proteção social como dos países europeus, mesmo quando o país apresentou o "milagre" do crescimento econômico registrado nas décadas de 1960 e 1970. Como consequência disso, "o país passou a acumular maiores indicadores de exclusão social, a partir do alto desemprego somado à antiga pobreza e desigualdade social" (POCHMANN, 2004, p. 9).

Dessa forma, Kerstenetzky (2012) afirma que as desigualdades socioeconômicas continuam a ser um dos mais graves problemas sociais do Brasil. No entanto, segundo a autora, não se pode negar o avanço das políticas sociais no país, onde os gastos sociais triplicaram num período de 20 anos a partir da promulgação da Constituição de 1988. Há que se destacar ainda que a referida Constituição assegurou direitos sociais aos brasileiros, como o regime único de previdência, a política de assistência social e do salário mínimo, o sistema único de saúde e a universalização do ensino fundamental.

Tal pauta de direitos sociais somente não se efetivou completamente no Brasil nas últimas três décadas devido aos sucessivos ajustes fiscais, haja vista que o país adotou, em 1989, as medidas preconizadas no Consenso de Washington[10], as quais previam a abertura comercial irrestrita, a desregulamentação do mercado financeiro, as privatizações e redução do aparelho estatal e, ainda, novas formas de relações de trabalho.

---

[9] Para Santos (2003), a economia globalizada é o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. As principais características da globalização são a homogeneização dos centros urbanos, a expansão das corporações para regiões fora de seus núcleos geopolíticos, a revolução tecnológica nas comunicações e na eletrônica, a reorganização geopolítica do mundo em blocos comerciais e não mais ideológicos e, por fim, uma cultura de massa universal.

[10] Segundo Batista (1994), o Consenso de Washington designa um conjunto de medidas econômicas formuladas em 1989 por economistas do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Destinadas a promover ajustes fiscais em países com déficit financeiro, as medidas assim se caracterizavam: disciplina fiscal e eliminação do déficit público; redução dos gastos públicos; reforma fiscal e tributária; abertura comercial e econômica; taxa de câmbio flutuante; liberalização do comércio exterior; livre investimento estrangeiro direto; privatização de estatais; desregulamentação das relações trabalhistas e, direito à propriedade intelectual.

Pode-se entender dessa maneira que, diante da dependência de financiamento dos estados brasileiros junto a organismos multilaterais[11] e da descentralização administrativa sob o viés neoliberal, há uma crescente desresponsabilização do Estado para com as políticas públicas, especialmente as de caráter social. Sob esse aspecto, “a descentralização neoliberal não tem por objetivo democratizar a ação pública, mas, principalmente, permitir a introdução de mecanismos gerenciais e incentivar os processos de privatização [...]” (LAURELL, 1997, p. 174).

Nessa seara, merece destaque de igual forma a análise de Brito (2013), a qual infere que o Estado, ao não priorizar setores governamentais que não geram a acumulação do capital, tem propiciado a insuficiência e a fragmentação de serviços públicos para aquela parcela da população mais necessitada, “tal como atendimento a idosos, educação infantil e outras áreas de assistência social”. A autora salienta ainda o papel estruturante das políticas públicas sociais num contexto de desigualdades como o brasileiro.

Portanto, a descentralização das funções estatais não pode somente desonerar o Estado de suas atribuições e nem o desresponsabilizar pelo investimento de recursos em políticas públicas. Mas, tal processo tem que estar atrelado ao deslocamento do poder decisório com uma participação direta da sociedade civil, para além de uma ação meramente simbólica como ocorre em muitos governos. Para Bourdieu (2014), o Estado exerce eficazmente a dominação simbólica, criando coletivamente uma realidade ilusória que acaba por ser validada consensualmente. Estar-se-ia, então, diante de uma pseudoparticipação instrumentalizada pelo Estado com o intuito de criar na sociedade uma sensação de copartícipe das decisões públicas.

Sob esse aspecto é fundamental para o objeto de estudo desta dissertação discutir o papel do Estado na elaboração e implementação de políticas públicas, especialmente as de caráter social, uma vez que nessas políticas podem estar presentes, ainda que subliminarmente, estratégias de seletividade que privilegiam uma única classe ou que estejam atendendo a interesses exclusivos do capital.

[11] Entende-se por organizações multilaterais aquelas formadas por governos nacionais que tem a finalidade de promover determinado objetivo comum aos seus países membros, como por exemplo a ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, OPAS, OMS e o Banco Mundial.

Depreende-se, assim, a importância da participação popular e das lutas contra-hegemônicas, ancoradas em práticas emancipatórias que consolidem a justiça social e que rompam com políticas públicas que visam unicamente a manutenção de um padrão de sociabilidade que institucionaliza as relações de classe, pois o Estado, ao mesmo tempo em que reproduz e organiza os interesses da classe dominante, também é obrigado a dialogar com os demais setores da sociedade, num complexo "jogo" de forças característico das sociedades democráticas.

Partindo-se desse Estado complexo em que se aliena o sujeito por meio da cooptação e de estratégias de pseudoparticipação e, ainda, onde as garantias fundamentais de cidadania (como os direitos civis, políticos e sociais[12]) não estão plenamente efetivadas, não há como se falar em emancipação do cidadão sem abordar a questão da emancipação humana, pois desta decorre a desalienação total do ser humano, com o pleno acesso aos direitos de cidadania[13].

Mas, para o Estado moderno conforme foi concebido e em plena pujança neste século XXI, não há o menor interesse na desalienação total do cidadão, pois, conforme esclarecido na introdução deste texto, o Estado prefere efetivar parcialmente a emancipação política do sujeito, pois essa emancipação garante a perpetuação dos elementos fundantes da sociedade civil burguesa, uma vez que as liberdades individuais asseguradas pelo Estado favorecem os interesses particulares próprios de cada sujeito, sem a devida preocupação com o coletivo, com os demais membros que compõem a comunidade. Esse processo, perpetua a fragmentação social e aprofunda a alienação do indivíduo, o que se torna interessante para o Estado, o qual individualiza o sujeito, os seus direitos e as suas demandas.

---

[12] Direitos civis: compreendem os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Direitos políticos: referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade e no direito de organizar-se em partidos políticos, de votar e ser votado. Direitos sociais: garantem a participação na riqueza produzida coletivamente e incluem direitos à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria, à proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

[13] Ainda que brevemente, é importante contextualizar neste texto a visão empreendida sobre cidadania, a qual diz respeito às questões de igualdade de oportunidades, de liberdade e de democracia. Corroborando com esta visão, Pinsky (2005) clarifica que a cidadania somente é plena quando o indivíduo possui os direitos civis, políticos e sociais amplamente assegurados e, ainda que, por ser um conceito histórico que varia no tempo e no espaço, o acesso a essa cidadania plena depende de lutas e da ação concreta dos cidadãos.

O conceito de modernidade[14], tanto no Estado como na sociedade, existente hoje, é resultado do processo de mudanças sociais que houve ao longo dos séculos nas estruturas econômica, política, produtiva e institucional da sociedade. Dessa forma, o individualismo passou a ser a ideologia da sociedade moderna, isto é, o individualismo é um produto da sociedade e, nesse ponto, o que se ganha em liberdade se perde em solidariedade e coesão social[15]. Semelhantemente, no atual contexto de superprodução e de superconsumo, em que o dinheiro se torna preponderante na aquisição de bens, tal individualismo favorece, de uma maneira ou de outra, o Estado, que se afasta cada vez mais dos problemas sociais, tendo em vista que o conformismo e a despolitização emergem entre os indivíduos.

Destarte, Bauman (2001) enfatiza que o enfraquecimento do Estado, a perda de confiança na política tradicional, a desregulamentação das relações de trabalho e a provisoriedade dos vínculos coletivos são características da denominada "modernidade líquida", onde as ações individualizadas preponderam sobre as relações coletivas.

---

[14] O projeto de modernidade, conforme pensado a partir da Revolução Francesa, consistia em libertar a humanidade da ignorância, da submissão e da miséria. No entanto, segundo o marxismo, o advento da modernidade acontece com o surgimento do capitalismo, que tem com o seu fundamento o consumo de mercadorias pela população. Assim, a modernidade está intimamente ligada com a superprodução e com o superconsumo, aliando-se ainda o desenvolvimento tecnológico, a industrialização desenfreada, a urbanização e a racionalização das relações, inclusive das relações trabalhistas. Outra característica da modernidade é a ideologização do Estado, dos meios de comunicação e a alienação das relações sociais como um todo. O projeto de modernidade, para a teoria marxista, também envolve a acumulação desenfreada e a mais-valia cada vez mais intensa, ampliando significativamente as relações de exploração do homem pelo homem. Para além do modernismo, a sociedade atual encontra-se marcada igualmente por um movimento cultural, um modismo denominado pós-modernismo, onde as relações humanas e o consumo tornam-se cada vez mais descartáveis, preponderando o individualismo ao coletivismo. Esse pós-modernismo, fortemente conservador e neoliberal, pode ser considerado ainda "o anti-historicismo e a negação de qualquer visão de totalidade, a desconstrução das metanarrativas, a afirmação da multiplicidade de saberes que se legitimam a partir dos interesses de mercado, a fragmentação da realidade, com a valorização do individual e do cotidiano" (SCHLESENER, 2016, p. 41). Por sua vez, para Harvey (2013), o pós-modernismo é uma questão publicitária, um modismo cultural e um projeto do "vir a ser". É um movimento que tanta combater todas as formas de metanarrativa, podendo, inclusive, não passar simplesmente de uma comercialização cultural do capitalismo em sua forma mais avançada.

[15] Segundo Durkheim (2007), existem duas formas de solidariedade social: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica. A primeira forma seria intrínseca das sociedades pré-capitalistas, nas quais os indivíduos se identificavam através da família, da religião, da tradição e dos costumes. Nesse tipo de solidariedade haveria uma consciência coletiva que garantiria a coesão social de tal maneira que os indivíduos pouco se diferenciam em aspectos sociais. Por conseguinte, a solidariedade orgânica seria aquela típica das sociedades capitalistas, nas quais por meio da divisão social do trabalho os indivíduos tornam-se interdependentes. Assim, haveria a existência da coesão social, pois os indivíduos com suas diferenças seriam necessários para um todo organizado. Portanto, o efeito primordial da divisão do trabalho não seria o aumento da produtividade, mas a solidariedade decorrente da necessária relação entre os indivíduos. Paralelamente a esta análise, ainda que o conceito de coesão social por meio da divisão social do trabalho não seja algo verdadeiro na atual sociedade capitalista, verifica-se nesse movimento moderno ou pós-moderno da sociedade, um enfraquecimento da consciência coletiva e, como consequência, o crescimento do individualismo.

Outrossim, verifica-se também que para além do discurso da globalização e da modernidade, atualmente denota-se o aumento da distância entre pobres e ricos[16], onde as diferenças são aprofundadas, o desemprego crescente torna-se cada dia mais crônico[17], as camadas médias da população perdem em qualidade de vida e o Estado social abre espaço para o Estado penal, com a consequente marginalização das comunidades periféricas.

Nesse sentido, Wacquant (2008) aponta para a transformação do papel do Estado, com a consequente precarização do trabalho e a desregulação social. O Estado torna-se mais liberal para o capital e para as classes abastadas e mais punitivo para as classes marginalizadas, isto é, "para com aqueles já desestabilizados seja pela conjunção da reestruturação do emprego com o enfraquecimento da proteção do Estado de Bem-estar social, seja pela reconversão de ambos em instrumentos para vigiar os pobres" (WACQUANT, 2008, p. 94).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Wacquant (2008) enaltece ainda que o Estado neoliberal[18], abre-se de total forma para o mercado, ao mesmo tempo em que se incumbe de manter a "lei e a ordem" frente às desigualdades sociais crescentes. Como bem salienta o autor, a lógica neoliberal é desmantelar o Estado social e fortalecer o Estado penal.

---

[16] O estudo intitulado "Por que menos desigualdade beneficia a todos", divulgado em 2015 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, aponta que as desigualdades entre ricos e pobres atingiram o nível mais alto nos últimos 30 anos entre os países integrantes da referida organização. Sendo que no caso brasileiro, apesar de uma diminuição inferior a 10%, a diferença entre ricos e pobres ainda se encontra no patamar de 0,55 do coeficiente Gini, enaltecendo que tal indicador varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 maior é a desigualdade entre ricos e pobres. Como exemplo, esse índice nos demais países integrantes da OCDE encontra-se no patamar médio de 0,32, o que denota o longo caminho a ser trilhado no Brasil para a diminuição das desigualdades de renda. Disponível em: <http://www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf>.

[17] De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua, divulgada em janeiro de 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil encerrou o quarto trimestre de 2016 com um percentual de 12% de desempregados, totalizando 12,3 milhões de pessoas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default_novos_indicadores.shtm>.

[18] Segundo Perry Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Na lógica neoliberal, a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Por sua vez, na América Latina o neoliberalismo tornou-se hegemônico a partir da queda do Muro de Berlim, isto é, em 1989, com a consequente retração das políticas públicas derivadas dos ajustes administrativo-financeiro impostos pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, gerando assim um aumento da pobreza e do desemprego em toda a região.

Dessa maneira, torna-se mais difícil discutir direitos de jovens *delinquentes* nesta sociedade que impõe paradigmas dentro de uma lógica capitalista e de processos de marginalização e de invisibilidade social, acompanhados ainda de reiteradas situações de desrespeito aos direitos humanos e da banalização da própria vida dos jovens.

No caso brasileiro, este Estado neoliberal também vem se destituindo das funções referentes à proteção das demandas sociais, além de desregulamentar as relações de trabalho e os direitos sociais, favorecendo de igual forma a privatização de empresas públicas e dos serviços estatais, assim, tem-se o mercado apropriando-se de forma crescente do fundo público. Como resultado, conforme argumenta Ball, "as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil tornam-se cada vez mais turvas" (BALL, 2014, p. 171). Como o Estado ainda é o elemento central de reprodução das relações e o mesmo tem muita dificuldade em romper com a hegemonia do capital, a mercantilização do social e a consequente ampliação da atuação do mercado tem gerado um forte campo de disputas sobre o Estado e entre as classes.

Há que se destacar ainda que no caso do Brasil, onde não houve a efetiva construção do Estado de Bem-Estar Social, de tipo europeu[19], o que se verificou no país foi a retração estatal e a privatização das políticas sociais, embasadas na concepção minimalista e emergencial das políticas públicas. Como "o neoliberalismo é também polimórfico e evolutivo, ele se transforma e se adapta, assumindo características locais [...]" (BALL, 2014, p. 64). Essas características locais do neoliberalismo tiveram o ápice no Brasil no início dos anos 1990, com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o qual aplicou as políticas de abertura econômica e as políticas de caráter assistencialista para a parcela mais pobre da população, além de medidas de modernização e desburocratização da máquina pública. Entretanto, tais políticas e ações tiveram a sua plena efetivação durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

[19] De acordo com Esping-Andersen (1990), a consolidação do Estado de Bem-Estar Social na Europa, ou seja, Welfare State, deu-se na década de 1960, com a universalização dos direitos sociais, enquanto direitos de cidadania. Tal Estado apoiou-se em governos democráticos e nos direitos civis dos cidadãos, sendo que havia uma base econômica a sustentar a oferta de serviços sociais, amparada principalmente no pleno emprego. De igual forma, Polanyi (1980) esclarece que a garantia de direitos e as políticas sociais do Welfare State, além de impedirem a autorregulação do mercado, funcionavam também enquanto barreiras para a não ampliação das desigualdades sociais, promovendo uma maior igualdade e coesão social entre as pessoas.

Ainda que com uma política neoliberal mais moderada, os governos Lula e Dilma (2003-2016), praticamente mantiveram a política macroeconômica dos governos anteriores, além de implantarem as reformas estruturais demandadas pelo mercado e as parcerias público-privadas. Nesse ponto, convém enaltecer que esses governos petistas promoveram o desenvolvimento econômico e a redistribuição de renda, mas, ainda assim, não houve um total abandono do ideário neoliberal, pois

> Para buscar o crescimento econômico, os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff lançaram mão de alguns elementos importantes de política econômica e social que estavam ausentes nas gestões de Fernando Henrique Cardoso. Sem a pretensão de sermos exaustivos, enumeraríamos a título inicial alguns elementos que têm sido destacados por parte da bibliografia: a) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; b) forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada; c) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; d) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica e e) incremento do investimento estatal em infraestrutura. [...] Devido a esses elementos, e apesar de eles não romperem com o modelo econômico neoliberal herdado da década de 1990, optamos por utilizar a expressão desenvolvimentista para denominar esse programa. (BOITO JUNIOR, 2012, p. 5-6)

O programa desenvolvimentista dos governos Lula e Dilma, segundo Boito Junior (2012), ao mesmo tempo em que redistribuiu a renda, garantiu aumentos reais do salário mínimo e implantou políticas compensatórias, manteve o tripé neoliberal composto pelo superávit fiscal, estabilidade econômica e câmbio flutuante, de acordo com as premissas do mercado.

No entanto, apesar do viés neoliberal desse programa desenvolvimentista, é inegável o avanço obtido pela população no que tange os direitos sociais garantidos por políticas públicas, principalmente aquelas com vistas à redução da pobreza e as de caráter compensatórias, embora algumas delas não tenham se tornado políticas de Estado, com a devida garantia dos direitos sociais e com a respectiva garantia real no orçamento público. Nesse ínterim, observa-se que a expansão das políticas sociais no Brasil, tanto as de governo como as de Estado, ocorridas nas últimas duas décadas, se encontra num amplo retrocesso patrocinado pelo governo de Michel Temer, principalmente no que tange as questões de financiamento, afetando

sobremaneira o esforço empreendido nos últimos anos para a redução da miséria e das desigualdades sociais.

Contudo, o momento político em que vive o país, desde o golpe de Estado[20] implementado por setores conservadores da sociedade, em 2016, é um exemplo claro de que direitos sociais podem ser facilmente extirpados quando não garantidos enquanto políticas de Estado, basta para isso verificar a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, os cortes orçamentários no Ministério da Educação, a perda de status ministerial das Secretarias que atuavam com os movimentos sociais, dentre outras.

Assim sendo, entender a influência das políticas neoliberais no país, bem como o avanço do conservadorismo político, ainda que superficialmente, tendo em vista a complexidade dos temas, possibilita a compreensão desse novo tipo de desenvolvimento que vem ocorrendo no Brasil, com a crescente privatização da coisa pública e, de igual forma, com a diminuição do papel do Estado no atendimento das demandas sociais, pois, de acordo com Peroni (2013), o Estado torna-se máximo para o capital, num processo de correlação de forças em que o capital exerce a hegemonia sobre a coisa pública.

Nesse ponto, a contribuição de Goergen (2013) se faz importante, pois clarifica que o Estado neoliberal se coloca a serviço dos interesses privados ao mesmo tempo em que se exime das demandas sociais, principalmente de áreas como a saúde e a educação, as quais apesar de serem as mais onerosas para o poder público, são também as mais lucrativas para a exploração econômica, sendo "produtos" comercializáveis de acordo com as regras de mercado.

---

[20] De acordo com o portal de notícias "Carta Maior" que é uma publicação eletrônica oriunda da primeira edição, de 2001, do Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, o processo de destituição da Presidenta Dilma Roussef, ocorrido em 2016, foi um golpe de Estado parlamentar, conduzido por deputados e senadores envolvidos em casos de corrupção e conhecidos como integrantes das bancadas da "Bala" (deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte e às milícias privadas), do "Boi" (grandes proprietários de terra e criadores de gado) e da "Bíblia" (neopentecostais homofóbicos e misóginos). O processo de impeachment em questão foi instruído com base nas supostas "pedaladas fiscais" cometidas pela então Presidenta da República, no entanto, os decretos assinados pela referida Presidenta e que foram contestados no pedido de impeachment se destinavam à abertura de créditos suplementares necessários à execução do orçamento e estavam todos devidamente autorizados pela Lei de Orçamento Anual de 2015. Além de não encontrar respaldo jurídico, o golpe de Estado contra uma Presidenta democraticamente eleita, foi fomentado pelos grandes meios de comunicação brasileiros, os quais desconstruíram, diariamente, a imagem da Sra. Dilma Roussef. Por fim, convém enaltecer que os golpes de Estado são muito comuns na América Latina, tendo origem, em 1859, quando no Peru, um Presidente eleito foi destituído pelo Parlamento do país. No Brasil, em 1964, um golpe militar encerrou o governo do presidente democraticamente eleito João Goulart. Mais recentemente, novos golpes aconteceram, como em Honduras, em 2009 e no Paraguai, em 2012. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-golpe-de-Estado-de-2016-no-Brasil/4/36139>. Acesso em: 11 de jul. de 2016.

Enfim, essa situação encontra-se ainda mais agravada com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016, denominada PEC do teto dos gastos públicos que congela os referidos gastos nas políticas sociais por um período de vinte anos. Dessa forma, tais políticas acabam por se constituir em terrenos férteis para a negociação de parcerias entre o Estado e o mercado, o qual oferece soluções aparentemente eficazes para a gestão das políticas sociais. Assim, a educação pública e as políticas sociais voltadas para a juventude e para as comunidades menos favorecidas acabam por se reduzir em ações clientelistas e casuísticas de acordo com a lógica do mercado e do capital.

Para Bourdieu (2012), a ausência do Estado e tudo o que disso decorre, acaba por afetar parcelas significativas da sociedade, principalmente aquelas que já se encontram privadas de recursos econômico, cultural ou político e que dessa forma dependeriam do Estado para se chegar ao exercício da cidadania. Para tanto, a ausência de políticas públicas nesses locais em que nem cidadania há, acaba por imperar a lógica do “cada um por si” e, consequentemente, o aumento considerável das situações de violência enquanto resposta social desses grupos, os quais reconhecem o Estado somente pelos aparelhos de força e de coerção.

Em matéria de políticas sociais isto tem um efeito interessante, pois a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir a justiça distributiva do direito de todas e de todos às garantias constitucionais diminuem o “tamanho” do Estado para com tais políticas, além de produzirem a desigualdade e a exclusão social. E, por sua vez, a negação desses direitos vivida pelos sujeitos produz uma hierarquização entre os mesmos, tornando-os extremamente desiguais. Já essa desigualdade expressa a transformação das diferenças em situações de poder, de conflitos e de opressão aos grupos sociais mais vulneráveis. Pode-se afirmar, assim, que a desigualdade e a pobreza geram a exclusão social ao cercear o desenvolvimento do ser humano conforme os preceitos constitucionais.

Destaca-se que, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004, dedicou especial atenção à questão da exclusão social:

> Além de privações e diferenciais de acesso a bens e serviços, a pobreza associada à desigualdade social e a perversa concentração de renda, revela-se numa dimensão mais complexa: a exclusão social. O termo exclusão social confunde-se, comumente, com desigualdade, miséria, indigência, pobreza (relativa ou absoluta), apartação social, dentre outras. [...]. Entretanto, diferentemente de pobreza, miséria, desigualdade e

> indigência, que são situações, a exclusão social é um processo que pode levar ao acirramento da desigualdade e da pobreza e, enquanto tal, apresenta-se heterogênea no tempo e no espaço. A realidade brasileira nos mostra que existem famílias com as mais diversas situações socioeconômicas que induzem à violação dos direitos de seus membros, em especial, de suas crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas com deficiência [...].

Nessa direção, percebe-se que a conjuntura do Estado brasileiro, mais especificamente de seus aparelhos ideológicos[21], está alheia aos problemas sociais e à realidade de negação dos direitos vivida pelos sujeitos das comunidades periféricas. Validando essa informação, destaca-se que a exclusão social, segundo a PNAS (2004) está agravada em localidades com maiores índices de desemprego e de baixa renda. Ao enfrentar esse desafio, as políticas sociais deveriam contribuir para a consciência reivindicatória dos indivíduos, partindo do ponto de vista que a desalienação é o primeiro passo para a superação da subcidadania.

Dentro dessa lógica, Souza (2012) enfatiza a forte presença ideológica nas comunidades periféricas do discurso de que o capitalismo do primeiro mundo é a saída para a democracia e para a igualdade de oportunidades. No entanto, o mesmo discurso não considera que as condições econômicas, culturais e sociais influenciam nas igualdades e desigualdades presentes em toda e qualquer comunidade. Para o mesmo autor, há uma naturalização das desigualdades nas comunidades periféricas e a população acaba sendo socializada com a concepção de que há espaço e oportunidades para todos, sendo que o acesso aos “bens” produzidos no capitalismo está acessível a toda e qualquer pessoa, indiferente de sua condição social.

Assim, verifica-se que com o desmonte dos resquícios do Estado de bem-estar social e sua substituição pelo Estado penal e policialesco, os principais prejudicados são aqueles que estão à margem da sociedade, pois não há o desenvolvimento de bases econômicas e sociais que permitam a inclusão desses sujeitos no sistema capitalista. Estar nas margens da sociedade faz com que não reste outro caminho a não ser aceitar a culpabilização individual por não pertencer à sociedade do consumo.

---

[21] A conceituação para aparelhos ideológicos é oriunda de Louis Althusser (1987), que designa tais aparelhos estatais como instituições distintas e especializadas, compostas por igrejas, escolas, família, sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação e equipamentos culturais, dentre outros. Para o autor, no Estado há os aparelhos ideológicos, que atuam por meio da ideologia e, os aparelhos de repressão, que atuam por meio da violência. A reprodução da relações de produção, segundo Althusser, acontece mediante o exercício de poder do Estado com seus respectivos aparelhos (ideológico e de repressão). Ainda segundo o autor, a escola é o aparelho mais eficaz de propagação da ideologia das classes dominantes, naturalizando as relações de produção da sociedade capitalista.

Nesse ponto, percebe-se que o Estado, ao invés de elaborar e oferecer políticas sociais, direciona recursos para os aparelhos de repressão, uma vez que são mais eficazes do ponto de vista higienista, demonstrando claramente que a criminalidade está acompanhada da pobreza, dos baixos níveis de escolaridade e de renda, dentre outras mazelas da sociedade. Como aponta Kerstenetzky (2012), as políticas socioassistenciais são as que mais seguem subfinanciadas no Brasil, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos com a regulamentação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, há uma considerável parcela de socialmente excluídos que ainda precisam estar nos orçamentos públicos.

Como resultado desse processo, verifica-se um crescimento da criminalização e da marginalidade, pois para se manter o controle social faz-se necessário aumentar o efetivo policial, principalmente para atuação em comunidades pauperizadas. Esse fenômeno, tipicamente urbano, afeta principalmente aquela faixa da população "constituída pelos que estão em situação de desemprego, subemprego ou pobreza. [...] Neste sentido, a distribuição espacial da pobreza dentro das cidades coincide sistematicamente com a da criminalidade" (COELHO, 1978, p. 140-148).

Deste modo, o tripé insegurança, criminalidade e pobreza são potencializados pela ausência do Estado, mais especificamente de políticas públicas sociais, pois nessa conjuntura o que se tem observado é que

> [...] uma gestão judiciária e carcerária da pobreza é tanto mais provável e pronunciado quanto mais intensamente a política econômica e social implantada pelo governo do país considerado inspire-se em teorias neoliberais que levam à "mercantilização" das relações sociais, e quanto menos protetor desde o início seja o Estado-providência em questão (WACQUANT, 2001, p. 141).

Face a dinâmica exposta, em uma sociedade balizada pelo consumo, pelo desemprego e pela pobreza, o que se tem observado é o aumento substancial da população carcerária, principalmente de adultos, sendo que o Brasil responde pela quarta maior população de presidiários do mundo, seguindo a lógica do encarceramento adotada em países como os Estados Unidos, China e Rússia. Tal cultura do cárcere, tem gerado nos indivíduos:

> [...] estigmatização, interrupção das estratégias escolares, matrimoniais e profissionais, desestabilização das famílias, supressão das redes sociais,

> enraizamento, nos bairros deserdados onde a prisão se banaliza, de uma "cultura de resistência", até mesmo de desafio, à autoridade, e todo o cortejo das patologias, dos sofrimentos e das violências (inter)pessoais comumente associadas à passagem pela instituição carcerária (WACQUANT, 2001, p. 143).

Os processos de estigmatização apontados por Wacquant (2001) também afetam os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação, mesmo representando, aproximadamente, 3% da população carcerária brasileira, tais jovens são marcados por esse processo, com um condicionante mais gravoso, estão numa fase biológica e social do desenvolvimento. O referido autor salienta que a "delinquência juvenil" é alarmada pela mídia e pela ausência de estatísticas que comprovem o aumento desse fenômeno. Além disso, a reclusão desses jovens não acaba com as desigualdades sociais oriundas da atual sociedade de classes.

Em função disso, fatores como as desigualdades sociais, a falta de oportunidades, a ausência de políticas públicas e a capilaridade do crime organizado contribuem para que adolescentes e jovens se envolvam em atos infracionais, ainda mais quando esses sujeitos convivem com determinadas circunstâncias sociais em que a reprodução da violência e da criminalidade são mais acentuadas, sendo que para além de protagonistas da violência, esses jovens são as maiores vítimas de um ciclo histórico de negação de direitos.

Sendo assim, fica notório que o Estado e suas políticas públicas já não podem ser explicados apenas do ponto de vista das suas estruturas de funcionamento, eles próprios exigem novas perspectivas de análise, que suportem a sua diversidade, complexidade e modernidade, e, consequentemente, levem em conta os sujeitos sociais e a sua mobilização social. Pois, os movimentos sociais organizados geram reflexos na sociedade e podem interferir na constituição de políticas públicas e no aparelho estatal como um todo.

Isso significa dizer que o estudo de políticas públicas, em especial as políticas sociais, neste começo de século XXI, requer que se lance mão de outros recursos metodológicos que não apenas aqueles que analisem as estruturas econômicas e sociais que perfazem o Estado, mas que também analise a importância de se pesquisar os sujeitos sociais fazedores e provocadores de políticas públicas como os movimentos sociais, os partidos políticos e os demais agentes diretamente ligados à constituição e à gestão das políticas públicas.

Portanto, na tentativa de compreender a dicotomia entre o que diz a lei e o que se percebe no cotidiano, do ponto de vista teórico, Sousa Santos (2001) demonstra que o direito, a partir do século XIX, tem como uma das suas funções a garantia de uma contínua e infinita repetição da sociedade burguesa, ou seja, a sua manutenção e regulação. Essa garantia está, a partir do século XX, dentro do engodo reformista e na perspectiva fragmentada dos problemas sociais, a ponto de não se perceber mudanças efetivas no âmbito social como um todo.

Do ponto de vista legal, tem-se como estratégia a criação de leis sem a efetiva necessidade e com pouca ou quase nenhuma eficácia, ou ainda, a fragmentação e a não efetivação das leis já implementadas, fatos esses que revelam e promovem um efeito simbólico de efetividade, cumprindo assim o objetivo do Estado de amainar as contradições e manter a estrutura das sociedades capitalistas.

Na mesma linha de pensamento, Sousa Santos (2001) enfatiza que nas sociedades modernas o direito oferece um grande número de soluções para problemas que não existiam. E ainda, porque:

> Uma lei pode ser promulgada para ser aplicada e produzir efeitos num dado domínio social (educação, saúde, fiscalidade etc.), caso em que terá eficácia instrumental, ou apenas para produzir como efeito o fato de haver uma lei sobre um dado domínio social e esse fato ter impacto público independentemente de se saber se a lei é ou não aplicada, caso em que esta terá eficácia simbólica. (SOUSA SANTOS, 2001, p.176)

Dado esse quadro histórico, o desafio na elaboração de políticas públicas sociais confronta-se com a necessidade de emancipar o cidadão para enfrentar e superar as dificuldades decorrentes de suas condições de sobrevivência e, principalmente, contribuir com a formação de indivíduos conscientes, participantes e historicamente engajados na superação dos problemas coletivos que os permeiam.

No Brasil, a subcidadania[22] está alicerçada na exclusão, numa democracia frágil e na naturalização da desigualdade social, pois em uma sociedade em que se constata a elevada concentração de renda nas mãos de poucos e enquanto muitos

[22] Entende-se por subcidadania, de acordo com o pesquisador Jessé Souza (2012), o processo de subcidadanização incorporado pelo sistema social que reforça a culpabilização subjetiva dos sujeitos que se encontram dominados nesse processo social. Assim, tem-se os cidadãos de primeira e os de segunda classe, perpetuado por um sistema de reprodução das desigualdades. Esse sistema de reprodução de cidadania e subcidadania, muito presentes em países periféricos, como o Brasil, demonstra como a naturalização da desigualdade social remonta a um processo histórico, o qual é aceito de uma forma natural por uma grande parte da população brasileira.

outros sobrevivem abaixo da linha de pobreza[23], somente haverá cidadania quando existir a universalização da garantia dos direitos sociais.

Ademais, superando o jusnaturalismo[24], é preciso compreender que o acesso à cidadania e aos direitos humanos não acontece de forma inata à condição humana, mas por meio de amplas disputas de poder e de conquistas históricas da humanidade. Neste ponto, há que entender que políticas públicas e os direitos sociais são questões intrínsecas, uma vez que as políticas interferem na vida em sociedade e que a implementação e manutenção de tais políticas permite ao indivíduo situar-se na condição de cidadão e na busca constante por seus direitos.

Para Bobbio (2004), os direitos humanos, nos dias atuais, estão bem fundamentados, mas ainda há um longo caminho para protegê-los, uma vez que não há democracia sem os direitos do homem devidamente resguardados. O binômio democracia e direitos está intimamente ligado com o exercício democrático do poder, já que não é mais possível conceber o poder sendo exercido de forma verticalizada, pois o que se espera hoje é uma prática consensuada de participação dos indivíduos no poder.

A correlação entre política e poder, segundo Bobbio (2004), pode ser assim entendida:

> [...] o que distingue o momento atual em relação às épocas precedentes e reforça a demanda por novos direitos é a forma de poder que prevalece sobre todos os outros. A luta pelos direitos teve como primeiro adversário o poder religioso; depois, o poder político; e, por fim, o poder econômico. (BOBBIO, 2004, p. 229)

No entanto, as verticalidades e as poucas horizontalidades ocorridas na estrutura do Estado afetam o alcance das políticas públicas, mormente comprometidas pela visão neoliberal de administração pública e pela concepção capitalista de direitos sociais, tendo em vista que estas atendem aos interesses hegemônicos do capitalismo tardio sob o fundo público, haja vista as atuais dificuldades de valorização do capital. Assim, o capital vislumbra no fundo público a

[23] No Brasil, considera-se abaixo da linha de pobreza o indivíduo que sobrevive com R$ 77,00 mensais (equivalente a US$1,25 diário). Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS (2015), ainda existem cerca de 20 milhões de pessoas em extrema pobreza no país.

[24] Doutrina segundo a qual existe um direito natural (jus naturale), ou seja, um sistema de normas de conduta intersubjetiva diverso do sistema constituído por normas fixadas pelo Estado (direito positivo). Esse direito natural tem validade em si, é anterior e superior ao direito positivo e, em caso de conflito, é ele que deve prevalecer. O jusnaturalismo é, por isso, uma antítese do positivismo jurídico, o qual defende um único direito, isto é, aquele estabelecido pelo Estado.

possibilidade de realização de valor, contrapondo-se totalmente às necessidades da sociedade, gerando como reflexo o significativo aumento da desigualdade social.

Esse modelo de sociedade capitalista e globalizado em que se vive hoje no Brasil, ampliado pelas premissas de um Estado neoliberal, tem, continuamente, implicado na perda dos direitos sociais e na sistemática redução da cidadania, ainda que entre 2003 e 2014 tenha havido um crescimento redistributivo com a consequente expansão das políticas e dos gastos sociais[25]. No entanto, os governos petistas mantiveram o programa social liberal dos governos dos anos 1990, além de permanecerem seguindo as recomendações do Banco Mundial no que se refere às questões macroeconômicas. De igual forma, deram prioridade às políticas sociais implantadas enquanto programas de um governo, em detrimento de tornarem-se políticas sociais de Estado.

Convém destacar, nesse momento, a influência preponderante dos organismos multilaterais e de suas reformas estruturais[26] para a deterioração dos padrões do serviço público brasileiro e para os cortes lineares dos gastos sociais, os quais são verificados mais fortemente nas décadas de 1980 e 1990. Isso deve-se, segundo Kerstenetzky (2012), em decorrência do agravamento da dívida pública, dos sucessivos ajustes fiscais e pelas várias reformas nas políticas sociais. De acordo com a proferida autora, o atual sistema de proteção social do país carece de uma maior atenção, pois

> Ainda que se venha movendo em direção mais inclusiva, o sistema nem desmercantiliza nem neutraliza a estratificação resultante das relações

[25] Os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff garantiram ao longo de treze anos, entre 2003 e 2015, o aumento progressivo do salário mínimo, ainda que a inflação tenha impactado tal salário ao longo desse período; a ampliação do emprego formal, mesmo que em funções assalariadas; o aumento do número de beneficiários do Programa Bolsa Família, sem no entanto transformar essa política de transferência de renda numa política de Estado; um maior investimento no Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar - PRONAF, com a consequente implantação do Programa de Aquisição de Alimentos da agricultura familiar por parte dos órgãos públicos, ainda assim, o agronegócio expandiu, com o apoio desses governos, as áreas de produção e a exportação de commodities; a ampliação do número de vagas em instituições federais de ensino, mas o capital privado continuou a lucrar e concentrar as matrículas do ensino superior, sendo que o programa PROUNI contribuiu para essa concentração; por fim, a classe trabalhadora obteve alguns direitos, como foi o caso da inclusão previdenciária dos trabalhadores de baixa renda, a aprovação da lei do trabalho doméstico e a qualificação profissional do trabalhador por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC, aqui é importante salientar que os investimentos no referido programa estavam direcionados à instituições privadas de qualificação profissional, como o "Sistema S" (SESC, SENAI, SENAR, SENAT, dentre outros).

[26] As reformas estruturais podem ser compreendidas como a privatização de empresas e serviços públicos, a contração do gasto social, a desregulamentação do mercado de trabalho com a devida flexibilização da legislação trabalhista e, por fim, a liberalização dos fluxos internacionais de capitais (dólar flutuante e Banco Central independente, por exemplo).

> mercantis de modo significativo, já que a expansão da cobertura não veio acompanhada de universalização com adequação. Passos importantes foram dados [...], porém não ainda em termos de definição de comprometimento fiscal por parte das várias esferas de governo. (KERSTENETZKY, 2012, p. 241)

É como consequência desse cenário que se evidencia a fragilização das condições sociais da população, derivadas de uma lógica de ajustes estruturais por parte do Estado, a partir da implementação de políticas públicas com viés meramente econômico. Desse fato, percebe-se, nos últimos anos, o aumento da extrema pobreza e as camadas médias da população[27] já sentem dificuldades para adquirir bens de consumo básicos em quantidade e com a devida qualidade. Destarte, há que se buscar "uma nova transparência e proximidade entre as políticas do Estado e as políticas dos cidadãos". (SOUSA SANTOS, 1995, p. 56)

Assim sendo, é preciso compreender que a diminuição do papel do Estado para com as políticas públicas, bem como a retração do fundo público para as políticas sociais, principalmente após o golpe de Estado de 2016, vem alterando significativamente os índices de qualidade de vida da população, principalmente daqueles que mais necessitam, isto é, no caso do presente objeto de estudo, os adolescentes e jovens pertencentes a comunidades pauperizadas. Nesse contexto, Salvador (2016) clarifica que

> O principal objetivo do governo interino do vice-presidente Michel Temer, que assumiu o Palácio do Planalto em 12/05/2016, é o desmonte do frágil Estado Social brasileiro com um ataque brutal a todas as políticas sociais e com mais força ao sistema de seguridade social (previdência, saúde e assistência social) e a política de educação. Isso decorre, sobretudo, pelo fato de essas políticas sociais terem como sustentáculo a estrutura de financiamento engendrada na Constituição Federal de 1988 com fontes exclusivas de recursos e de gastos obrigatórios, no caso da saúde e da educação, para todos os entes da federação. (SALVADOR, 2016, p. 116)

Portanto, é a partir desse cenário temeroso de desmonte das políticas sociais que a busca por uma sociedade com equidade e justiça social se torna dia após dia mais complexa, haja vista a necessidade premente de uma sociedade igualitária para todas e todos e, sem a exploração e opressão do homem pelo homem.

---

[27] No Brasil uma família é considerada de classe média (classe C) quando tem renda mensal entre R$ 1.064,00 e R$ 4.591,00, conforme estudos da Fundação Getúlio Vargas – FGV. Estima-se que, aproximadamente, 53% da população brasileira encontra-se nesse patamar.

## 1.1 Antecedentes históricos da política de atendimento à infância e juventude

O tratamento dispensado à infância e juventude ao longo da história mundial é marcado por inúmeras situações de violência, justificados muitas vezes pelas relações familiares, de trabalho ou pela autoridade política de cada época.

Iniciando o histórico pelas escrituras sagradas dos cristãos, tem-se registrado no Livro do Êxodo uma passagem em que o Faraó ordena o genocídio, em decorrência do nascimento de Moisés, de todos os meninos nascidos vivos. Por sua vez, quando do nascimento de Jesus Cristo, Herodes determinou que todos os meninos menores de dois anos nascidos em Belém e arredores deveriam ser mortos. Em ambas as situações, interessante observar que as meninas foram preservadas de tais genocídios, uma vez que o poder era exercido somente por homens.

Na Roma antiga, o patriarca da família tinha o poder total de vida e de morte sobre seus membros, sendo que em relação aos filhos homens o pai tinha o direito de doá-lo, penhorá-lo e até de matá-lo. Também eram previstos castigos severos quando o jovem adquiria uma certa idade. Assim, o pai possuía um poder inquestionável, “[...] sua autoridade não tinha limites e, com frequência, os textos referem-se ao direito de vida e morte com relação aos membros de seu clã, aí incluídos os filhos” (VENOSA, 2009, p. 301).

Em outros povos da antiguidade, a figura do patriarca aparecia de igual forma. Na Índia, o poder patriarcal era vitalício. Na Grécia, a família era submissa, embora houvesse uma lei para regular as relações. O Código de Hamurabi, na Babilônia, previa que o pai poderia arrendar ou doar os filhos, já as filhas poderiam ser vendidas como escravas. Entre os chineses, também estava presente a questão do pátrio poder e da decisão de vida e morte dos filhos. As primeiras mudanças no poder absoluto do pátrio poder são percebidas ao final da era medieval, pois

> Na Idade Média é confrontada a noção romana de pátrio poder com a compreensão mais branda de autoridade paterna trazida pelos povos estrangeiros. [...] o pai ainda poderia punir fisicamente os filhos, desde que o castigo não levasse a morte. Era comum, em certos lugares, os pais encarcerarem os filhos em cadeias públicas, como forma de castigo. (VENOSA, 2009, p. 301-302)

Desse modo, é ao final do período medieval e início da idade moderna que a conceituação do que é ser criança emerge na Europa. Ao final de tal fase histórica, acontece a separação da criança do mundo adulto e a consequente necessidade de sua disciplinarização pelas instituições, entre elas a escola. São os primeiros passos do que Foucault (1999) denominava como sociedade disciplinar, pois a disciplina estava intimamente entrelaçada com o conceito de poder, não ocorrendo sua aplicação somente em penitenciárias, mas também em instituições que serviriam para um fim determinado, como as “casas de educação” e os hospitais.

Portanto, o surgimento do sentimento de infância na sociedade burguesa deflagrou uma preocupação com os mecanismos de disciplina familiar, aplicados e aprimorados na escola. Assim sendo, a escolarização e a imposição do disciplinamento ampliam o período de infância na sociedade da época. Esse sentimento de infância “se fez acompanhar de toda uma série de disposições legais que respondiam a preocupações de ordem religiosa e pública ao mesmo tempo” (GÉLIS, 1999, p. 325).

Nesse ponto, pode-se afirmar ainda que, segundo Gélis (1999), há indícios dos primeiros sinais de uma política de proteção à infância, uma vez que as famílias delegavam às instituições o disciplinamento das crianças, com apoio do Estado e da Igreja Católica. Pode-se perceber também nesse período, de acordo com estudos de Ariès (1981), que o sentimento de família e de infância passam a estar em evidência, sendo que a criança, ainda que pela lógica do disciplinamento, recebe maiores atenções da família e da sociedade. De igual forma, a iniciação social da criança deixa de ser feita através de “simbiose” junto aos adultos, tendo em vista que a escola se torna a responsável pelo rito de passagem da criança para sua fase adulta. Assim, pode-se inferir que a escola surge ao mesmo tempo que a outrora concepção de família moderna.

Somente depois de demarcado o que é ser criança que, ao final do século XIX, surge a noção de quem é o adolescente e o jovem, principalmente em estudos da medicina e da legislação da época. Nesse período, as escolas que já disciplinavam as crianças, passaram também a isolar e disciplinar os jovens, os quais eram enviados por suas famílias a esses locais de reclusão. Naquele tempo, “a escola não era só um local de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 1981, p.170).

O processo histórico de “enquadramento da juventude” pode ter sido a origem da cultura de punição e de “encarceramento” ao jovem em conflito com a lei, uma vez que advém desse período os processos de vigilância e de castigos corporais, o que Foucault (1999) classificava como sendo o “poder de punir”.

Interessante observar aqui que o Código Civil Francês de 1803 permitia ao pai aplicar penas aos filhos entre doze e dezessete anos, como o encarceramento e penas corporais, pois o Estado não exercia o direito de punição a esses sujeitos. Na época, a legislação garantia ao homem, ou seja, ao patriarca da família, o direito de corrigir fisicamente os seus tutelados. As crianças até a idade de nove ou dez anos, no máximo, eram criadas pelas mães, depois os meninos eram criados e educados pelos homens adultos da família.

Já para as crianças “desvalidas da sorte” que depois tornar-se-iam adolescentes e jovens, as instituições de caridade geralmente ligadas à Igreja Católica, se incumbiam de prestar assistência mediante a internação e a reeducação pelo trabalho. Os mosteiros, por exemplo, recolhiam os jovens abandonados para dar-lhes uma profissão. Inicia-se assim “a prática de capacitação da criança pobre para o mundo do trabalho” (MARCÍLIO, 1998, p. 50).

Com o grande aumento populacional ocorrido em meados do século XIX e início do século XX, principalmente na Europa industrializada, para além da filantropia da igreja, o Estado passa a intervir em questões de saúde pública e de assistência social. Com o apoio da medicina e da justiça da época, criam-se mecanismos para criminalizar e punir os que se desviavam do padrão de normalidade social. Sendo que os “desvalidos da sorte” eram os mais vigiados e punidos. Remonta a essa época o surgimento da justiça de *menores*, totalmente higienista e onde a medicina, conforme preceitua Foucault (1999), torna-se totalmente atrelada ao aparelho penal.

No caso brasileiro, a assistência ao jovem “desvalido” ou em conflito com a lei também esteve atrelada, ao longo da história, à filantropia. A atenção à infância e juventude, desde o período da colonização, foi marcada acentuadamente pelo que era praticado em Portugal. Os jesuítas, por pressão da coroa portuguesa, para além da catequização da criança indígena, passaram também a atender os órfãos que eram enviados de Portugal.

Mais tarde, durante o Império, surge o sistema de proteção à infância a cargo da roda dos expostos[28] e das casas de recolhimento para as meninas pobres, em ambos os casos, há uma forte atuação da Igreja Católica. Muitas dessas crianças eram adotadas ou apadrinhadas por famílias burguesas, sendo que esses filhos de criação eram vistos como "mão-de-obra suplementar e, gratuita, mais eficiente que a do escravo, porque livre e ligada a laços de fidelidade, de afeição e de reconhecimento" (MARCÍLIO, 1998, p. 137).

A finalidade da "roda dos expostos" para os enjeitados da sociedade era:

> Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém nascidos, abandonados, para encaminhá-los, depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e vadiagem. (PRIORI, 1996, p. 99)

Ainda no período imperial, os adolescentes abandonados e/ou *infratores* eram objetos de tratamento judicial como qualquer adulto. O Código Criminal do Império responsabilizava o adolescente a partir dos quatorze anos. No entanto, caso os juízes entendessem que o autor apresentava uma certa consciência relativa ao ato praticado, a penalização já poderia ocorrer para as crianças maiores de nove anos, podendo a punição estender-se até o adolescente completar dezessete anos.

O rigor de tal código criminal permitia a prisão de crianças e adolescentes junto aos criminosos adultos. A estudiosa Rizzini (1993) enfatiza que muitos desses *menores delinquentes* eram presos nas casas de detenção sem ao menos ter passado por um processo criminal.

A questão da adolescência desvalida torna-se ainda mais evidente quando da abolição da escravatura, pois os filhos de escravos se juntam a outros *menores* e passam a preocupar as instituições da época. Para fazer frente e esse problema que ameaçava a ordem social vigente, o governo cria as Casas de Educandos Artífices, focalizando o internamento com a formação profissional desses *menores*.

---

[28] A roda dos expostos, de origem medieval e italiana, consistia num trabalho filantrópico de proteção à criança exposta ou enjeitada pelos familiares, sendo que esse trabalho era realizado por Irmandades Católicas de Caridade. A referida roda nada mais era do que um artefato de madeira fixado ao muro ou na janela de um hospital de caridade, no qual era depositada a criança. Assim, ao girar o citado artefato, a criança era conduzida para dentro das dependências da instituição, sem que a identidade do progenitor ou do responsável pelo infante abandonado fosse revelada. No Brasil, as primeiras rodas dos expostos foram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia de Salvador, em 1726, no Rio de Janeiro, em 1738, em Recife, no ano de 1789 e, em São Paulo, nos idos de 1825.

Observa-se, também, que no mesmo período histórico, segundo Rizzini (1997), os filhos de famílias pobres e percebidas como socialmente produtoras de "bandidos em potencial", eram convencidas a encaminhar seus filhos às casas de artífices, e, posteriormente, para as recém-criadas escolas agrícolas e instituições correcionais. Faz-se importante citar ainda que o termo *menor* surgiu nesse período, com a finalidade de nominar o adolescente e o jovem, principalmente aqueles desvalidos da sorte.

Com o advento da República, em 1889, a questão da infância e juventude, para além dos debates higienistas e jurídicos, passa a considerar como solução para os desvalidos da sorte o disciplinamento por meio de trabalhos educativos industrial e agrícola, uma vez que a indústria se expandia e a economia cafeeira estava em plena pujança.

Acreditava-se que o trabalho para esses *menores* tinha um valor educativo que contribuiria para a superação da miséria e da desocupação, na medida em que seriam treinados e disciplinados para criarem bons hábitos. Além disso, conforme destaca Veiga (1999), bastava possuir uma aprendizagem modesta para ser um trabalhador do campo ou para a indústria que ainda se consolidava.

Em relação ao ordenamento jurídico, clarifica-se que até 1927 o Código Penal que perdurou no Brasil foi o promulgado em 1890. Nesse código, ainda era imputável criminalmente os adolescentes maiores de quatorze anos e a eles se aplicava o mesmo regime adotado para os adultos. Seguindo as premissas do extinto código imperial, caberia ao juiz a plena decisão de verificar o discernimento das crianças entre nove e quatorze anos para aplicar a pena em razão do delito cometido, pois não havia legislação específica para fundamentar as decisões tomadas em relação às crianças e os adolescentes.

Destaca-se que, o primeiro Juizado de Menores no Brasil foi criado em 1923, no estado do Rio de Janeiro. Por sua vez, com o objetivo de educar e recuperar os *menores delinquentes* foi sancionado, em 1927, o primeiro Código de Menores, denominado Código Mello Mattos[29]. Para Rizzini (1993), consta que Mello Mattos foi o primeiro Juiz de Menores da América Latina. Há que se enfatizar ainda que foi a

[29] De acordo com as informações da página eletrônica do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro o "Código Mello Mattos" era oriundo do Decreto 17.943-A, de 12/10/1927. Tinha 231 artigos e foi assim chamado em homenagem a seu autor, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, o qual nasceu em Salvador-BA. Mello Mattos seria não apenas o seu idealizador, mas também o 1° juiz de Menores do Brasil, nomeado em 1924, exercendo o cargo na então capital federal, cidade do Rio de Janeiro, até o seu falecimento, em 1934.

partir desse código que surgiram as primeiras discussões da necessidade de se desvincular do direito penal a questão dos *menores delinquentes*, além da assistência que deveria ser oferecida pelo Estado.

No Código de 1927 era considerado inimputável os menores de quatorze anos. Entre os quatorze e dezesseis anos aplicar-se-iam as medidas de assistência ou de cerceamento de liberdade, após instauração de processo. Contudo, entre os dezesseis e dezoito anos, o jovem era julgado à luz do Código Penal, com a penalidade reduzida em um terço em relação aos adultos e o cumprimento dar-se-ia num local diverso daquele destinado para os maiores de dezoito anos.

Foi sob a égide da citada lei que se configurou a estigmatização da figura do *menor*, este oriundo das classes pobres. A lei classificava as crianças e adolescentes em dois grupos: os normais e os *menores* (órfãos, abandonados e infratores). Os ditos *menores* somente eram percebidos pelo Estado quando praticavam algum ato infracional que atentasse contra os bons costumes da época. Em decorrência dessa lei, são criadas as “colônias correcionais para reabilitação de delinquentes” (COSTA, 1993, p. 33).

Já em 1940, com a promulgação do Código Penal, passam a ser considerados inimputáveis todos aqueles cidadãos menores de dezoito anos. Simultaneamente, passaram a existir uma maior oferta de medidas assistenciais e protetivas, sendo que, em 1941, foi criado o primeiro Serviço de Assistência ao Menor no Brasil, órgão esse vinculado ao Ministério da Justiça e que tinha por finalidade atender a população menor de 18 anos.

Durante as décadas de 1950 e 1960, há uma constante discussão acerca das concepções e práticas no trabalho com os adolescentes e jovens *delinquentes*. Surgem as primeiras equipes multiprofissionais especializadas no trabalho com este público. “Foi só na década de 60 que o Estado Brasileiro se tornou o grande interventor e o principal responsável pela assistência e pela proteção à infância pobre e à infância desviante” (MARCÍLIO, 1998, p. 225). A culminância desse movimento acontece em 1964, com a criação da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor – FUNABEM, que instituiu a padronização do atendimento e centralizou a política de atenção às crianças e adolescentes carentes, abandonados e infratores.

Ainda que com uma nova nomenclatura, a concepção de atendimento da FUNABEM e das Fundações Estaduais (FEBEM’s) continuava com as práticas de

encarceramento, disciplina e de obediência. Sobre essas instituições se pronuncia Gomide (1990) ao afirmar que:

> [...] o ônus representado pelo isolamento do convívio com a sociedade somou-se à falta de recursos humanos, materiais e financeiros adequados para o desenvolvimento de propostas educativas que objetivassem capacitá-los para o seu retorno à sociedade. (GOMIDE, 1990, p. 16)

Durante esse período também se verificam as péssimas condições em que os adolescentes *infratores* se encontravam internados, pois "as instalações eram inadequadas, amontoavam-se menores em condições promíscuas, os técnicos eram despreparados, os dirigentes omissos, os espancamentos sofridos eram inúmeros" (GOMIDE, 1990, p. 14). Como houve uma intensa massificação das internações pelo país, esses locais acabaram se tornando verdadeiros depósitos de adolescentes e jovens sem direito à educação, cultura, esporte ou lazer.

Em 1975, como tais instituições em nada se adequaram às normativas internacionais de direitos humanos, surgem as primeiras denúncias de violação de direitos e de corrupção no sistema de atendimento, principalmente nas unidades da extinta FEBEM de São Paulo, hoje denominadas Fundação CASA. Neste mesmo ano, instaurou-se uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito – CPMI[30] no Congresso Nacional, com o intuito de verificar a questão do *menor* e das instituições de internação dos infratores no Brasil.

Ainda durante o regime militar, em 1979, após a Declaração Universal dos Direitos da Criança, é elaborado (por um grupo de juízes) e sancionado o novo Código de Menores, que criava a terminologia "menor em situação irregular[31]" tanto para os carentes como para os infratores da lei penal. Tal código manteve a inimputabilidade para os menores de 18 anos, impondo medidas sancionatórias como liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento adequado.

O Código de Menores embora atualizado pelas normativas da época, manteve o conceito médico psiquiátrico de anormalidade para os adolescentes autores de atos infracionais. Tanto é assim que em um de seus artigos há a menção

[30] Entre 1975 e 1976, o Congresso Nacional realiza uma "CPI do Menor" para analisar a violência do Estado contra crianças e jovens. Foi a 1ª Comissão Parlamentar Mista de Inquérito destinada a investigar o problema da criança desassistida no Brasil, contribuindo assim para a elaboração de um novo Código de Menores em 1979.

[31] De acordo com o Código de Menores de 1979, considerava-se em situação irregular o menor privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória. Além dos casos envolvendo maus tratos, desvio de conduta e a infração penal. A omissão ou impossibilidade dos pais em prover a subsistência básica aos filhos era um fator determinante para definir uma situação irregular.

de que a internação tinha por objetivo apartar o adolescente do meio social e também para proteger a sociedade.

Derivada do Código de Menores, é instituída a Doutrina da Situação Irregular, a qual enquadrava o adolescente autor de ato infracional e também todos aqueles que poderiam ser considerados portadores de “desvios de conduta”, vítimas de maus tratos ou que se encontrassem em situações de extrema insalubridade. Aqui é importante clarificar que a classificação “menor em situação irregular” seria proferida pelo juiz, baseada nas análises de relatórios emitidos por especialistas da área. Destaca-se ainda que a rede de serviços assistenciais do Estado acabava ficando sem possibilidade de dar atendimento a um número crescente de adolescentes *infratores* ou com desvios de conduta e os que se encontravam em situação de pobreza.

Durante a década de 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais que lutavam por liberdade, democracia e o fim da ditadura, passou-se também a constituir, paralelamente, um movimento que exigia mudanças no ordenamento jurídico, policial e social das políticas de atendimento à infância e juventude. Nesse ponto, o *menor* passou a ser analisado como extensão de um problema social que afetava milhares de famílias vitimadas pelo desemprego e pela falta de serviços de saúde, educação, habitação, entre outros.

Essas reivindicações populares legitimaram-se e levaram à aprovação da emenda popular à Constituição de 1988, na forma do artigo 227. Segundo Marcílio (1998), os movimentos sociais da época visavam salvaguardar os direitos de crianças e adolescentes, que constantemente eram violados pelo governo. Além de superar o aparato repressivo estruturado no período militar que marginalizava crianças e adolescentes em situação de pobreza. Portanto, o artigo 227 da referida Constituição, conforme pontua Costa (2001), trata do direito à sobrevivência da criança e do adolescente e indica o direito ao desenvolvimento pessoal e social. O artigo também contempla as garantias de integridade física, psicológica e moral desses sujeitos. Assim, as crianças e os adolescentes deixam de ser objetos e passam a ser sujeitos de direito.

É sob a égide do artigo 227 da Constituição Federal que, em 13 de julho de 1990, promulga-se a Lei nº 8.069, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA faz desaparecer, ao menos na legislação, o termo *menor* e o substitui pelos termos criança e adolescente, considerando-os como sujeitos de

direitos. Sob o ponto de vista de Saraiva e Volpi (1998), o ECA representa um avanço histórico e um marco divisório extraordinário no que se refere à questão da infância e juventude no Brasil, uma vez que transforma totalmente o arcabouço legal da política de atendimento em todos os níveis de governo.

O avanço obtido com o ECA, enquanto símbolo jurídico do direito civil, consolidou, de igual forma, a legislação que regulamentou várias áreas das políticas sociais, tais como: Sistema Único de Saúde – SUS (1990); Sistema Único de Assistência Social – SUAS (1993) e, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996).

A partir do advento do ECA, a Doutrina da Situação Irregular dá lugar a Doutrina da Proteção Integral[32], desdobrando-se em medidas voltadas ao cumprimento do artigo 227 da Constituição Federal. Nesse sentido, a nova doutrina estabelece que a sociedade e o poder público possuem a tarefa de proteger as crianças e de dar oportunidades aos adolescentes e jovens. Além disso, a abordagem nas situações de violações de direitos ou em atos infracionais, deixa de ser meramente jurídica e passa a ser socioeducativa.

Sendo o ECA uma legislação avançada no que tange os direitos da população de zero a dezoito anos, convém enaltecer que esse marco legal inspirou outras legislações pelo mundo que também visam dispensar atenção e cuidados especiais para as crianças e os jovens. Dentre elas, destacam-se os Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad (ONU, 1990) e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (ONU, 1990).

No contexto brasileiro, dezesseis anos após a promulgação do ECA, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA[33], aprovou uma resolução instituindo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. A proposta do SINASE foi fruto de uma discussão

[32] Segundo Costa (1993), a Doutrina da Proteção Integral está embasada na Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1959. Esta doutrina concebe a criança e o adolescente como seres humanos em peculiar condição de desenvolvimento e que devem ser considerados não pela sua condição econômica ou social, mas enquanto pessoas merecedoras de total e prioritária atenção estatal, social e familiar. Como titulares de direitos, as crianças e os adolescentes devem receber proteção integral do Estado, por meio de políticas específicas para o atendimento, à promoção e à defesa de seus direitos.

[33] O CONANDA é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente. É um conselho integrado por 28 conselheiros titulares e 28 suplentes, sendo 14 representantes do Poder Executivo Federal e 14 representantes de entidades não-governamentais que possuem atuação em âmbito nacional na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

nacional que mobilizou mais de uma centena de profissionais envolvidos com a temática, além do apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e do UNICEF. No entanto, foi necessária a elaboração de um projeto de Lei para que o Sistema fosse regulamentado. Somente em 18 de janeiro de 2012, por meio da Lei Federal nº 12.594, o SINASE foi devidamente instituído, ou seja, levou-se seis anos para transformar em lei as diretrizes de atenção aos jovens privados de liberdade.

Dentre suas diretrizes, o SINASE destaca a importância da concepção pedagógica na execução das medidas socioeducativas, superando a dimensão punitiva ainda frequentemente aplicada em muitos centros de socioeducação do país. Ademais, segundo os preceitos do proferido documento, a articulação das políticas públicas de educação, saúde, trabalho, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, são essenciais para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos os jovens em conflito com a lei.

Por fim, a sistematização destas informações permite a constatação de que desde o início das discussões sobre infância, adolescência e juventude, as políticas públicas destinadas a esses sujeitos continuam acontecendo de forma descontínua, pontual e sem eficiência. Sendo que, no caso brasileiro, mesmo com a promulgação do ECA e a aprovação do SINASE, que do ponto de vista técnico-jurídico são documentos que claramente demarcam a doutrina da proteção integral, percebe-se o quão longínquo estão de serem cumpridos em suas integralidades. Além disso, tais normativas carecem de uma melhor compreensão popular, pois ainda é visível no país uma diversidade de crianças, adolescentes e jovens com os direitos sistematicamente violados.

De igual forma, também não se pode perder de vista que a história da infância e juventude é permeada por normas legais que foram definidas e elaboradas pelo poder hegemônico que impõe seus conceitos e suas “verdades” para a sociedade como um todo. Ou seja, desde tal período histórico, há um arcabouço de valores ideológicos, éticos, religiosos e culturais que organiza e institucionaliza o conjunto de regras, normas e leis de interesse que a classe hegemônica denomina como social. Nesse ponto, a próxima seção apresentará um conjunto de normativas que balizam os direitos das crianças e da juventude, de acordo com os preceitos do direito moderno, ou seja, ancorado nas premissas dos direitos subjetivos fundamentais, tais

como: o direito à vida, o direito à liberdade, o direito à igualdade, o direito ao devido processo legal, dentre outros.

## 1.2 Marcos conceituais e jurídicos do Sistema de Garantia de Direitos

Inicialmente, é oportuno clarificar que os marcos conceituais e jurídicos que embasam o Sistema de Garantia de Direitos não surgiram ao acaso, mas a partir do advento do ECA o sistema é estruturado com base em documentos e tratados internacionais que foram devidamente ratificados pelo Brasil. Dentre esses documentos pode-se citar: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Regras de Beijing (1985); Diretrizes de Riad (1990); Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (1990) e, as Regras Mínimas das Nações Unidas para Adolescentes Privados de Liberdade (1990).

Esses direitos do ser humano, que hoje se configuram em tratados, normas, pactos, declarações e estatutos, são frutos de estudos e debates empreendidos há muito tempo ao longo da história mundial. Como exemplo, há a Declaração da Independência Americana, de 1776, a qual previu os direitos inalienáveis do homem (vida, liberdade e felicidade). Outro exemplo, é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, documento sintetizado a partir dos ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade).

Após o final da segunda guerra mundial é redigida, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo que vários tratados sucederam essa declaração em diversos países, com a finalidade de evitar novas barbáries e atrocidades ao ser humano. O processo de aquisição de direitos, segundo Bobbio (2004), é dividido em gerações ou dimensões que em cada época reconheceram e afirmaram os direitos fundamentais do homem. Os direitos de primeira geração podem ser denominados como direitos de liberdade (direito à vida, liberdade de ir e vir e de expressar pensamento). Os direitos políticos perfazem a segunda geração e expressam os direitos à saúde, educação, trabalho, cultura, participação em movimentos sindicais etc. Já os direitos de terceira geração são aqueles denominados direitos sociais, focados mais na coletividade (meio ambiente sustentável, desenvolvimento, paz, igualdade entre os povos, dentre outros).

No Brasil, a temática dos direitos humanos passa a ser discutida com mais vigor a partir da década de 1960, principalmente por padres católicos e adeptos da teologia da libertação[34], os quais discutiam os problemas sociais daquela época, como as desigualdades sociais, a discriminação, a necessidade de reforma agrária e as opressões nas relações de trabalho.

Após duas décadas de ditadura militar e com a volta da redemocratização em 1985, o Brasil finalmente passa a ratificar os tratados internacionais que versavam sobre os direitos humanos. Essa reabertura democrática propiciou a discussão sobre direitos e garantias fundamentais, culminando, por exemplo, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Foi na tentativa de enfrentar a situação de exclusão social historicamente vivida pela infância e juventude no Brasil que o ECA, enquanto base legal nacional, apontou para a criação de um sistema orgânico de prevenção e proteção.

Ainda no âmbito da consecução de direitos, importante enaltecer que o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 atribuiu à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de constituir um sistema responsável pela efetivação dos direitos da criança, adolescência e juventude. Com o intuito de articular a interlocução entre os diferentes atores sociais, foi criado pelo CONANDA o Sistema de Garantia de Direitos, o qual apoia-se em três eixos principais: a *promoção* e a *defesa* dos direitos da infância e, ainda, o *controle social* das políticas públicas destinadas para este público.

De acordo com a Resolução n° 113/2006 – CONANDA, em seu artigo 2°, é função do Sistema de Garantia de Direitos:

> [...] promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações.

[34] De acordo com estudos de Leonardo Boff, a teologia da libertação foi fundada em 1971 pelo padre peruano Gustavo Gutiérrez, o qual publicou o livro "Teologia da Libertação. Perspectivas". A marca registrada da teologia da libertação é a opção preferencial pelos mais pobres, pela defesa da vida e da liberdade dos oprimidos e degradados, com vistas à justiça social. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/>. Acesso em: 31 de out. de 2016.

Para efetivação dos parâmetros expostos pela resolução do CONANDA, em relação a garantia de direitos, há na estrutura do SGD os denominados “operadores” do referido sistema, a saber: Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente (obrigatória a existência nas três esferas de governo); Conselhos Tutelares (obrigatório em todos os municípios brasileiros); Delegacias Especializadas (presentes em todas as capitais); Ministério Público e as Varas da Infância e da Juventude (existentes em todas as comarcas).

O Conselho Tutelar, por meio de representantes escolhidos pela sociedade, tem por função primordial atender as crianças e os adolescentes que tiveram seus direitos ameaçados ou violados, encaminhando-os para os serviços da Rede Pública de Proteção Social[35] (Centros de Referência de Assistência Social – CRAS[36]; Centros de Referência Especializados de Assistência Social – CREAS[37]; abrigos/casas lares[38]), com o devido conhecimento do Ministério Público local.

O legislador do ECA foi visionário ao definir o Conselho Tutelar enquanto um órgão autônomo e não jurisdicional, pois não o subordinar às municipalidades oportunizou uma maior autonomia aos respectivos conselheiros. Nesse quesito, um dos membros da comissão redatora do ECA assim descreve a importância dos conselhos nos municípios:

> No Brasil, o Conselho Tutelar é uma autoridade pública municipal com cinco pessoas que assumem cerca de oitenta por cento dos casos que eram atendidos por outra autoridade pública, antes estadual, o antigo juiz de menores. A função de atender ameaçados e violados em seus direitos, organiza-se melhor agora no âmbito municipal. (SÊDA, 1998, p. 40)

Por sua vez, os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente atuam na formulação, monitoramento e no controle social das políticas públicas para a área

---

[35] De acordo com as normativas do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, a Rede de Proteção Social é composta de Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. Já a Proteção Social Especial é destinada a famílias e indivíduos que já se encontram com seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros.

[36] Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, denominado a “porta de entrada” do Sistema Único de Assistência Social, tem como principal função a execução do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos familiares e o atendimento em domicílio no território no qual está localizado.

[37] Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, atende exclusivamente situações de ameaça ou de violação de direitos. É o responsável, em nível municipal, pela execução das medidas socioeducativas em meio aberto.

[38] Garantem a proteção integral para crianças, adolescentes e jovens que se encontram sem referência ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar ou comunitário. O abrigo ou casa lar é uma medida de proteção especial que deve ter um caráter provisório e excepcional, pois o intuito é resgatar os vínculos familiares e comunitários da criança e do adolescente que se encontra em situação de abrigamento.

da infância e juventude. Além disso, devem acompanhar os programas de proteção e de socioeducação previstos no ECA. Outra função importante dos Conselhos, relaciona-se com a gestão e deliberação dos recursos dos Fundos da Infância e Adolescência[39] para o financiamento de programas que atendam aos requisitos deliberados nas reuniões ordinárias. Por essa razão, os Conselhos são compostos de maneira paritária por representantes do governo e de organizações da sociedade civil que atuem com o público infanto juvenil.

É relevante destacar que existe hoje, no Brasil, uma extensa legislação com o intuito de amparar e legitimar a atuação dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos. Para corroborar tal afirmação, será apresentado abaixo um quadro com a compilação de tais documentos.

**Quadro 2** – Legislação brasileira dos direitos da criança e do adolescente

| | |
|---|---|
| Lei nº 11.789, de 02 de outubro de 2008 | Proíbe a inserção nas certidões de nascimento e de óbito de expressões que indiquem condição de pobreza ou semelhantes. |
| Lei nº 12.003, de 29 de julho de 2009 | Dispõe sobre a criação de número telefônico para uso exclusivo dos Conselhos Tutelares. |
| Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009 | Dispõe sobre os crimes hediondos e corrupção de menores. |
| Lei nº 12.127, de 17 de dezembro de 2009 | Cria o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Desaparecidos. |
| Decreto nº 794, de 05 de abril de 1993 | Estabelece limite de dedução do Imposto de Renda das pessoas jurídicas, correspondentes às doações em favor dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente. |
| Resolução CONANDA nº 44, de 06 de dezembro de 1996 | Regulamenta, nas capitais, a integração operacional dos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública ou serviço congênere, da Segurança Pública e da Assistência Social, preferencialmente no mesmo espaço físico, com vistas à agilização do atendimento inicial ao adolescente a quem se atribua autoria de infração. |
| Resolução CONANDA nº 71, de 10 de junho de 2001 | Dispõe sobre o Registro de Entidades Não Governamentais e da Inscrição de Programas de Proteção e Socioeducativo |

[39] Segundo as diretrizes do CONANDA, os Fundos da Infância e da Adolescência são compostos de recursos públicos e de doações, via Imposto de Renda, de pessoas físicas e jurídicas, destinados ao atendimento das políticas, programas e ações voltados para a promoção, proteção, defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Os recursos são distribuídos mediante deliberação dos Conselhos de Direitos nos diferentes níveis de governo (União, Estados e Municípios).

| | |
|---|---|
| | governamentais e não governamentais no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. |
| Resolução CONANDA nº 75, de 22 de outubro de 2001 | Dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares. |
| Lei nº 12.696, de 25 de julho de 2012 | Altera os artigos 132, 134, 135 e 139 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre os Conselhos Tutelares. |
| Resolução CONANDA nº 88, de 15 de abril de 2003 | Altera dispositivo da Resolução nº 75, de 22 de outubro de 2001, que dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares. |
| Resolução CONANDA nº 91, de 23 de junho de 2003 | Dispõe sobre a aplicação das disposições constantes do Estatuto da Criança e do Adolescente à família, à comunidade, à sociedade, e especialmente à criança e ao adolescente indígena. |
| Resolução CONANDA nº 105, de 15 de junho de 2005 | Dispõe sobre os Parâmetros para Criação e Funcionamento dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. |
| Resolução CONANDA nº 106, de 17 de novembro de 2005 | Altera dispositivos da Resolução Nº 105/2005 que dispõe sobre os Parâmetros para Criação e Funcionamento dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. |
| Resolução CONANDA nº 112, de 27 de março de 2006 | Dispõe sobre os parâmetros para a formação continuada dos operadores do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. |
| Resolução CONANDA nº 113, de 19 de abril de 2006 | Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. |
| Resolução CONANDA nº 116, de junho de 2006 | Altera dispositivos das Resoluções Nº 105/2005 e 106/2006, que dispõe sobre os Parâmetros para Criação e Funcionamento dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras providências. |
| Resolução CONANDA nº 117, de 11 julho de 2006 | Altera dispositivos da Resolução nº 113/2006, que dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. |
| Resolução CONANDA nº 119, de 11 de dezembro de 2006 | Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. |
| Instrução Normativa SRF nº 258, de 17 de dezembro de 2002 | Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados para fruição dos benefícios fiscais relativos ao Imposto de Renda das Pessoas Físicas nas doações aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, nos investimentos em obras audiovisuais e nas doações e patrocínios de projetos culturais. |

| | |
|---|---|
| Decreto nº 6.231, de 11 de outubro de 2007 | Institui o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte - PPCAAM. |
| Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010 | Dispõe sobre a alienação parental. |
| Resolução CNJ nº 54, de 29 de abril de 2008 | Dispõe sobre a implantação e funcionamento do Cadastro Nacional de Adoção. |
| Resolução CNJ nº 77, de 26 de maio de 2009 | Dispõe sobre a inspeção nos estabelecimentos e entidades de atendimento ao adolescente e sobre a implantação do cadastro nacional de adolescentes em conflito com a lei. |
| Resolução CNJ nº 131, de 26 de maio de 2011 | Dispõe sobre a concessão de autorização de viagem para o exterior de crianças e adolescentes brasileiros. |
| Resolução CNJ nº 165, de 16 de novembro de 2012 | Dispõe sobre normas gerais para o atendimento, pelo Poder Judiciário, ao adolescente em conflito com a lei no âmbito na internação provisória e do cumprimento das medidas socioeducativas. |
| Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 | Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações extraídas do sítio eletrônico do CONANDA e do Conselho Nacional de Justiça.

A legislação anteriormente apresentada, embasada na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, garante a prioridade absoluta para o desenvolvimento integral de crianças e jovens. A primazia desse arcabouço legal é o de garantir que os direitos se apliquem de forma diferenciada a esses sujeitos que se encontram em condição peculiar de desenvolvimento.

O ECA enquanto legislação que se destina a tutelar um segmento da população mais vulnerabilizada ao longo da história, rege-se por princípios, garantias e direitos fundamentais. O documento é composto por 267 artigos, organizados em duas partes, sendo que na primeira parte estão expressos os cinco direitos fundamentais da criança e do adolescente e como tal legislação deve ser entendida. Já na segunda parte, consta as normativas que regem às ações a serem tomadas em caso de violação ou ameaça de direitos. Nesta parte também estão expressas as diretrizes das medidas de proteção e de socioeducação.

Não menos importante, o ECA está sistematizado em três eixos centrais denominados sistemas de garantias, a saber: o sistema primário, destinado a todas as crianças e adolescentes do país; o sistema secundário, de caráter protetivo e

direcionado às crianças e adolescentes com seus direitos violados; e, o sistema terciário, que tem como foco os adolescentes e jovens autores de atos infracionais.

Dentre os direitos previstos no ECA, pode-se destacar o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. Destaca-se que os legisladores do ECA organizaram os direitos fundamentais em cinco grandes áreas, as quais serão abordadas nos próximos parágrafos.

No primeiro direito, à vida e saúde, prima-se pela prioridade no atendimento em qualquer situação, sendo que o mesmo deve ser garantido pelo Sistema Único de Saúde – SUS. Em casos de emergência, não havendo atendimento pela rede pública, a criança e o adolescente terão a garantia de atendimento na rede privada, sendo que as despesas serão cobertas pelo poder público. Nesse direito, garante-se também a atenção à gestante. Dentre as normativas derivadas deste direito, pode se destacar:

**Quadro 3** – Legislação da saúde como direito fundamental da criança e do adolescente

| | |
|---|---|
| Lei nº 9.046, de 18 de maio de 1995 | Dispõe que os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam amamentar seus filhos. |
| Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001 | Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. |
| Lei nº 1.042, de 15 de abril de 2002 | Estende à mãe adotiva o direito à licença-maternidade e ao salário-maternidade. |
| Lei n°11.343, de 23 de agosto de 2006 | Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad. |
| Lei nº 11.804, de 05 de novembro de 2008 | Disciplina o direito de alimentos da mulher gestante e a forma como será exercido. |
| Portaria MS nº 1.968, de 25 de outubro de 2001 | Dispõe sobre a comunicação, às autoridades competentes, de casos de suspeita ou de confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes atendidos nas entidades do Sistema Único de Saúde. |
| Portaria MS nº 336, de 19 de fevereiro de 2002 | Estabelece que os Centros de Atenção Psicossocial poderão constituir-se nas seguintes modalidades de serviços: CAPS I, CAPS II e CAPS III, definidos por ordem crescente de porte/complexidade e abrangência populacional. |
| Portaria MS nº 2.391, de 26 de | Regulamenta o controle das internações psiquiátricas |

| | |
|---|---|
| dezembro de 2002 | involuntárias (IPI) e voluntárias (IPV). |
| Portaria Interministerial nº 1.426, de 14 de julho de 2004 | Aprova as diretrizes para a implantação e implementação da atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação e internação provisória. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações extraídas do sítio eletrônico do CONANDA e do Conselho Nacional de Justiça.

No segundo direito, denominado liberdade, respeito e dignidade, consagra-se o direito da criança e do adolescente de viver a plenitude da vida, sendo cidadão e respeitado por sua condição étnica, religiosa e sexual. Da mesma forma, esses sujeitos não podem ser colocados em situações de constrangimento, exploração ou humilhação. A despeito desse direito, Digiácomo (2010) esclarece que a lei impõe a obrigação de que todos devem respeitar a dignidade do ser humano, indiferente da idade, agindo em sua defesa e denunciando eventuais violações, pois a omissão é passível de sanções legais. A legislação oriunda desse direito, assim está expressa:

**Quadro 4** – Legislação do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade

| | |
|---|---|
| Lei nº 11.790, de 02 de outubro de 2008 | Permite o registro da declaração de nascimento fora do prazo legal diretamente nas serventias extrajudiciais, e dá outras providências. |
| Decreto nº 6.289, de 06 de dezembro de 2007 | Estabelece o compromisso nacional pela erradicação do sub-registro civil de nascimento e ampliação do acesso à documentação básica, institui o comitê gestor nacional do plano social registro civil de nascimento e documentação básica e a semana nacional de mobilização para o registro civil de nascimento e a documentação básica. |
| Portaria MJ n° 1.100, de 14 de julho de 2006 | Regulamenta o exercício da Classificação Indicativa de diversões públicas, especialmente obras audiovisuais destinadas a cinema, vídeo, DVD, jogos eletrônicos, jogos de interpretação (RPG) e congêneres. |
| Medida Provisória nº 195, de 29 de junho de 2004 | Dispõe sobre a obrigatoriedade de os novos aparelhos de televisão conterem dispositivo para bloqueio temporário da recepção de programação inadequada, e dá outras providências. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações extraídas do sítio eletrônico do CONANDA e do Conselho Nacional de Justiça.

A convivência familiar e comunitária está expressa no terceiro capítulo do ECA e consiste no direito da criança e do adolescente em crescer e pertencer a uma

família, seja ela natural ou substituta (quando esgotados todos os meios legais para a não permanência na família biológica), bem como o de pertencer a uma comunidade. Importante enfatizar que a legislação não prevê apenas família como aquela com laços biológicos, mas como uma entidade e/ou um arranjo familiar que propicie o desenvolvimento da criança e do adolescente num ambiente de afeto e segurança. As normas legais relacionadas compreendem a Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008, que institui e disciplina a guarda compartilhada e, ainda, a Lei nº 12.004, de 29 de julho de 2009, que regula a investigação de paternidade dos filhos gerados fora do casamento.

No quarto direito, à educação, cultura, esporte e lazer, além de práticas culturais, iniciação esportiva e atividades de lazer inclusivas, o Estado deve oferecer escola pública e gratuita próxima à residência da criança ou do adolescente, educação infantil para as crianças de zero a cinco anos, atendimento educacional especializado para àqueles que apresentarem alguma deficiência ou transtorno e acesso ao ensino médio para os jovens.

A legislação expressa ainda a obrigatoriedade de os pais matricularem seus filhos a partir dos quatro anos de idade, mantendo a matrícula até os dezessete anos ou com a conclusão da Educação Básica. Os professores também devem receber formação continuada para uma educação inclusiva, com o fim de reduzir a evasão escolar. Apesar da ampla legislação desse direito, ainda há no país um grande número de jovens analfabetos, restrição no acesso às vagas na educação infantil, atendimento educacional especializado ainda precário e, um magistério desvalorizado.

No que tange a cultura, o esporte e o lazer, o ECA, por meio dos artigos 58 e 59, expressa a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura, inclusive para as classes populares, sendo que o Estado deve assegurar recursos para programas e projetos culturais, esportivos e de lazer voltados para crianças, adolescentes e jovens.

O corolário legal deste direito, apresenta-se da seguinte forma:

**Quadro 5** – Legislação do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

| | |
|---|---|
| Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994 | Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. |

| | |
|---|---|
| Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 | Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. |
| Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006 | Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências. |
| Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008 | Assegura vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. |
| Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 | Institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. |
| Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 | Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. |
| Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 | Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. |
| Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001 | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. |
| Parecer Homologado MEC/CNE; publicado no DOU de 11 de abril de 2008 | Trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. |
| Emenda Constitucional nº.59 | Dispõe sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. |
| Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 | Aprova o Plano Nacional de Educação. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações extraídas do sítio eletrônico do CONANDA e do Conselho Nacional de Justiça.

Para findar a análise dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, tem-se o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, em que o Estado deve adotar programas de qualificação e de profissionalização ao jovem, a partir de 14 anos na condição de aprendiz, com registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social, contrato com tempo determinado (máximo de dois anos), matrícula e frequência obrigatória na escola e em curso de aprendizagem profissional e a duração do trabalho não pode ser superior a seis horas diárias. O ECA também garante a profissionalização ao adolescente com alguma necessidade especial, desde que num ambiente seguro e protegido.

Já, a partir dos 16 anos, a legislação permite ao jovem a atuação em outra modalidade de trabalho, desde que não enquadrada nas piores formas de trabalho infantil[40]. Clarifica-se de igual forma que adolescentes e jovens não podem exercer atividades profissionais entre as 22h e 5h, muito menos ter caráter insalubre ou apresentar periculosidade. Não obstante, destaca-se que não é permitida nenhuma forma de trabalho para crianças e adolescentes entre zero e quatorze anos. Nesse arcabouço jurídico, a legislação correlata está assim sistematizada:

**Quadro 6** – Legislação do direito à profissionalização e à proteção no trabalho

| | |
|---|---|
| Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 | Integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. |
| Lei nº 11.770, de 09 de setembro de 2008 | Cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal. |
| Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 | Dispõe sobre o estágio de estudantes. |
| Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008 | Regulamenta os Artigos 3º, alínea "d", e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação. |
| Portaria MTE nº 615, 13 de dezembro de 2007 | Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem. |
| Resolução CONANDA nº 69, de 15 de maio de 2001 | Dispõe sobre a idade mínima para admissão ao emprego e ao trabalho. |
| Resolução CONANDA nº 74, de 13 de setembro de 2001 | Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional. |
| Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 | Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações extraídas do sítio eletrônico do CONANDA e do Conselho Nacional de Justiça.

[40] Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Convenção nº 182, as piores formas de trabalho infantil se incluem nos seguintes critérios de classificação: todas as formas de escravidão ou práticas análogas à escravidão, como venda e tráfico de crianças, sujeição por dívida, servidão, trabalho forçado ou compulsório, inclusive recrutamento forçado ou obrigatório de crianças para serem utilizadas em conflitos armados; utilização, demanda e oferta de criança para fins de prostituição, produção de pornografia ou atuações pornográficas; utilização, recrutamento e oferta de criança para atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de entorpecentes conforme definidos nos tratados internacionais pertinentes; trabalhos que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que são executados, são suscetíveis de prejudicar a saúde, a segurança e a moral da criança, do adolescente ou do jovem.

Do exposto, não basta a legislação prever direitos, embora seja importante declará-los para poder exigi-los. O desafio apontado por Bobbio consiste em não mais justificar esses direitos, mas sim em protegê-los, pois na atualidade “trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 24). É a partir de tal contexto que se exige uma discussão séria e aprofundada sobre o “para que” e o “para quem” os direitos humanos devem existir. Ao mesmo tempo, é imperioso destacar que neste século XXI a abordagem de direitos humanos ganha força no Brasil e no mundo, ainda que, conforme salienta Sousa Santos (2013), em muitos lugares somente na forma de discursos, pois uma parcela significativa da população não é sujeita de direitos humanos.

Assim sendo, para garantir a proteção às crianças e oportunidades aos jovens, é indispensável conscientizar a sociedade e o Estado da prioridade absoluta que esses sujeitos têm por direito. Esse segmento da população é o que se encontra mais exposto a fatores ameaçadores que podem comprometer a integridade física e emocional, sejam estas decorrentes da omissão da família, da sociedade, do Estado ou da própria conduta da criança e do jovem. Nesse último grupo, encontram-se àqueles adolescentes e jovens com maior propensão ao uso de substâncias entorpecentes e com a prática de atos infracionais.

Dessa forma, para além da legislação, há também a necessidade de uma série de políticas públicas para os adolescentes e jovens com idade entre doze e dezoito anos que estejam envolvidos em situações ilícitas, crimes ou contravenções penais, conforme estabelecido pelo Código Penal Brasileiro. Para tanto, esses jovens em conflito com a lei serão “julgados” à luz do ECA e submetidos as medidas socioeducativas, as quais devem estar integradas às demais políticas sociais, visando sobretudo à integração social e a emancipação desses sujeitos.

Ao contrário do que é difundido pela mídia e pelo senso comum, de que não há penalização para jovens em conflito com a lei, o ECA responsabiliza todo adolescente e jovem que vier a cometer um ato infracional, por meio da aplicação de medidas socioeducativas. Dessa forma, é preciso dissipar a noção equivocada de que há impunidade para este público, pois

> O clamor social em relação ao jovem infrator – menor de 18 anos – surge da equivocada sensação de que nada lhe acontece quando autor da infração penal. Seguramente a noção errônea da impunidade se tem revelado no maior obstáculo à plena efetivação do ECA, principalmente

> diante da crescente onda de violência, em níveis alarmantes. (SARAIVA, 2009, p. 22)

Segundo o ECA, o ato considerado infracional é classificado em duas categorias, a saber: delitos contra o patrimônio e delitos contra a pessoa. Os delitos contra o patrimônio incluem o furto e toda espécie de dano à propriedade privada e a prédios públicos. Já as infrações cometidas contra a pessoa incluem lesões corporais, roubos, latrocínios, homicídios, sequestros, atentado violento ao pudor e o tráfico de entorpecentes. No segundo caso, a aplicação de medidas socioeducativas varia de acordo com a gravidade do ato, devendo-se levar em conta as condições sociais e familiares do jovem, além da disponibilidade de programas e serviços públicos para o cumprimento adequado da medida socioeducativa.

Nesse sentido, estudos de Costa (2005), que versam sobre o direito penal juvenil, esclarecem que os dados levantados desconstroem o mito da periculosidade do jovem infrator e indicam o uso cada vez mais inadequado da medida de internação por parte do judiciário, uma vez que os jovens privados de liberdade não cometeram, em sua maioria, atos violentos contra a pessoa, mas sim apenas ações ilícitas contra o patrimônio, as quais deveriam receber outras medidas socioeducativas.

Salienta-se que a aplicação das medidas socioeducativas é de exclusividade do Juiz de Direito, após análise das provas levantadas na Delegacia de Polícia, corroboradas ou não pela Promotoria Pública. O Juiz também deve analisar o laudo técnico social produzido por uma equipe de assistentes sociais e psicólogos. Ao jovem, durante toda fase processual, é assegurado o direito a um advogado ou a um defensor público. Destaca-se que neste quesito houve um avanço do ECA em relação ao extinto Código de Menores, que facultava exclusivamente à família a responsabilidade pela contratação de um advogado.

De forma exemplificativa, no quadro abaixo são apresentadas as seis medidas socioeducativas, em meio aberto e meio fechado, previstas no ECA.

**Quadro 7** – Distribuição das medidas socioeducativas segundo o artigo 112 do ECA

| | **Medida** | **Artigo ECA** | **Funcionamento** |
|---|---|---|---|
| | Advertência | 115 | Repreensão verbal, feita por Juiz ou autoridade legal, reduzida a termo e |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Medidas socioeducativas em meio aberto** (não há privação de liberdade) | | | assinada pelas partes. |
| | Obrigação de reparar o dano | 116 | Para casos de danos patrimoniais, o autor de ato infracional pode restituir o bem material ou compensar o prejuízo à vítima. |
| | Prestação de serviços à comunidade | 117 | O autor de ato infracional realiza atividades gratuitas, durante oito horas semanais, junto a entidades sociais. A medida não deve exceder o período de seis meses e não deve prejudicar a frequência na escola ou no trabalho. |
| | Liberdade assistida | 118 e 119 | Um orientador, geralmente servidor público, acompanha a frequência e desempenho escolar do jovem, encaminha para cursos profissionalizantes e demais programas de assistência social. Duração mínima de seis meses. |
| **Medidas socioeducativas em meio fechado** (privação de liberdade) | Semiliberdade | 120 | O autor de ato infracional deve pernoitar na instituição específica para o cumprimento da medida. Deve realizar atividades externas, como ir à escola e frequentar cursos. A duração da medida será de seis meses a três anos. |
| | Internação | 123 a 125 | Aplicada somente em último caso, a medida de privação total de liberdade não pode exceder o período de três anos. Tal medida somente será aplicada quando do descumprimento de outra medida, reiteradas infrações ou grave ameaça à pessoa. Na instituição socioeducativa o jovem deve participar de atividades pedagógicas, culturais, esportivas e profissionalizantes. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações extraídas do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A aplicação das medidas socioeducativas anteriormente elencadas, somente será executada após o devido procedimento de apuração da materialidade do ato infracional pela autoridade competente local, isto é, pelo Ministério Público e/ou pelo Juízo da comarca. Ainda segundo o artigo 126 do ECA, o Promotor Público ou a autoridade judiciária poderá conceder a remissão do ato infracional como forma de

arquivamento do processo. De certa forma, o instituto da remissão trouxe agilidade na apuração do ato infracional, de modo que

> A remissão visa evitar ou abreviar o processo envolvendo o adolescente acusado da prática infracional, permitindo uma rápida solução para o caso. Vale lembrar que o objetivo do procedimento socioeducativo não é a aplicação de uma sanção estatal, mas sim a efetiva recuperação do adolescente, sempre de forma mais célere e menos traumática possível, o que pode perfeitamente ocorrer via remissão, notadamente nos casos de menor gravidade, através do ajuste de uma ou mais medidas socioeducativas e/ou protetivas [...]. (DIGIÁCOMO, 2010, p. 184)

No que tange o objeto de estudo, ou seja, o regime de privação de liberdade, na modalidade internação, há que se esclarecer o caráter coercitivo implicado em tal medida, além dos aspectos punitivos, pois a internação apresenta as piores condições para a realização do trabalho socioeducativo com o adolescente, uma vez que o priva por completo de direitos fundamentais que lhe são assegurados, tais como o direito à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Por isso, conforme o ECA, as medidas de restrição de liberdade devem ser norteadas pelos princípios da brevidade e da excepcionalidade, observando-se sobretudo a capacidade física e mental do jovem em cumpri-las, haja vista a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Os motivos desses princípios são claramente expostos por Saraiva e Volpi:

> Três são os princípios que condicionam a aplicação da medida privativa de liberdade: o princípio da brevidade, enquanto limite cronológico; o princípio da excepcionalidade, enquanto limite lógico no processo decisório acerca de sua aplicação; e o princípio do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, enquanto limite ontológico, a ser considerado na decisão e na implementação da medida. (1998, p. 48-49)

Conforme exposto, a medida socioeducativa de internação consiste na privação de liberdade do jovem, afastando-o do convívio familiar e social por um determinado período de tempo. O jovem é internado em uma instituição de socioeducação, de preferência de acordo com os parâmetros arquitetônicos expressos no SINASE, ficando sob a tutela do Estado em um período de seis meses a três anos, ou quando completar 21 anos, sendo então a liberação compulsória.

O documento base do SINASE considera os parâmetros arquitetônicos como um dos instrumentos para concretização da ação socioeducativa, integrando-os aos parâmetros de gestão pedagógica quando da construção, reformas ou ampliações

de centros de socioeducação, visando primordialmente o conforto, a ergonomia e a segurança. No caso de unidades de internação, devem ser observadas algumas orientações, sendo que dentre elas destacam-se: é vedada a construção em espaços utilizados pelo sistema prisional; espaços internos que favoreçam as atividades socioeducativas: quarenta adolescentes por unidade e os quartos/alojamentos devem comportar, no máximo, três internos; prever um espaço ecumênico e áreas verdes que favoreçam a humanização.

Durante o período de internação, poderão ser admitidas atividades externas ao jovem, desde que não haja disposição em contrário do Poder Judiciário. As avaliações socioeducativas dos internos deverão ser realizadas todos os meses pela equipe multiprofissional do centro de socioeducação, sendo que a manutenção da medida de internação será avaliada a cada seis meses no interior da unidade e encaminhada ao juiz que sentenciou a medida, o qual poderá admitir a sua aplicabilidade, encaminhando o jovem para uma medida socioeducativa menos grave, como a semiliberdade ou a liberdade assistida.

Outra importante constatação oriunda do SINASE, prevê que as ações de atendimento ao jovem em conflito com a lei sejam calcadas num viés pedagógico e que respeitem a dignidade do ser humano e todos os outros direitos previstos no artigo 124 do ECA, pois de acordo com Volpi (1997), a internação não é a medida socioeducativa em si, mas, trata-se da condição para que ela aconteça, ou seja, a restrição de liberdade significa uma limitação do pleno direito de ir e vir, e nem um outro direito constitucional deve ser restringido. Por essa razão, o SINASE também orienta que não se abrigue mais do que 40 jovens em um centro socioeducativo, de forma a garantir os seus direitos e um atendimento de qualidade nos padrões do citado diploma legal.

Nesta seara, ECA e SINASE, também estabelecem que deve ser obedecida uma rigorosa separação dos jovens nos centros socioeducativos, organizando-os de acordo com as peculiaridades de cada faixa etária, pois, como exemplo, é temerário agrupar adolescentes de 14 ou 15 anos com jovens de 18 e 19 anos. Outros fatores a serem dimensionados referem-se à compleição física (estatura, robustez, força etc.), gravidade do ato infracional cometido e origem/naturalidade (quando for necessário), evitando dessa forma abusos de toda ordem e novas violações de direitos.

Este ditame da lei, de um lado, traz implícito por sua vez a orientação de que o jovem, quando apreendido em flagrante delito, não poderá permanecer em delegacias de polícia na companhia de presos comuns, devendo ser resguardado num espaço em separado e por um prazo não superior a cinco dias. Por outro lado, enquanto a fase jurídica processual encontra-se em andamento, o artigo 108 do ECA prevê que, neste interregno, o jovem deve permanecer internado provisoriamente por até 45 dias num espaço apropriado, sendo que não havendo a sentença de internação definitiva exarada pelo juiz no prazo citado, o jovem será liberado.

Ainda em referência às questões legais da internação provisória, faz-se necessário salientar que

> [...] a única forma de manter apreendido o adolescente após o seu flagrante, é decretando sua internação provisória. Caso extrapolado o prazo máximo e improrrogável de permanência do adolescente em regime de internação provisória (em entidade própria para adolescentes, nos moldes do previsto no art. 123, do ECA), deverá ser o mesmo colocado em liberdade, providenciando o juízo sua entrega aos pais ou responsável, mediante termo. (DIGIÁCOMO, 2010, p. 150)

Finalmente, em que pese os esforços jurídicos e conceituais anteriormente elencados, é importante observar que o sistema de internação preconizado pelo ECA e referendado pelo SINASE não se assemelha a muitos sistemas estaduais que ainda mantêm a lógica da punição do antigo Código de Menores. Portanto, as práticas de socioeducação no Brasil demonstram que há um longo caminho para se assegurar um processo socioeducativo realmente pedagógico e emancipador, uma vez que, de acordo com Marcuse (2015), os indivíduos estão cada vez mais alienados, principalmente aqueles oriundos de populações excluídas e exploradas, identificando-se, assim, com o que lhes é imposto e conformando-se com as estruturas existentes, tendo em vista a própria existência alienada, como é o caso de muitos adolescentes e jovens em privação de liberdade. Por isso, a necessidade de práticas emancipatórias contra-hegemônicas nessa sociedade contemporânea que ainda perpetua a exploração do homem.

## 1.3 A organização federativa e tributária nacional e as influências no financiamento de políticas de assistência social no Brasil

A Carta Magna de 1988 deixa claro que um dos objetivos fundamentais da República é erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais. No entanto, o que se vê ainda hoje é um longo caminho para atingir esse objetivo, dada à atual situação em que se encontra a disparidade social no país. Soluções mágicas inexistem! É preciso pensar em um projeto político socioeconômico que consiga, no prazo de décadas, estabelecer, no mínimo, uma situação de maior equidade entre os cidadãos. Para tanto, a urgente e necessária reforma tributária é algo imprescindível para se avançar rumo a patamares mais dignos de uma economia emergente com a devida justiça social.

O atual sistema tributário brasileiro, em vigor desde 1965, concentra na União a cobrança da maioria dos quase cem tributos em vigência no país, impõe normas para a fixação de alíquotas de impostos estaduais e condiciona a transferência de recursos para os entes estaduais e municipais. Nesse sentido, Araújo (2013) enaltece que a estrutura tributária em vigor reforça as desigualdades sociais e territoriais, uma vez que 57% do que é arrecadado tributariamente no Brasil fica sob domínio da União, por sua vez aos Estados cabe a fatia de, aproximadamente, 25% e, para os municípios, restam apenas 18% dos recursos arrecadados.

Por se falar em desigualdades, as quais são percebidas com mais clareza em épocas de crises financeiras e de ajustes fiscais, é importante enaltecer também que o sistema tributário brasileiro possui alguns engodos, tais como: excessivo número de tributos, burocrático, ineficiente e, não respeita o princípio da equidade, ou seja, onera os mais pobres. Essa situação tributária do Brasil é exposta pelo próprio Ministério da Fazenda, que em sua página eletrônica afirma que o país tem uma estrutura tributária muito complexa, com diversos tributos e legislações, diferentemente de outros países que possuem somente um ou dois tributos nacionais. Para o Ministério, outro grande problema é que os tributos recaem mais fortemente sobre os assalariados, inibindo o consumo e o crescimento econômico.

A Constituição Federal brasileira prevê, no artigo 153, dois importantes princípios relacionados à questão tributária, o primeiro deles é o princípio da progressividade, que em síntese expressa que quanto maior for a renda, mais deve-se pagar em tributos. O segundo princípio está relacionado com a seletividade, o

qual expõe que a carga de impostos deve ser menor em produtos essenciais à sobrevivência do cidadão. Em ambos os casos, denota-se que, passados quase trinta anos da promulgação da Constituição, os princípios citados ainda não foram efetivados, pois o cidadão assalariado e das camadas médias da população continua pagando muitos tributos, especialmente sobre itens de consumo básicos.

Nesse sentido, uma pesquisa publicizada em 2016 pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC, demonstrou que os 10% mais pobres da população brasileira comprometem 32% de sua renda com o pagamento de tributos. Já, os 10% mais ricos, comprometem apenas 21% da renda com os mesmos tributos, evidenciando um desequilíbrio no sistema tributário brasileiro que continua a onerar as parcelas mais pobres da população.

Para Kerstenetzky (2012), esse problema do atual sistema tributário que mantém a incidência de maiores tributos sobre os mais pobres, anula, quase que totalmente, as políticas de redistribuição de renda. Esse efeito, segundo a autora, somente não é mais devastador na elevação das desigualdades, pois os governos petistas de Lula e Dilma Rousseff lograram êxito nos gastos sociais, visto que

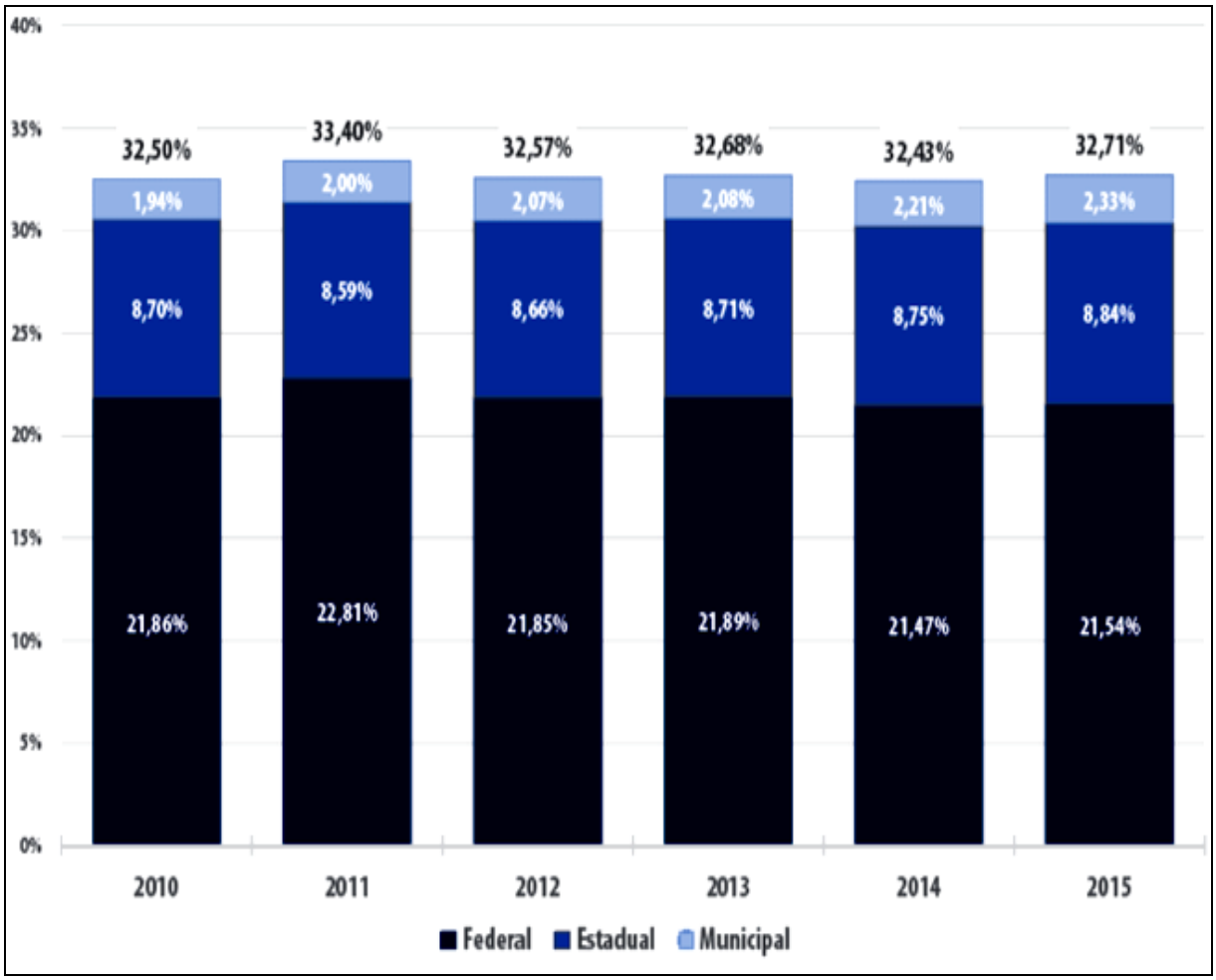
> As medidas então adotadas na área social representaram um verdadeiro pacote fiscal contracíclico: manutenção do aumento real do mínimo; adição de duas parcelas extras para o seguro-desemprego; mudanças na linha de corte do Bolsa Família e no valor do benefício que permitiram o ingresso de novas famílias dentre as já constantes do cadastro único do MDS e aumentaram os repasses (a meta passa a ser 12,9 milhões de famílias); e aumento dos investimentos públicos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em habitação popular e para a classe média baixa. (KERSTENETZKY, 2012, p. 236)

Ainda de acordo com Kerstenetzky (2012) a elevação dos gastos sociais e da dívida pública brasileira[41] geraram, desde 1988, um aumento da carga tributária em relação ao Produto Interno Bruto – PIB, a qual oscilava entre 23% e 24% até aquele

[41] A elevação dos gastos sociais e da dívida pública brasileira podem ser ratificados por um estudo da Secretaria do Tesouro Nacional – STN (2016), denominado "Gasto Social do Governo Central – 2002 a 2015", o qual aponta um crescimento do gasto social brasileiro entre 2002 e 2015, com aumento próximo a 3 pontos percentuais do PIB ao longo desse período. Destacam-se os aumentos nas despesas com educação e cultura (0,74% do PIB), assistência social (0,78% do PIB), e com previdência social (aumento de 0,97% do PIB). Em contrapartida, as despesas com saúde mantiveram-se estáveis no referido período analisado. Por sua vez, a dívida pública brasileira que, em 2002, consumia 76% do PIB, declinou para 73% do PIB em 2015. Ainda assim, mesmo com os três pontos percentuais de retração, clarifica-se que, entre 2004 e 2014, a dívida pública nunca esteve num patamar superior a 70% do PIB, permanecendo, na média, em 63% ao longo desse período. Para findar, clarifica-se que, em tese, a dívida pública é um instrumento de financiamento do Estado, principalmente para investimentos. No entanto, o atual neoliberalismo rentista retira recursos do orçamento para transferir para o sistema financeiro, que tem proporcionado elevados ganhos para os rentistas do contemporâneo modo de produção e de acumulação capitalista.

ano, atingindo um patamar superior aos 32% a partir de 2010. Para ilustrar tal afirmação, o gráfico 2 demonstra estes valores.

**Gráfico 2** – Carga tributária brasileira em relação ao percentual do PIB – 2010 a 2015




Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional, (2016).

Salienta-se ainda que, para além do aumento da carga tributária brasileira, a qual afeta diretamente o poder de compra dos cidadãos, os gastos em políticas sociais apresentaram uma substancial elevação, a partir de 2002, com destaque para a política de assistência social. O aumento nos gastos com a política de assistência social está relacionado com a expansão, a partir de 2003, dos programas de transferência de renda e os de segurança alimentar e nutricional, além da própria criação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2004. Nesse ponto, o quadro 8 evidencia que os referidos gastos na assistência social que, em 2002, giravam entorno de 16 bilhões de reais, passaram, em 2015, para valores superiores aos 91 bilhões de reais.

**Quadro 8** – Gastos do Governo Federal, em bilhões R$, com assistência social – 2002 a 2015

| Período | Gastos Diretos | % Total | Gastos Tributários | % Total | Total Assistência Social |
|---|---|---|---|---|---|
| 2002 | 15,5 | 97,4% | 0,4 | 2,6% | 15,9 |
| 2003 | 19,2 | 97,0% | 0,6 | 3,0% | 19,8 |
| 2004 | 27,5 | 95,3% | 1,4 | 4,7% | 28,8 |
| 2005 | 32,6 | 91,3% | 3,1 | 8,7% | 35,7 |
| 2006 | 38,0 | 90,9% | 3,8 | 9,1% | 41,7 |
| 2007 | 41,0 | 89,0% | 5,1 | 11,0% | 46,0 |
| 2008 | 43,7 | 90,0% | 4,8 | 10,0% | 48,6 |
| 2009 | 52,9 | 78,1% | 14,9 | 21,9% | 67,7 |
| 2010 | 56,8 | 78,9% | 15,2 | 21,1% | 72,0 |
| 2011 | 59,9 | 79,7% | 15,2 | 20,3% | 75,1 |
| 2012 | 67,0 | 81,5% | 15,2 | 18,5% | 82,1 |
| 2013 | 73,7 | 81,8% | 16,4 | 18,2% | 90,1 |
| 2014 | 78,2 | 81,7% | 17,6 | 18,3% | 95,8 |
| 2015 | 73,5 | 80,5% | 17,8 | 19,5% | 91,3 |

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional, (2016).

Diante dos números anteriormente apresentados, faz-se necessário entender que a melhoria da qualidade de vida da população passa por um melhor gerenciamento dessas receitas e, da forma como está organizado o atual sistema tributário e a composição orçamentária brasileira, não se conseguirá, mesmo que em séculos, erradicar a pobreza e diminuir as desigualdades sociais.

Nesse ponto, o argumento anterior é corroborado por Araújo (2013), quando o autor destaca que:

> É possível afirmar que há uma dupla penalização das populações mais pobres em nosso país. De um lado, são proporcionalmente mais taxados pelos tributos para a composição do fundo público. De outro, essa má distribuição dos recursos públicos entre os entes federados tem como consequência um impacto negativo no financiamento de ações sociais básicas, o que, na prática, significa a privação do acesso a estes serviços da população mais pobre. (ARAÚJO, 2003, p. 65-66)

Para especialistas da área tributária, como Gilberto Luiz do Amaral, atual presidente do Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário – IBPT, bem como para alguns políticos, entre eles, o deputado Luiz Carlos Hauly (PSDB-PR), relator do projeto da Reforma Tributária da Câmara, há necessidade de uma reforma tributária justa no Brasil, antes de qualquer outra reforma estrutural. A questão é: por que não se tem uma reforma tributária cidadã? Talvez porque a injustiça maior da tributação

ocorra com a parcela mais pobre da população e não é interesse daqueles que estão detendo o poder político estabelecer um plano de equidade, onde obviamente terão eles e, seus respectivos financiadores de campanha, que pagar mais impostos. Vide, por exemplo, a taxação de grandes fortunas, há anos aguardando a regulamentação pelo Congresso Nacional. O pior nesse contexto é que a população de baixa renda não percebe que paga uma tributação pesada e que todo dia gasta mais com impostos do que com a própria alimentação.

Ainda que, superficialmente realizada a discussão sobre o sistema tributário nacional, é preciso discutir de igual forma a questão do Pacto Federativo, pois enquanto tratado da atual república, destaca-se que historicamente o Brasil passou por modelos diferentes de organização da “coisa” pública. Primeiro, sendo totalmente dependente das normativas da Monarquia Portuguesa, depois tendo proclamado a sua independência, passou pelo período do Império e sua centralização excessiva. Após tal período, conseguiu-se estabelecer a República Federativa do Brasil, sendo que este modelo de pacto federativo se deu sob a lógica do federalismo centralizado, onde a autoridade central, isto é, a União, pode descentralizar e recentralizar seus poderes e funções.

Zander e Tavares (2011) destacam que um Estado federativo é aquele em que há a existência de um governo central e de entes federativos independentes. Pode-se dizer que os entes federados gozam de autonomia política e que se atentam às peculiaridades locais. Já ao poder central, cabe os assuntos da nação, como por exemplo, a defesa da soberania nacional. Essa forma de organização do Estado visa, teoricamente, evitar o desperdício de recursos públicos, a sobreposição de políticas públicas e novas instâncias de representação política que privilegiem o interesse público.

Dessa forma, o Brasil sendo um país federativo em que o princípio da cooperação segue as diretrizes legais da Constituição Federal de 1988, chama-se a atenção para a ação supletiva e redistributiva da União, a qual deve ser exercida de modo a corrigir as disparidades regionais na oferta de políticas públicas pelos entes federados. Além disso, essa ação supletiva e redistributiva não acontece ao acaso ou por uma mera conveniência política, tal ação deve obedecer a uma fórmula que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado e/ou do Município.

Portanto, a capacidade de atendimento de cada governo, ou capacidade de resposta como denominam os agentes públicos de políticas sociais, é definida pela razão entre os recursos de uso obrigatório na implantação e manutenção de políticas públicas, o número de servidores/funcionários envolvidos e, o número de “usuários” a serem atendidos com as referidas políticas. Como exemplo, é possível citar, no âmbito da execução do SUAS, o Índice de Gestão Descentralizada – IGD. Esse índice demonstra a efetividade da execução das políticas de assistência social por parte de estados e municípios. O índice varia de zero a um, sendo que quanto mais próximo de um, melhor é o desempenho do ente federado e, consequentemente, maior será o repasse de recursos pelo Governo Federal.

Essa função supletiva e redistributiva da União é de extrema importância para o ente mais frágil da federação, ou seja, os municípios. De acordo com um estudo da Associação de Municípios do Paraná – AMP (2012), os dirigentes municipais estão com a quase totalidade de recursos oriundos de transferências legais e de impostos próprios com a destinação já determinada, sendo 25% para a educação; 15% para a saúde; cerca de 5% de destinação obrigatória para o legislativo municipal e, 48%, em média, com a folha de pagamento de servidores efetivos e comissionados (excluídos deste montante uma parcela dos servidores da educação e da saúde, pois seus proventos advém de parte do mínimo constitucionalmente estabelecido para investimentos nas respectivas políticas).

Dessa forma, depreende-se com os números anteriores que 93% dos recursos públicos em circulação nos municípios estão “carimbados” e com a destinação já fixada, sobrando somente 7% para investimentos em obras públicas, para as políticas de assistência social ou para o aumento dos percentuais mínimos em educação e saúde.

Sendo assim, fica notória a urgência da revisão do Pacto Federativo e da reforma tributária, pois a arrecadação de impostos e tributos está concentrada na máquina federal, mas a busca por serviços de saúde, educação e demais políticas sociais acontecem nos municípios, os quais são denominados a “porta de entrada” para o acesso às políticas públicas.

Ao abordar as relações federativas, Farenzena (2006) assim sintetiza as atuais relações intergovernamentais:

> Os estados e municípios brasileiros revelam acentuada dependência financeira e técnico-administrativa em relação ao governo central, e o que se coloca, então, é a redefinição dos encargos governamentais que se apresentam como redes paralelas e superpostas, com indefinição de competências, dispersão de recursos e esforços e dificuldade de responsabilização dos entes públicos pela má prestação ou inexistência de serviços. (FARENZENA, 2006, p. 52)

Neste caso, há que se concluir que sem a revisão do Pacto Federativo e sem a reforma tributária, continuar-se-á a barganha entre os entes federados para a realização de convênios, bem como a permanência do atual jogo de interesses de deputados federais e estaduais para a liberação de emendas parlamentares, as quais favorecem as propinas e os conluios entre agentes públicos e privados.

É dentro desse Estado fragmentado e com princípios neoliberais que ocorre a destituição das funções referentes à proteção das demandas sociais e da regulação das relações, delegando-as para a iniciativa privada, que dia após dia se apropria do fundo público, seja por meio de privatizações e/ou concessões, seja mediante as parcerias público-privadas. Isso posto, é preciso resgatar a análise de Sousa Santos (1995) sobre a crise do Estado e a primazia do mercado:

> [...] assume-se quase sempre que a solução está em privatizar os serviços de saúde e de segurança social e que privatizá-los significa entregá-los à regulação mercantil. Do que se trata é basicamente de abrir novas áreas à valorização do capital, tanto mais que está provado que a privatização mercantil não traz, por via de regra, quaisquer economias ao Estado, sempre que este tem de continuar a coparticipar na aquisição de serviços produzidos no mercado. É um mito pretender substituir a ineficiência do Estado pela eficiência do mercado na medida em que este, por não funcionar senão em conjunção com o Estado, absorve a própria ineficiência do Estado, junta-a à sua, e potencia ambas com a corrupção e os lucros especulativos. (SOUSA SANTOS, 1995, p. 52)

Hoje há um forte campo de disputas sobre o Estado e entre as classes, pois enquanto elemento central de reprodução das relações sociais o Estado tem muita dificuldade em romper com a hegemonia do capital, pois busca a conciliação de classes em torno de um projeto político que mantenha o status quo das classes dominantes. Ferraz (2011) vai além dessa conceituação ao afirmar que toda e qualquer política pública que não atenda a todos os cidadãos não deixa de ser uma privatização do público, uma vez que a privatização do público não se resume somente a venda de estatais ou a terceirização dos serviços públicos.

Partindo desse Estado complexo, em que a coisa pública se confunde com a esfera privada, se faz necessário discutir os direitos sociais e o direito de todas e

todos a terem direitos, pois historicamente as políticas sociais eram pensadas a partir da noção de que a pobreza deveria receber o mínimo necessário para a própria subsistência.

No caso do objeto em estudo, por ser uma política de caráter social é na área da assistência social que se encontra o maior volume de recursos para o atendimento aos jovens em conflito com a lei, principalmente nos municípios, pois mesmo com o surgimento do SINASE, em 2006, ainda não se garantiu o respectivo financiamento com rubricas próprias.

Ressalta-se que os Fundos da Infância e da Adolescência, apesar de contarem com eventuais recursos destinados ao atendimento das políticas, programas e ações voltados para a promoção, proteção, defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes, dependem, única e exclusivamente, do repasse de recursos dos entes públicos, bem como da captação de recursos na sociedade, como, por exemplo, com as deduções do imposto de renda. Por isso, não é possível contar com essa fonte de recursos de modo permanente e continuado para financiar políticas na área em questão.

No entanto, a política pública de assistência social também está em permanente processo de estruturação e de garantia de repasse de recursos entre os entes federados. O Sistema Único de Assistência Social – SUAS, instituiu o repasse de recursos entre as três esferas federativas por meio de um cálculo denominado Pisos de Proteção Social. Nessa fórmula de financiamento, os municípios são classificados de acordo com níveis de gestão, a saber: Inicial, Básica e Plena. Essa categorização, compatível com o Índice de Gestão Descentralizada – IGD/SUAS anteriormente apresentado, corresponde à capacidade de gestão que cada cidade tem de executar os serviços da assistência social, perfazendo assim o valor de recursos a ser repassado pela esfera federal e/ou estadual.

Para melhor compreensão do financiamento e das similaridades e divergências entre SUAS e SINASE, apresenta-se no quadro da página seguinte um resumo entre os Sistemas.

**Quadro 9** – Financiamento SUAS/SINASE

| | SUAS | SINASE | Convergências Divergências |
|---|---|---|---|
| **Financiamento** | O financiamento da Seguridade Social está previsto no art. 195, da Constituição Federal de 1988, instituindo que, por meio de orçamento próprio, as fontes de custeio das políticas que compõem o tripé devem ser financiadas por toda a sociedade, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das contribuições sociais. | O compartilhamento da responsabilidade no financiamento e desenvolvimento da política de atendimento socioeducativa é das três esferas de governo. A origem dos recursos a serem utilizados para financiamento do SINASE tanto deverá ser proveniente da seguridade social, responsável pela política de proteção integral dos direitos sociais da população brasileira, quanto das demais fontes do Fundo da Criança e do Adolescente. | O artigo 227 da Constituição Federal, no seu § 7º determina: "no atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204". Esse artigo, por sua vez, afirma que "as ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da Seguridade Social, previstos no art. 195, além de outras fontes". |

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do material "Medidas socioeducativas em meio aberto: a experiência de Belo Horizonte". Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. 2010.

Tal quadro revela, assim como em várias outras políticas públicas implementadas pelo Estado, a falta de parâmetros claros para o financiamento das referidas ações, uma vez que a discussão está sempre centrada em bases conceituais e não em bases orçamentárias/financeiras. Conforme elucida Sposito (2003) essa incongruência talvez decorra do fato de que as políticas públicas foram construídas, ao longo da história, para atender sujeitos de classes sociais menos favorecidas, por isso a não prioridade nos orçamentos públicos, a fragmentação das ações e a descontinuidade administrativa e financeira, fatores que ocorrem desde a formulação das propostas até a execução/implementação das políticas.

Essa descontinuidade administrativa na gestão das políticas públicas pode ser percebida com a coordenação e o financiamento do sistema socioeducativo nacional, pois durante os governos petistas essa área era de responsabilidade da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SNPDCA, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

(SDH/PR). Após o golpe de Estado, em agosto de 2016, a referida área foi realocada para o Ministério da Justiça e da Cidadania, o qual tem por obrigação primordial a gestão do Departamento Penitenciário Nacional e da Polícia Federal, por esse motivo já se percebe o conflito de interesses em áreas tão díspares, outro fator a ser elencado é que seis meses após o golpe ainda não há informações na página do Ministério sobre a Secretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, informações básicas como as ações atualmente executadas, o organograma institucional, entre outras.

Na ausência de informações atualizadas, serão utilizadas aquelas anteriormente pesquisadas, isto é, relativas à 2015 e primeiro semestre de 2016. Retomando a questão da gestão e do financiamento, dentre as normativas atinentes ao tema, a SNPDCA expressa o conhecido princípio da descentralização político-administrativa e a definição da corresponsabilidade dos entes federados para com o sistema socioeducativo. Além disso, a referida Secretaria enfatiza que por intermédio de cofinanciamento, os Estados podem fortalecer e melhorar a qualidade do atendimento das medidas socioeducativas em meio fechado (internação e semiliberdade). Por sua vez, as cidades que já municipalizaram a execução das medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), podem, de igual forma, acessar os recursos do cofinanciamento para qualificar as ações executadas.

Para além do cofinanciamento, as previsões legais de financiamento do sistema socioeducativo podem ocorrer também por meio de repasses fundo a fundo, ou seja, do Fundo Nacional da Infância para os Fundos Estaduais e Municipais, o problema aqui constatado é que muitos municípios ainda não possuem fundos instituídos em decorrência da exigência de regulamentação legal (lei de criação do fundo; decreto de regulamentação; definição do ordenador de despesas; vinculação do fundo a uma secretaria e composição de equipe mínima; constituição de unidade orçamentária e produção periódica de relatórios de execução físico-financeiro).

A outra modalidade de repasse de recursos são os convênios, os quais dependem de previsão orçamentária e de disponibilidade financeira e, na maioria das vezes, ocorrem vinculados a editais com diversas condicionalidades que devem ser cumpridas pelos convenentes. No entanto, os condicionantes impostos pelos editais, como o próprio acesso e manutenção do Sistema de Convênios –

SICONV[42], excluem os municípios que mais precisam de recursos, uma vez que, segundo a Confederação Nacional dos Municípios (2015), cerca de 70% dos municípios brasileiros possuem problemas nos convênios firmados com o Governo Federal.

Do que foi brevemente exposto até o momento, pode-se inferir que o financiamento das políticas de assistência social no Brasil, o que inclui o sistema socioeducativo, ainda é frágil e incipiente, pois não há garantia de financiamento contínuo, principalmente por parte da União, para as ações, programas e projetos na área de assistência social. Além disso, a lógica da descentralização não seria negativa caso as desigualdades regionais no Brasil não fossem tão alarmantes e se houvesse mais recursos, nesses locais, para todas as políticas sociais. Nessa mesma linha, Arretche (2015) afirma que os mais pobres são sistematicamente os últimos a serem incorporados no acesso aos serviços públicos e, infelizmente, a origem social e a renda ainda são fatores determinantes para a não universalização dos serviços no país.

Outro ponto a se destacar é que a composição dos recursos para o financiamento das políticas de assistência social não se encontra ancorada em recursos fiscais, isto é, recursos vinculados e de gastos obrigatórios provenientes dos impostos, mas somente em frágeis contribuições, fundos sociais e receitas vinculadas, as quais podem a qualquer tempo ser contingenciadas pela União. Ampliando essa discussão, Arretche (2015) destaca que, apesar da expansão das políticas de bem-estar nestes últimos quarenta anos, permanece no Brasil as desigualdades de acesso aos serviços públicos essenciais, principalmente em locais com desigualdades territoriais marcadas pela concentração de pobreza.

Ao se falar em composição de recursos e desigualdades, mas neste ponto relacionadas ao financiamento do objeto de estudo, é interessante observar a discrepância na execução da Lei Orçamentária Anual – LOA pelo Governo Federal, entre os anos de 2010 a 2014. Para tanto, organizou-se um quadro por rubrica orçamentária e respectivo programa, sendo que os valores levantados correspondem somente à manutenção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei, denominado Pró-SINASE, o

[42] Segundo o Ministério do Planejamento, o Sistema de Convênios (SICONV) é uma ferramenta online para administrar as transferências voluntárias de recursos da União nos convênios firmados com os entes federados e com as entidades privadas sem fins lucrativos.

referido programa realiza o repasse de recursos para Estados e Municípios. Clarifica-se ainda que não estão disponíveis, no sítio do Senado Federal, os dados orçamentários da execução da LOA 2015.

Dos dados levantados, salienta-se que entre os anos de 2012 a 2014, não aparecem valores referentes a dotação orçamentária, nem os valores autorizados e empenhados para execução, uma vez que o Governo Federal utilizou os restos a pagar (RP)[43] do que fora empenhado no exercício financeiro de 2010. Depreende-se assim que, dos quase 50 milhões empenhados em 2010, foram utilizados no respectivo ano a quantia de, aproximadamente, 16 milhões. Já no exercício financeiro de 2011, de um empenho de quase 14 milhões, o governo fez uso de somente 410 mil reais. O quadro a seguir ilustra tais informações.

**Quadro 10** – Execução LOA – 2010/2014 – Rubrica Pró-SINASE

| Rubrica orçamentária/ Programa | Ano | Dotação Inicial | Autorizado | Empenhado | Pago + RP |
|---|---|---|---|---|---|
| 0152 - SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI - PRÓ-SINASE | 2010 | 56.723.725 | 49.241.520 | 49.241.520 | 15.696.267 |
| 0152 - SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI - PRÓ-SINASE | 2011 | 19.200.000 | 13.653.249 | 13.653.249 | 410.350 |
| 0152 - SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI - PRÓ-SINASE | 2012 | 0 | 0 | 0 | 7.532.281 |
| 0152 - SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI - PRÓ-SINASE | 2013 | 0 | 0 | 0 | 1.015.395 |
| 0152 - SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI - PRÓ-SINASE | 2014 | 0 | 0 | 0 | 198.709 |

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de informações do Portal do Orçamento do Senado Federal – Sistema SIGA Brasil.

[43] **Autorizado**: Registra a soma dos valores da dotação inicial com os cancelamentos e remanejamentos relativos à abertura de créditos adicionais; **Empenhado**: Soma dos empenhos a liquidar e liquidados, corresponde ao primeiro estágio da despesa pública, pois o segundo estágio corresponde à liquidação; **Pago**: Indica os valores efetivamente pagos e corresponde ao último estágio da despesa; **RP**: restos a pagar ao longo do exercício em vigência.

Essa discrepância entre o recurso disponível (dotação inicial) e sua real utilização (pago) torna-se ainda mais alarmante quando se lembra que esses recursos deveriam ser destinados para a realização da política de socioeducação no país. Por certo, esses números também mostram a falta de prioridade do governo para a área, pois de um investimento de quase 16 milhões em 2010, há um decréscimo considerável ano após ano, sendo muito mais significativo em 2014, onde o investimento não chegou a 200 mil reais, isso num país com enormes desigualdades regionais em que os estados e municípios necessitam melhorar a estrutura de atendimento de seus respectivos sistemas socioeducativos.

Todavia, dado esse quadro de escassez de recursos públicos, o primeiro passo para superar essa fragilidade é a definição de recursos com natureza de despesa específica nos orçamentos, nas três esferas de governo, além do compromisso e da vontade política do executivo, pois do contrário, a discussão ainda pautar-se-á nos próximos anos somente pelas questões conceituais das políticas de assistência social, dentre elas a socioeducação.

Assim sendo, após a garantia de financiamento nos orçamentos, é preciso então reforçar a dimensão intersetorial das políticas já instituídas ou as que vierem a ser, evitando dessa forma o paralelismo de ações e, sobretudo, minimizando a fragmentação e a setorialização tão comuns na administração pública brasileira. Acredita-se, também, no papel preponderante dos conselhos de controle social, uma vez que o processo de implementação de políticas sociais e a respectiva garantia de financiamento é resultado do conflito entre distintos grupos de interesse.

À vista disso, pode-se concluir que o princípio da dignidade humana exige o compromisso do Estado para com as políticas sociais, principalmente quando relacionado às crianças, adolescentes e os jovens, os quais devem estar a salvo de toda forma de exclusão, opressão, discriminação ou maus tratos. Para tanto, tais políticas devem emergir do contexto social, cabendo ao Estado implementá-las e financiá-las, possibilitando dessa maneira que a ação pública esteja em harmonia com os interesses sociais.

Para findar, mas sem encerrar esse debate tão premente, enfatiza-se ainda o papel primordial que as políticas públicas sociais exercem no combate à exclusão e na redução das desigualdades, pois as mesmas favorecem uma redistribuição mais justa do fundo público, o acesso à cidadania e a inclusão daquelas minorias que não

se encontram incorporadas em nenhuma ação do Estado brasileiro, garantindo assim a dignidade de todas as pessoas.

**Síntese do capítulo**

Neste primeiro capítulo, conceituou-se o papel do Estado na definição e implementação de políticas públicas, além da questão das desigualdades sociais, as quais ainda estão fortemente presentes no Brasil. Da mesma forma, discutiu-se o problema da substituição de um Estado de bem-estar social para um Estado penal, onde o foco volta-se para o investimento nos aparelhos de repressão, principalmente direcionados para as comunidades mais periféricas, estigmatizando assim os sujeitos que mais necessitam de políticas públicas sociais.

Em seguida, partiu-se para um resgate histórico da política de atendimento à infância e juventude, em que ficou evidenciado as reiteradas situações de violações de direitos direcionadas para esses indivíduos ao longo da história mundial. De maneira similar, foi possível observar que no Brasil os adolescentes e jovens considerados *infratores* ou *delinquentes*, foram vitimados por sucessivas experiências de resgate social, de punição e de variadas formas de encarceramento. Um significativo avanço na execução de medidas socioeducativas foi somente percebido com o advento do ECA, em 1990. Já no que tange as medidas de privação de liberdade, constatou-se que as diretrizes do SINASE possibilitaram novos caminhos, ainda que teoricamente, para a emancipação de adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Tal retrospecto histórico se fez necessário, pois possibilitou uma melhor compreensão dos marcos conceituais e jurídicos que hoje embasam o Sistema de Garantia de Direitos para a infância e juventude. Ainda que a legislação brasileira tenha avançado na defesa dos direitos dessa parcela da população, o capítulo em questão clarificou o papel preponderante da organização federativa e tributária nacional no financiamento das políticas de assistência social.

Foi possível inferir, ainda, que o financiamento das referidas políticas, com destaque para o sistema socioeducativo, ainda é frágil e incipiente, pois não há garantias de financiamento contínuo nos orçamentos das três esferas de governo. Do mesmo modo, destacou-se a necessária dimensão intersetorial que deve

permear as políticas públicas, evitando o paralelismo de ações e o desperdício dos escassos recursos públicos.

No próximo capítulo, a análise deter-se-á sobre o perfil econômico e social do jovem em conflito com a lei. De igual forma, também serão abordadas as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Além disso, será apresentada a comparação de dados do atendimento socioeducativo paranaense no decênio 2006/2015.

# 2 O PERFIL ECONÔMICO E SOCIAL DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E OS DESAFIOS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

> Jovens só aparecem em nossa consciência e na cena pública quando a crônica jornalística os tira do esquecimento para nos mostrar um delinquente, ou infrator, ou criminoso; seu envolvimento com o tráfico de drogas e armas, as brigas das torcidas organizadas ou nos bailes da periferia. Do esquecimento e da omissão passa-se, de forma fácil, à condenação, e daí, medeia só um pequeno passo para a repressão e punição. (Julio Jacobo Waiselfisz)

Conforme abordado ao longo do primeiro capítulo, as condições socioeconômicas são preponderantes no desenvolvimento da vida dos sujeitos, principalmente quando se fala de adolescentes e jovens. A precariedade das condições sociais que muitos adolescentes e jovens são vítimas propiciam a privação social, as desvantagens educacionais e as situações de violência, muito típicas para esses sujeitos que vivem em ambientes de pobreza e de miséria. O histórico processo de constituição da política de atendimento socioeducativo é permeado por diversas contradições que repercutem nas práticas socioeducativas realizadas no país. Assim, são inúmeros os desafios a serem superados para a implementação de um sistema de atendimento socioeducativo que tenha como garantia a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos desses sujeitos.

A questão da juventude brasileira só pode ser compreendida a partir de uma análise detalhada dessa sociedade capitalista que gera desigualdades e, de igual forma, discutir os efeitos da pobreza nas condições de vida dos adolescentes e jovens são primordiais para se poder questionar os atuais padrões sociais. Para Caldeira (2011), a rotina na vida de jovens das periferias é marcada pela constante injustiça e não por privilégios, por isso a importância de se debater a segregação e a desigualdade social.

No entanto, como se observou nas páginas anteriores, a atuação do Estado por meio das políticas sociais ainda está distante de transformar profundamente as condições de vida de adolescentes e jovens, sobretudo quando oriundos de territórios mais vulnerabilizados. Nesse sentido, a luta pela ampliação das políticas sociais adquire um destaque fundamental, pois elas têm a finalidade de garantir o acesso a bens e serviços essenciais para essa parcela da população que se

encontra em pleno processo de desenvolvimento e de construção da consciência cidadã.

Antes de partir para a análise do perfil do jovem em conflito com a lei, faz-se necessário, preliminarmente, descrever quem é esse jovem antes da entrada no sistema socioeducativo e qual o conceito de juventude que embasa teoricamente o presente estudo.

De início, destaca-se que o conceito de juventude é objeto de variadas disputas políticas e sua classificação em idades é arbitrária, pois há um reconhecimento em torno da condição de transitoriedade deste conceito. Compreende-se, assim, que não existe uma juventude, mas identidades juvenis construídas num contexto histórico e social em que se respeita as individualidades e as pluralidades. Sobre isso, o documento base da Conferência Nacional da Juventude (2011) enfatiza:

> Esse entendimento é reflexo de profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas: a juventude não se refere mais a uma breve passagem da vida infantil para a vida adulta, nem à possibilidade de vivê-la está reduzida a um pequeno segmento da sociedade. Como etapa do ciclo de vida, se alargou e comporta hoje múltiplas dimensões de vivência e experimentação, para além da formação para a vida adulta, adquirindo sentido em si mesma.

A conceituação do que é ser adolescente ou jovem pode até ser definida cronologicamente pelas ciências biológicas e pelas ciências jurídicas, mas indefinida para as ciências sociais. As normas e leis procuram, em cada tempo e de acordo com a ideologia ora dominante, definir as representações que serão estabelecidas sobre o adolescente/jovem e se a abordagem com o mesmo será socioeducativa ou punitiva.

Nesse contexto, entende-se que toda categorização contém imprecisões e, de certa forma, pode ser injusta, mas em decorrência da necessidade de um recorte etário para a definição de políticas públicas, o Conselho Nacional de Juventude definiu que jovem no Brasil é aquele indivíduo que possui entre 15 e 29 anos. Da mesma forma, como já clarificada na introdução desta pesquisa, a categorização da juventude é subdividida em três faixas etárias, a saber: adolescentes-jovens (15 a 17 anos); jovens-jovens (18 a 24 anos) e, jovens-adultos (25 a 29 anos). Reitera-se que nesta pesquisa as análises estão focadas sobre os adolescentes-jovens.

Todavia, além das classificações etárias e dos aspectos biológicos, ao se trabalhar com a categoria juventude não se pode negligenciar a heterogeneidade social desses sujeitos, as suas desigualdades territoriais, culturais, materiais e educacionais, entre outras, tendo em vista que

> Em uma sociedade marcada por grandes distâncias sociais, são desiguais e diferentes as possibilidades de se viver a juventude como “moratória social”, tempo de preparação. A condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social; dos níveis de renda; das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes, hemisférios. Além disto, a vivência da condição juvenil é também diferenciada em função de desigualdades de gênero, de preconceitos e discriminações que atingem diversas etnias. Estes demarcadores de identidades podem aproximar jovens socialmente separados ou separar jovens socialmente próximos. (NOVAES, 2007, p. 1-2)

Numa conjuntura de desigualdades, a juventude é constantemente alvo de processos de marginalização, principalmente quando os jovens são oriundos de regiões estigmatizadas pela pobreza e violência. Somado a isso, percebe-se na sociedade uma sensação generalizada de insegurança, hiperdimensionada muitas vezes pela mídia, a qual também ajuda a propagar o mito da periculosidade juvenil e da suposta impunidade proporcionada pelo ECA.

Entretanto, para contrapor essas informações equivocadas difundidas pelo senso comum, basta realizar uma análise simples do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, divulgado em 2014 pelo Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. Numa primeira verificação, depreende-se que havia um total de 600.000 presos no Brasil, sendo que no mesmo período o número de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa representava menos de 10% desta população carcerária.

Já em relação a segunda análise, voltada para o contexto paranaense, observa-se que dos 28.000 presos no estado, cerca de 15.000 estavam em regime de custódia provisória e, destes, 9.000 em delegacias de polícia. Na mesma época, o número de adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação no Paraná não representava mais do que 900 internos, ou seja, aproximadamente 3% do total de presos paranaenses.

Dessa forma, a suposta periculosidade juvenil é facilmente desmentida ao não encontrar respaldo nos dados oficiais divulgados no país. Classificar a juventude como indutora da violência, principalmente se ela reúne alguns atributos

considerados pela sociedade como marcas da marginalidade, serve somente ao propósito de reforçar o aparato policial contra esses grupos, substituindo, conforme já abordado, o estado social para um estado penal. Assim, “negros e moradores da periferia constituem o principal alvo dessa repressão, que acontece cotidianamente, em especial, nas periferias das grandes cidades ou quando grupos de jovens da periferia tentam acessar os serviços” (MORAES, 2006, p. 2).

A juventude tem, ou deveria ter, o direito à igualdade de oportunidades, à liberdade de ir e vir, de aprender e de manifestar sua cultura e, de ser diferente em suas escolhas, favorecendo, à vista disso, o utópico pleno desenvolvimento preceituado pelo ECA. Não há como se falar em igualdade total para a juventude, uma vez que as diferenças sociais, culturais, territoriais e individuais entre os jovens são imensas e, de certa forma, benéficas no processo de constituição da pluralidade. O que se almeja é o respeito e a dignidade para essa parcela da população, que tem se rebelado contra um Estado e uma sociedade que os exclui, rebeldia esta não derivada de uma cultura marginal, mas sim em decorrência da ausência de espaços próprios e de políticas públicas para o desenvolvimento social, econômico e cultural desses jovens.

Nessa perspectiva, Catani e Gilioli (2008) afirmam que a juventude ainda é pouco estudada, principalmente se comparado com os estudos da infância, pois o que se conhece sobre os jovens é permeado por preconceitos e estereótipos. Deste modo, as diversidades e desigualdades que compõem a cultura juvenil devem ser conhecidas pela sociedade e pelo poder público, fundamentalmente quando se pensa em políticas públicas.

Outro fator a se destacar relaciona-se com o atual contexto de reestruturação produtiva, processo este que tem afetado profundamente as juventudes, por isso “investigar seus impactos na vida juvenil, sobretudo nos processos de formação escolar e profissional, pode trazer maior solidez para análises sobre a juventude contemporânea” (SILVA; PELISSARI; STEIMBAC, 2016, p. 140). Há um evidente impacto, principalmente nos jovens, desta precarização das relações de trabalho e da formação escolar e profissional, pois a atual sociedade em tempos de globalização, de pós-modernidade, de superprodução e do superconsumo, tem como resultado o aumento da concentração de renda e das desigualdades sociais.

Trata-se, portanto, de perceber que adolescentes e jovens, mais do que protagonistas, são vítimas de um ciclo de violência estrutural fortemente relacionado

como atual sistema econômico. Assim sendo, é importante frisar que a intrínseca relação entre a dimensão econômica e a violência estrutural são muitas vezes ignoradas quando se aborda a questão dos adolescentes e jovens oriundos de comunidades marginalizadas e/ou quando autores de atos infracionais.

Nesse ponto, Elias (2000) reforça essa discussão ao afirmar, quando analisou a situação social de jovens de um bairro operário inglês, que não há perspectivas de futuro para esses jovens “indisciplinados”, uma vez que eles vivem “no presente e para o presente”, e para serem notados e deixarem de ser um “ninguém” aos olhos da sociedade, agiam de tal maneira que seriam percebidos nem que fosse de maneira negativa, reproduzindo a estigmatização de sujeitos que não vão ser “nada na vida”.

Somada a essa discussão, verifica-se também, a partir de alguns dados que serão apresentados nas próximas páginas, que a escola brasileira, após sucessivas reformas educacionais, tem realizado a inclusão de adolescentes e jovens pobres de maneira simbólica, reproduzindo as desigualdades sociais, de gênero, de raça e de perpetuação da pobreza e da exclusão, assim como retratado por Bourdieu (2015) em relação ao contexto francês. O autor demonstra que as políticas educacionais implementadas visam reduzir os custos políticos, econômicos e sociais da exclusão, ao mesmo tempo em que procuram dar legitimidade à manutenção da lógica de transmissão do capital cultural.

Dos dados oriundos do próximo quadro, depreende-se que as desigualdades educacionais entre os gêneros e raças se tornam mais visíveis a partir dos ensinos médio e superior, pois enquanto na educação infantil e ensino fundamental a taxa de escolaridade líquida é praticamente a mesma entre brancos e negros, no ensino médio a defasagem de escolaridade líquida da população negra é 12 pontos percentuais em relação a população branca. Já no ensino superior, a escolaridade líquida da população branca é o dobro da população negra.

Destaca-se ainda, no que se refere aos gêneros, a predominância de uma maior taxa de escolaridade líquida do gênero feminino em relação ao masculino, principalmente nos ensinos médio e superior, fato esse que evidencia a maior permanência do gênero feminino na educação básica e superior e, as médias mais baixas de escolarização do gênero masculino, o que pode ser explicado, ainda que superficialmente, pela exigência de colocação profissional demandada pela

sociedade para essa parcela da população, ainda mais quando analisadas as questões socioeconômicas de tal grupo populacional.

**Quadro 11** – Taxa de escolarização líquida, em percentuais, por sexo, cor/raça e nível de ensino - Brasil, 2015

| Cor/Raça | Nível de Ensino | total | masculino | feminino |
|---|---|---|---|---|
| | | 2015 | 2015 | 2015 |
| Branca | Educação Infantil | 54,5 | 54,3 | 54,8 |
| | Ensino Fundamental | 96,8 | 96,7 | 96,8 |
| | Ensino Médio | 64,6 | 59,9 | 69,3 |
| | Ensino Superior | 25,0 | 21,7 | 28,1 |
| Negra | Educação Infantil | 52,3 | 51,6 | 53,1 |
| | Ensino Fundamental | 96,3 | 96,5 | 96,1 |
| | Ensino Médio | 52,0 | 47,2 | 57,1 |
| | Ensino Superior | 12,5 | 10,3 | 15,0 |
| Total | Educação Infantil | 53,4 | 52,8 | 53,9 |
| | Ensino Fundamental | 96,5 | 96,6 | 96,4 |
| | Ensino Médio | 57,0 | 52,2 | 62,0 |
| | Ensino Superior | 17,8 | 14,9 | 20,7 |

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de informações do Portal do IPEA (2016).

Poder-se-ia, de igual forma, a partir dos dados anteriores, correlacionar o grande número de adolescentes e jovens do sexo masculino em privação de liberdade com o menor tempo de permanência na educação básica, no entanto, maiores detalhes serão abordados ao longo do próximo capítulo.

Outra análise que merece uma apreciação quando se enfoca as desigualdades sociais, refere-se ao tempo médio de estudo da população, segundo as variáveis de situação de pobreza e de raça. Essa comparação, de acordo com o quadro 12, aponta uma situação de desigualdade na média de anos de estudo entre negros e não negros, pois enquanto os extremamente pobres e brancos permanecem mais de sete anos na escola, os negros extremamente pobres não chegam a permanecer seis anos na escola.

Um segundo fator a se destacar nessa disparidade, sem considerar agora as condições de cor/raça, reside na distância entre os extremamente pobres e os não pobres no que tange o tempo de escolaridade média, uma vez que o primeiro grupo chega a permanecer um pouco mais de seis anos na escola, enquanto que os do segundo grupo, isto é, os não pobres, têm quase dez anos de estudo.

Na região Sul, as desigualdades educacionais também possuem forte correlação com as questões de renda e de cor/raça, mantendo, praticamente, os

mesmos números da média nacional. Ainda que, com uma média minimamente maior que os números nacionais, o tempo de estudo dos extremamente pobres, tanto brancos como negros, dessa região varia positivamente em tal quesito.

Portanto, é importante enaltecer que esses dados permitem variadas investigações que possibilitam ao pesquisador entrelaçar as desigualdades de renda, de gênero e de raça/cor com o acesso e permanência nos diversos níveis de ensino. Cabe ressaltar também que, as populações negras e os extremamente pobres, são fortemente marcados por diversas formas de exclusão e, por isso, a necessidade de encontrar possibilidades que possam ampliar a escolarização desses grupos populacionais marginalizados.

**Quadro 12** – Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, por cor/raça e situação de pobreza - Brasil e Região Sul, 2015

| Região | Cor/Raça | Situação de Pobreza | Média de anos de estudo |
|---|---|---|---|
| | | | 2015 |
| Brasil | Total | Total | 8,2 |
| | | Extremamente Pobres | 6,3 |
| | | Pobres | 5,8 |
| | | Vulneráveis | 7,0 |
| | | Não pobres | 9,7 |
| | Branca | Total | 9,0 |
| | | Extremamente Pobres | 7,4 |
| | | Pobres | 6,3 |
| | | Vulneráveis | 7,3 |
| | | Não pobres | 10,2 |
| | Negra | Total | 7,5 |
| | | Extremamente Pobres | 5,9 |
| | | Pobres | 5,7 |
| | | Vulneráveis | 6,7 |
| | | Não pobres | 9,0 |
| Sul | Total | Total | 8,5 |
| | | Extremamente Pobres | 7,2 |
| | | Pobres | 5,9 |
| | | Vulneráveis | 7,0 |
| | | Não pobres | 9,5 |
| | Branca | Total | 8,8 |
| | | Extremamente Pobres | 7,7 |
| | | Pobres | 6,1 |
| | | Vulneráveis | 7,2 |
| | | Não pobres | 9,7 |
| | Negra | Total | 7,4 |
| | | Extremamente Pobres | 6,1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **Pobres** | 5,7 |
| | | **Vulneráveis** | 6,5 |
| | | **Não pobres** | 8,4 |

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de informações do Portal do IPEA (2016).

Dessa forma, a escola pode ser considerada uma das principais instituições de manutenção dos privilégios, pois simbolicamente ela mantém em suas estruturas os excluídos, criando e oferecendo espaços que adiem uma nova exclusão. No entanto, quando esse processo é inevitável, a responsabilidade da exclusão recai sobre o próprio indivíduo, o qual não estaria apto a permanecer em tal espaço social. Assim, os processos de manutenção de uma ordem social são reiterados por uma instituição que deveria ser "neutra", logo

> Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 2015, p. 65)

Essas diferentes formas de exclusão podem ser percebidas quando se analisam os dados da juventude brasileira. Nesse sentido, uma primeira análise realizada foi sobre o documento "Jovens em Situação de Risco no Brasil", publicado em 2007 pelo Banco Mundial, o referido estudo apresenta algumas informações importantes sobre o contexto brasileiro quando comparado com demais países integrantes da OCDE[44]. É evidente que esses números não podem ser considerados como verdades absolutas, ainda mais vindos de um organismo multilateral com interesses diversos daqueles que ideologicamente estão presentes nesta dissertação. Mesmo assim, os dados apresentados contribuem para a discussão sobre as desigualdades vivenciadas pelos jovens brasileiros.

Em resumo, pode-se constatar, a partir do já citado documento, que o analfabetismo entre os jovens brasileiros (15 a 24 anos) é praticamente o dobro dos demais países latinos. Da mesma forma, o número de jovens (15 a 19 anos) que

[44] A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE é um organismo internacional composto por 35 membros. A Organização foi fundada em 14 de dezembro de 1961 e sua sede fica em Paris, na França. Seu orçamento anual gira em torno de 370 milhões de euros e, o atual secretário-geral é o mexicano Angel Gurría. O foco central da instituição são os assuntos relacionados com a economia internacional e políticas públicas. O Brasil, embora não seja considerado um membro nato da OCDE, passou, em 2012, a ser considerado um país "parceiro" da Organização, acompanhado de outros quatro países: China, Índia, Indonésia e África do Sul.

trabalhavam na ocasião do levantamento correspondia de três a cinco vezes em relação aos outros países. Ainda em relação ao trabalho, cerca de 60% dos jovens exerciam profissões sem carteira assinada. Já as chances de estarem desempregados era quatro vezes superior à de um trabalhador adulto. Dos jovens desempregados no Brasil, cerca de 90% era oriundo de famílias com renda abaixo de dois salários mínimos.

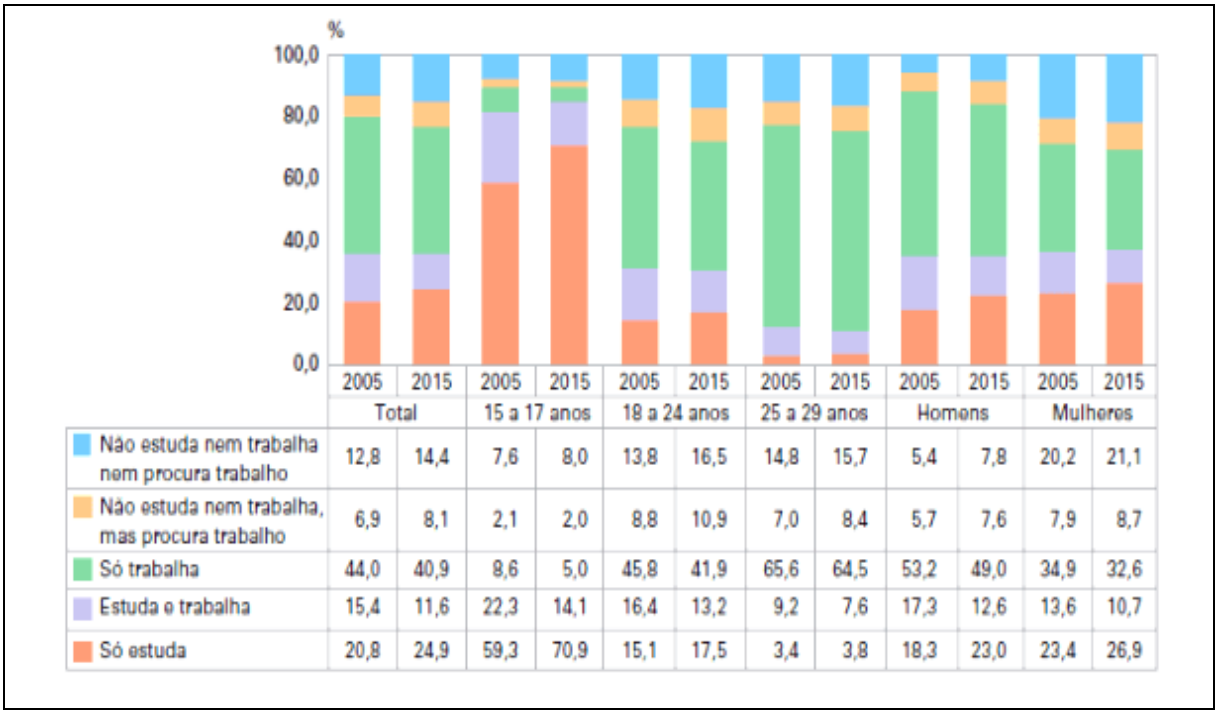
Entre os vários números apresentados, o documento do Banco Mundial enfatiza que a situação de risco vivenciada por um jovem pode estar associada a fatores como a pobreza, abusos e violências na família e na comunidade, o sentimento de não pertencer à escola e, também, a não confiança nas instituições que fazem parte de sua realidade. Para o Banco, há a necessidade de elevação dos gastos sociais no Brasil, pois os investimentos em políticas para jovens perfaziam, aproximadamente, 6% dos gastos sociais, mas ao se excluir as despesas com o ensino superior, os gastos praticamente ficavam zerados. Depreende-se, então, que os gastos sociais em duas áreas fundamentais para o desenvolvimento humano, isto é, a primeira infância e a juventude, estão muito aquém dos parâmetros considerados como ótimos pelo Banco Mundial.

Passando para uma análise mais atual, observa-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2015, constante no documento Síntese de Indicadores Sociais, publicado em 2016 pelo IBGE. O estudo adota as diretrizes do Conselho Nacional da Juventude para delimitar a população jovem no Brasil, assim o levantamento apresenta o percentual de 23,6% de jovens em relação a população total, sendo que na região sul este percentual corresponde a 22,3%. Em relação aos processos de escolarização, a PNAD mostra que entre os adolescentes-jovens de 15 a 17 anos, 81,6% frequentava a escola em 2005, sendo que este percentual aumentou para 85,0% em 2015, ainda assim, são 15% de jovens fora do sistema escolar.

Ao se analisar a presença dos jovens no mundo do trabalho, constata-se, pelos indicadores, que a taxa de desemprego dos jovens até os 24 anos atingiu a cifra de 22,8%. Em relação aos desempregados adultos, esse índice corresponde a mais que o dobro, pois a taxa deste segmento registrou 9,4%, ou seja, a probabilidade de um jovem estar desempregado é quase que três vezes maior do que em relação a um adulto. Em 2007, o estudo do Banco Mundial indicava essa proporção em quatro vezes.

As atividades de referência exercidas pelos jovens, com idades entre 15 e 29 anos, são apresentadas a seguir no gráfico 3. Destaca-se o percentual de quase 15% de jovens que não estudam, não trabalham e nem procuram emprego, porém ao se observar mais atentamente esse percentual percebe-se que ele apresenta uma grande diferença entre homens e mulheres, ou seja, de cada um homem não exercendo atividade nenhuma, há praticamente três mulheres na mesma situação, o que evidencia as desigualdades de gênero no acesso ao mercado de trabalho.

**Gráfico 3** – Atividade de referência exercida por jovens de 15 a 29 anos de idade – 2005/2015




| | 2005 | 2015 | 2005 | 2015 | 2005 | 2015 | 2005 | 2015 | 2005 | 2015 | 2005 | 2015 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | | 15 a 17 anos | | 18 a 24 anos | | 25 a 29 anos | | Homens | | Mulheres | |
| Não estuda nem trabalha nem procura trabalho | 12,8 | 14,4 | 7,6 | 8,0 | 13,8 | 16,5 | 14,8 | 15,7 | 5,4 | 7,8 | 20,2 | 21,1 |
| Não estuda nem trabalha, mas procura trabalho | 6,9 | 8,1 | 2,1 | 2,0 | 8,8 | 10,9 | 7,0 | 8,4 | 5,7 | 7,6 | 7,9 | 8,7 |
| Só trabalha | 44,0 | 40,9 | 8,6 | 5,0 | 45,8 | 41,9 | 65,6 | 64,5 | 53,2 | 49,0 | 34,9 | 32,6 |
| Estuda e trabalha | 15,4 | 11,6 | 22,3 | 14,1 | 16,4 | 13,2 | 9,2 | 7,6 | 17,3 | 12,6 | 13,6 | 10,7 |
| Só estuda | 20,8 | 24,9 | 59,3 | 70,9 | 15,1 | 17,5 | 3,4 | 3,8 | 18,3 | 23,0 | 23,4 | 26,9 |

Fonte: PNAD (2015).

Do gráfico anterior também é possível apontar que 41% dos jovens só trabalham e outros 25% só estudam. O destaque aqui fica por conta dos 41,9% dos jovens com idades entre 18 e 24 anos que só trabalham e que deveriam cursar, por exemplo, o ensino superior. Já, o maior percentil de jovens que só estudam e/ou que conciliam essa atividade com o trabalho está concentrada na faixa etária dos 15 aos 17 anos, com 85% nesta situação.

O próximo quadro, por sua vez, apresenta a taxa de desocupação das pessoas com 16 anos ou mais de idade, segundo os anos de estudo e as questões de cor/raça. Novamente, percebe-se a situação de desigualdade vivenciada pela população negra, pois enquanto a população branca com doze anos ou mais de

estudo possui uma taxa de desocupação em 6%, a população negra, com o mesmo tempo de estudo, apresenta quase 9% de desocupados, evidenciando-se, assim, a maior vulnerabilidade, seja educacional ou no contexto de inclusão produtiva, que ainda se encontra a população negra no Brasil.

Cabe ressaltar ainda que as diferenças no percentual de desocupados, entre brancos e negros, são visivelmente mais percebidas na medida em que se aumenta o tempo de estudo do respectivo grupo populacional, uma vez que o percentual de desocupação da população negra com menos de um ano de estudo é menor que da população branca, obviamente que seria oportuno aprofundar, num próximo estudo, quais são as ocupações dispensadas aos negros com essa mínima taxa de escolaridade.

**Quadro 13** – Taxa de desocupação, em percentuais, das pessoas com 16 anos ou mais de idade, por cor/raça e grupos de anos de estudo - Brasil, 2015

| Cor/Raça | Anos de Estudo | 2015 |
|---|---|---|
| Total | Total | 9,4 |
| | Menos de 1 ano | 5,1 |
| | De 1 a 4 anos | 5,3 |
| | De 5 a 8 anos | 10,2 |
| | De 9 a 11 anos | 12,5 |
| | 12 anos ou mais | 7,0 |
| Branca | Total | 8,1 |
| | Menos de 1 ano | 5,8 |
| | De 1 a 4 anos | 4,3 |
| | De 5 a 8 anos | 8,9 |
| | De 9 a 11 anos | 10,7 |
| | 12 anos ou mais | 6,0 |
| Negra | Total | 10,5 |
| | Menos de 1 ano | 4,8 |
| | De 1 a 4 anos | 5,8 |
| | De 5 a 8 anos | 11,1 |
| | De 9 a 11 anos | 13,9 |
| | 12 anos ou mais | 8,7 |

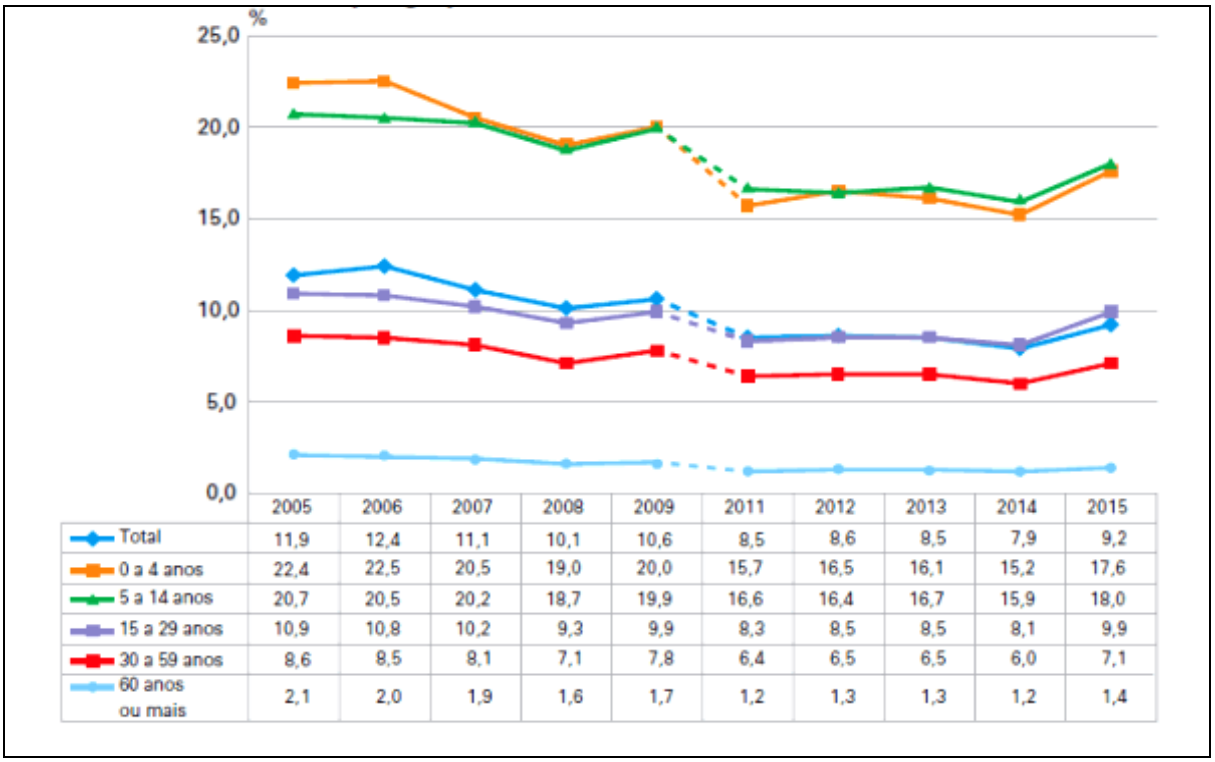
Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de informações do Portal do IPEA (2016).

É salutar destacar, a partir das análises anteriores, como as políticas públicas não estão dando conta de incorporar a juventude no mundo do trabalho e, nem muito menos, manter essa parcela da população nos bancos escolares, especialmente os jovens das camadas mais pobres da população. Além disso, a

questão de gênero necessita ser discutida, pois muitas meninas se evadem da escola por questões de gravidez não planejada, decorrentes da falta de uma efetiva política de saúde pública voltada para esse segmento. Da mesma forma, como não há vagas suficientes na educação infantil, essas meninas não podem conciliar os estudos com o trabalho ou, somente estudar, enquanto direito básico de cidadania.

Outra questão a ser analisada relaciona-se com o rendimento da população, conforme o gráfico abaixo.

**Gráfico 4** – População residente, por grupos de idade, em domicílios com rendimento mensal per capita de até ¼ do salário mínimo – 2005/2015




| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Total | 11,9 | 12,4 | 11,1 | 10,1 | 10,6 | 8,5 | 8,6 | 8,5 | 7,9 | 9,2 |
| 0 a 4 anos | 22,4 | 22,5 | 20,5 | 19,0 | 20,0 | 15,7 | 16,5 | 16,1 | 15,2 | 17,6 |
| 5 a 14 anos | 20,7 | 20,5 | 20,2 | 18,7 | 19,9 | 16,6 | 16,4 | 16,7 | 15,9 | 18,0 |
| 15 a 29 anos | 10,9 | 10,8 | 10,2 | 9,3 | 9,9 | 8,3 | 8,5 | 8,5 | 8,1 | 9,9 |
| 30 a 59 anos | 8,6 | 8,5 | 8,1 | 7,1 | 7,8 | 6,4 | 6,5 | 6,5 | 6,0 | 7,1 |
| 60 anos ou mais | 2,1 | 2,0 | 1,9 | 1,6 | 1,7 | 1,2 | 1,3 | 1,3 | 1,2 | 1,4 |

Fonte: PNAD (2015).

Em relação ao gráfico anterior, identifica-se o aumento do percentual de crianças e jovens vivendo em residências com rendimento mensal per capita de até um quarto de salário mínimo. Enquanto registrou-se uma queda acentuada a partir de 2009, com certa estabilização até 2014, verifica-se que em 2015 as crianças e jovens (de zero a 29 anos) sobrevivendo com um quartil de salário mínimo correspondia a 45,5%. Esse número reforça a necessidade de investimento em políticas públicas para esses dois segmentos populacionais, conforme já apontado em 2007 pelo Banco Mundial.

De forma adicional, o quadro 14 apresenta uma comparação do rendimento médio per capita mensal entre negros e brancos no Brasil e na região Sul, sendo que os dados em questão reforçam as disparidades socioeconômicas derivadas da cor da pele e da origem geográfica. Para tanto, destaca-se que no Brasil, enquanto o rendimento médio da população negra encontrava-se em R$ 762,00, o da população não negra correspondia a R$ 1.402,00, ou seja, a diferença de rendimentos entre esses dois grupos populacionais é de, praticamente, o dobro.

Na região Sul, apesar da diferença nos rendimentos ser um pouco menor, ainda assim, a população negra apresenta uma defasagem de, aproximadamente, R$ 500,00 em comparação a população branca. Já no que se refere a diferença de rendimentos entre o Sul e o resto do país, percebe-se que em tal região eles são superiores, tanto para negros como para os não negros, em relação à média nacional.

**Quadro 14** – Rendimento médio mensal domiciliar per capita, por cor/raça e localização do domicílio – Brasil, 2015

| Cor/Raça | Região do Domicílio | 2015 |
|---|---|---|
| **Branca** | **Brasil** | 1.402,2 |
| | **Sul** | 1.426,1 |
| **Negra** | **Brasil** | 762,2 |
| | **Sul** | 906,3 |
| **Total geral da população** | **Brasil** | 1.052,0 |

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de informações do Portal do IPEA (2016).

Os dados anteriores permitem, mais do que refletir teoricamente sobre as desigualdades sociais, de gênero e de raça no Brasil, uma análise das deficiências das políticas públicas, as quais muitas vezes não existem ou não estão voltadas para os grupos mais vulneráveis social e economicamente. Por se falar em vulnerabilidade, principalmente da juventude, que é o foco deste estudo, destaca-se que no contexto paranaense foi criado o Índice de Vulnerabilidade Juvenil, elaborado a partir de 2012 pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES, com o intuito de que as informações possam ser utilizadas no planejamento e implantação de políticas públicas.

Para se chegar ao índice de jovens vulneráveis no Paraná, o IPARDES avaliou a condição de vida dos sujeitos entre 15 e 29 anos, nos 399 municípios do estado, tomando como referência os seguintes indicadores: acesso à saúde (disponibilidade da rede pública de saúde, maternidade na adolescência e óbitos juvenis), segurança pública (ocorrências relacionadas a delitos e acidentes de trânsito), trabalho (remuneração média e postos de trabalho ocupados) e educação (taxa de distorção idade/série, taxa de abandono e taxa de reprovação). O mapa, na página seguinte, ilustra melhor a situação anteriormente abordada.

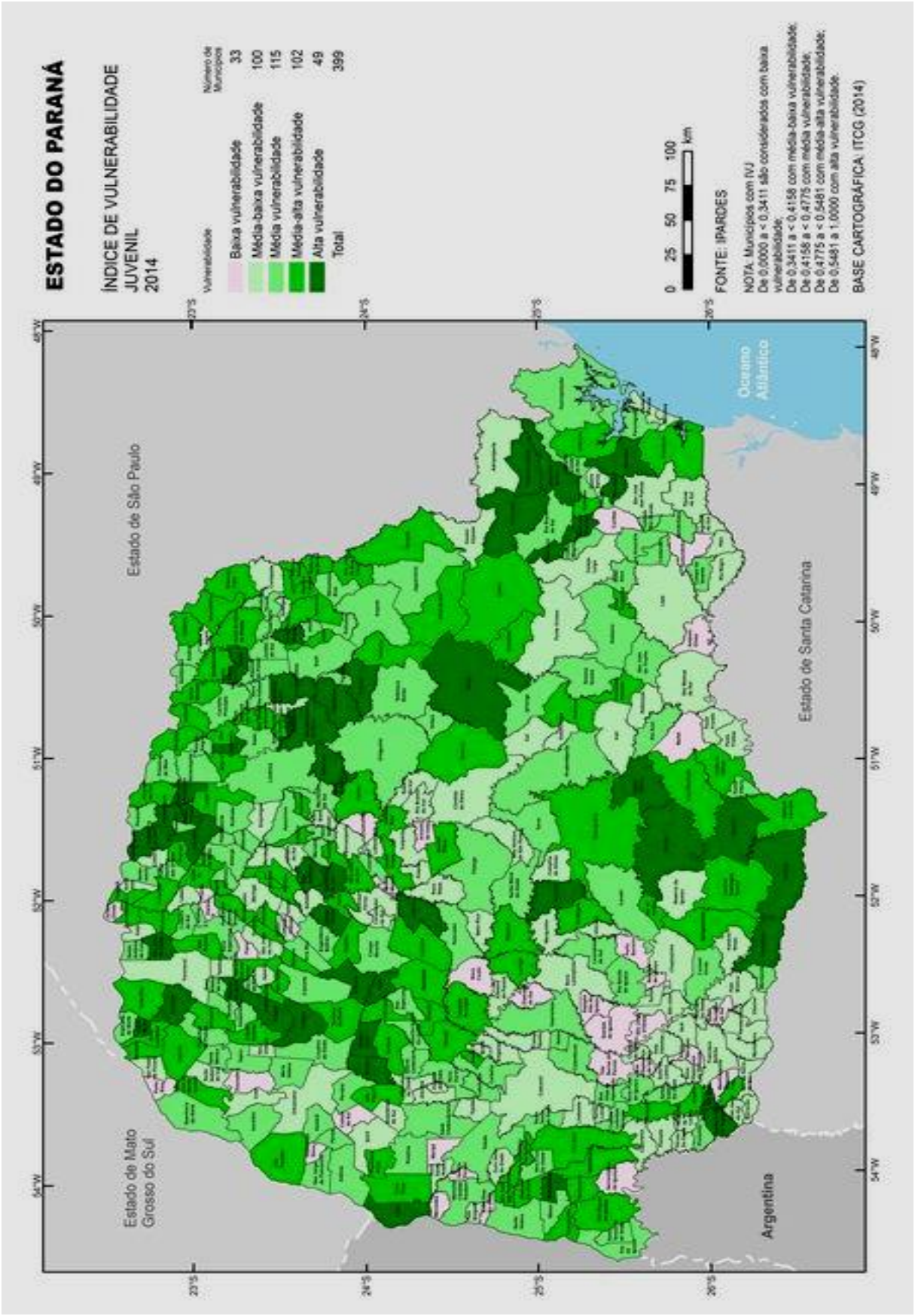
O Índice de Vulnerabilidade Juvenil, em termos numéricos, varia de zero a 1 (um). O valor zero até 0,34 representa a situação de baixa vulnerabilidade. O valor um está no extremo oposto, isto é, maior a vulnerabilidade dos jovens do município. Para se chegar com precisão ao número de municípios com jovens em situação de baixa ou alta vulnerabilidade, o IPARDES utiliza até a casa dos milésimos para efetuar a classificação. Em relação aos dados de 2014, os últimos publicizados, os municípios paranaenses foram classificados conforme o quadro 15.

**Quadro 15** – Número de municípios em situação de vulnerabilidade juvenil – Paraná – 2014

| GRUPO | LIMITES | VULNERABILIDADE | N° DE MUNICÍPIOS |
|---|---|---|---|
| 1 | 0,00 - 0,34 | BAIXA | 33 |
| 2 | 0,34 - 0,41 | MÉDIA-BAIXA | 100 |
| 3 | 0,41 - 0,47 | MÉDIA | 115 |
| 4 | 0,47 - 0,54 | MÉDIA-ALTA | 102 |
| 5 | 0,54 - 1,00 | ALTA | 49 |
| TOTAL | | | 399 |

Fonte: IPARDES, adaptado pelo autor.

**Figura 1** – Índice de Vulnerabilidade Juvenil – municípios do Paraná - 2014




Fonte: IPARDES (2014).

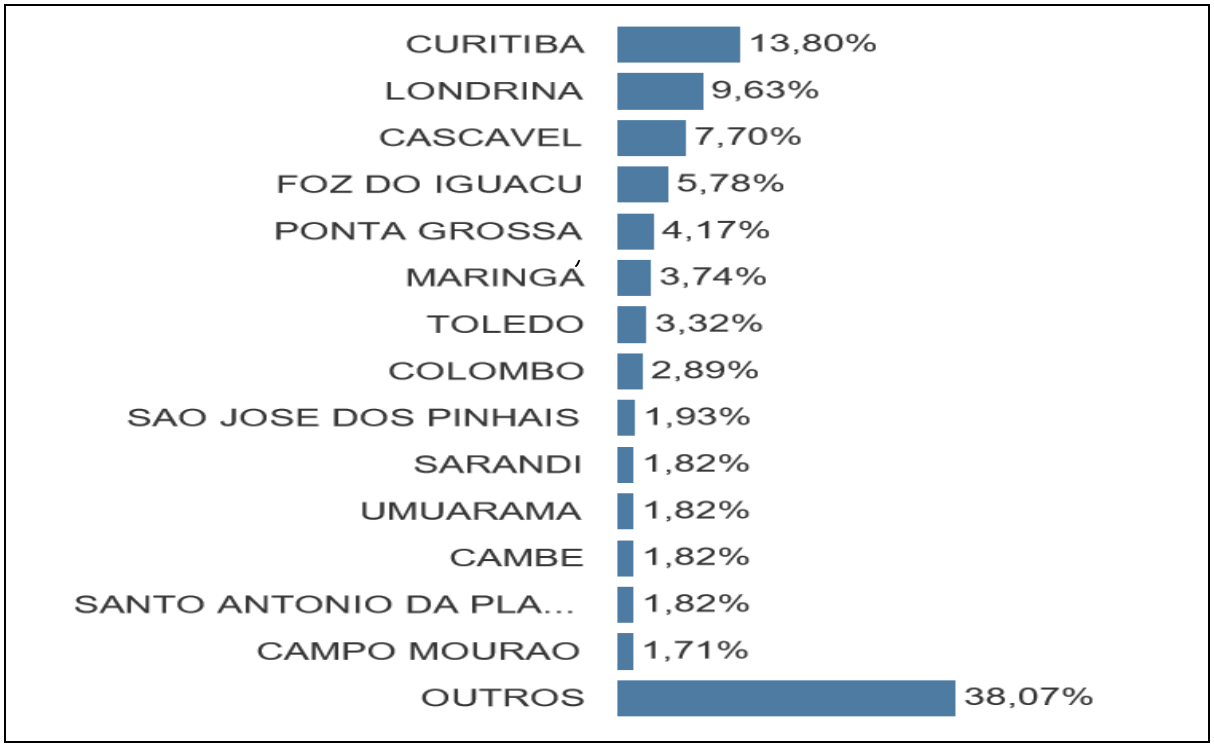
Dos dados analisados, a primeira constatação é de que 151 municípios apresentam os maiores índices de vulnerabilidade juvenil, ou seja, mais que um terço das cidades paranaenses oferece situações de risco para seus adolescentes e jovens. Por sua vez, apenas 33 cidades, menos do que 10%, possuem baixa vulnerabilidade, favorecendo, assim, a melhor qualidade de vida para os jovens e, consequentemente, cumprindo as premissas da legislação da infância e da juventude no que tange o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Dentre os municípios paranaenses com a mais alta vulnerabilidade juvenil, conforme ilustrado no mapa, destacam-se os localizados ao norte da Região Metropolitana de Curitiba (Almirante Tamandaré, Colombo, Piraquara e as cidades do Vale do Ribeira). Do Norte Velho, os localizados entre Santo Antonio da Platina e Cornélio Procópio. Os que compõe as Regiões Metropolitanas de Londrina e Maringá. Os que estão no entorno de Campo Mourão. E, os da região sul do estado (Palmas, Bituruna, Pinhão e Inácio Martins).

Além da vulnerabilidade juvenil, alguns desses municípios apresentam um baixo IDH (municípios do Vale do Ribeira), outros altos índices de desemprego (Bituruna e Pinhão) e, em muitos deles, está associada a questão da criminalidade (Almirante Tamandaré, Colombo e Piraquara). No entanto, como não é o foco deste estudo, torna-se inviável apresentar a correlação dos dados citados, uma vez que demandaria uma análise pormenorizada dos índices econômicos e sociais dos 399 municípios paranaenses.

Por se falar em municípios, cabe, neste momento, apresentar, no gráfico 5, o local de origem dos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas no Paraná. Reiterando que os dados são oriundos do Relatório de Ações do Departamento de Atendimento Socioeducativo do Paraná, do Relatório de visitas da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Paraná, ambos de 2015 e, do Levantamento Nacional do SINASE, realizado em 2013 e, publicizado em 2015.

**Gráfico 5** – Município de residência dos adolescentes e jovens internos – Paraná – 2015




Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

Pelo que se observa no gráfico anterior, a maioria dos adolescentes que cometem atos infracionais no Paraná são oriundos de Curitiba, logicamente que prevalece o contingente populacional. Nessa lógica, a segunda maior cidade do estado também é, na mesma proporção, em número de adolescentes e jovens infratores. Destaca-se o percentual de Cascavel e Foz do Iguaçu, cidades fortemente marcadas pelo contrabando e pelo tráfico de drogas. Já as cidades de Colombo, Sarandi e Campo Mourão apresentam um alto índice de vulnerabilidade juvenil. Na categoria “outros”, estão diversos municípios conurbados às cidades polo de cada região, como representam um ou dois casos de adolescentes e jovens em conflito com a lei, torna-se inviável nominar todos esses municípios.

Conhecer a procedência de cada adolescente e jovem em conflito com a lei é de suma importância para o trabalho socioeducativo, pois ECA e SINASE recomendam que as unidades de internação sejam regionalizadas, com a finalidade de se manter os vínculos familiares. O poder público, inclusive, deve disponibilizar recursos para permitir o contato das famílias com os internos.

Nesse sentido, clarifica-se que o Paraná possui uma rede de socioeducação medianamente regionalizada, uma vez que em algumas regiões, como a oeste do estado há uma aglomeração de unidades, porém, na região centro-sul do estado

não há instituições para esse fim, bem como no litoral paranaense. Assim, muitos adolescentes e jovens estão a mais de 100 quilômetros de distância de suas famílias. Em outro caso, o de internação exclusiva para meninas, ressalta-se que a única unidade destinada para esse fim, encontra-se em Curitiba.

Com relação ao mapa das unidades que será apresentado a seguir, convém clarificar que os pontos em vermelho indicam os Centros de Socioeducação – CENSES (unidades de internação), já os pontos em verde referem-se às casas de semiliberdade. Em 2015, havia, no Paraná, 18 Centros de Socioeducação, sendo que, apesar de estar pronta, a unidade de São José dos Pinhais passou a receber internos somente no ano de 2016, totalizando, assim, 19 CENSES em funcionamento no estado.

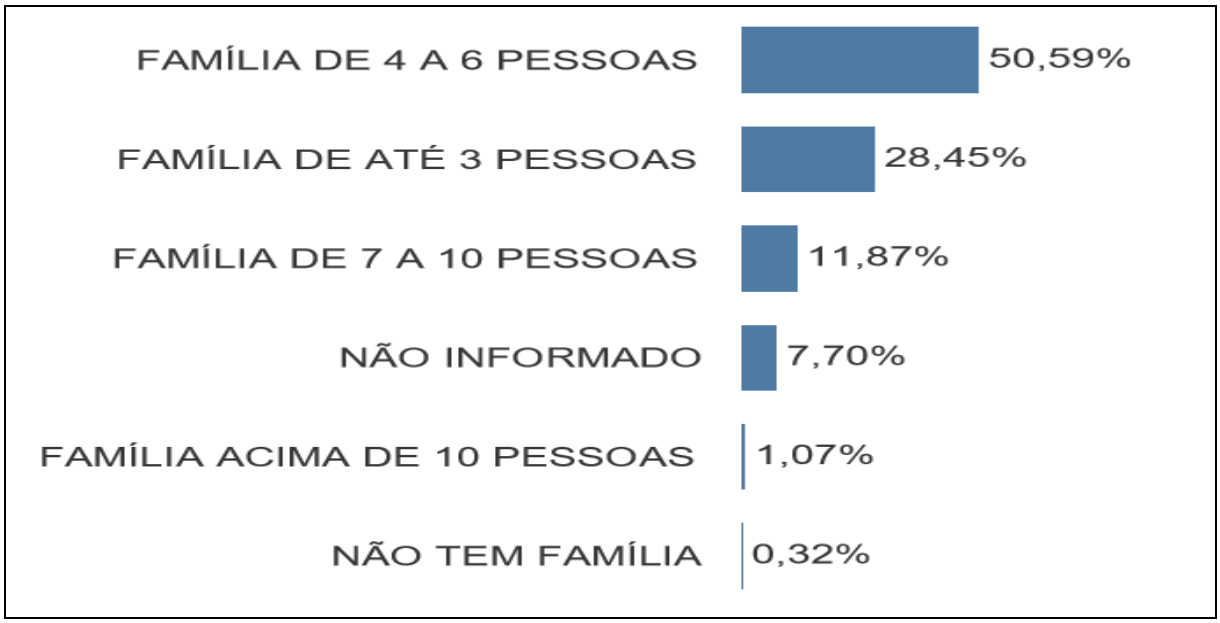
**Figura 2** – Unidades de Socioeducação no Paraná – 2015

Fonte: DEASE, Paraná (2015).

Retomando a questão de vínculos familiares, pode-se observar nos dados que as famílias dos jovens em conflito com a lei são compostas por 4 a 6 pessoas na maioria dos casos, cerca de 50%. Portanto, o modelo clássico, ainda empregado

em muitos estudos, de famílias pobres, numerosas e associadas à criminalidade está cada vez mais distante da realidade atual. O gráfico 6 apresenta uma dimensão dessa composição familiar.

**Gráfico 6** – Composição familiar de adolescentes e jovens em medida de internação - Paraná

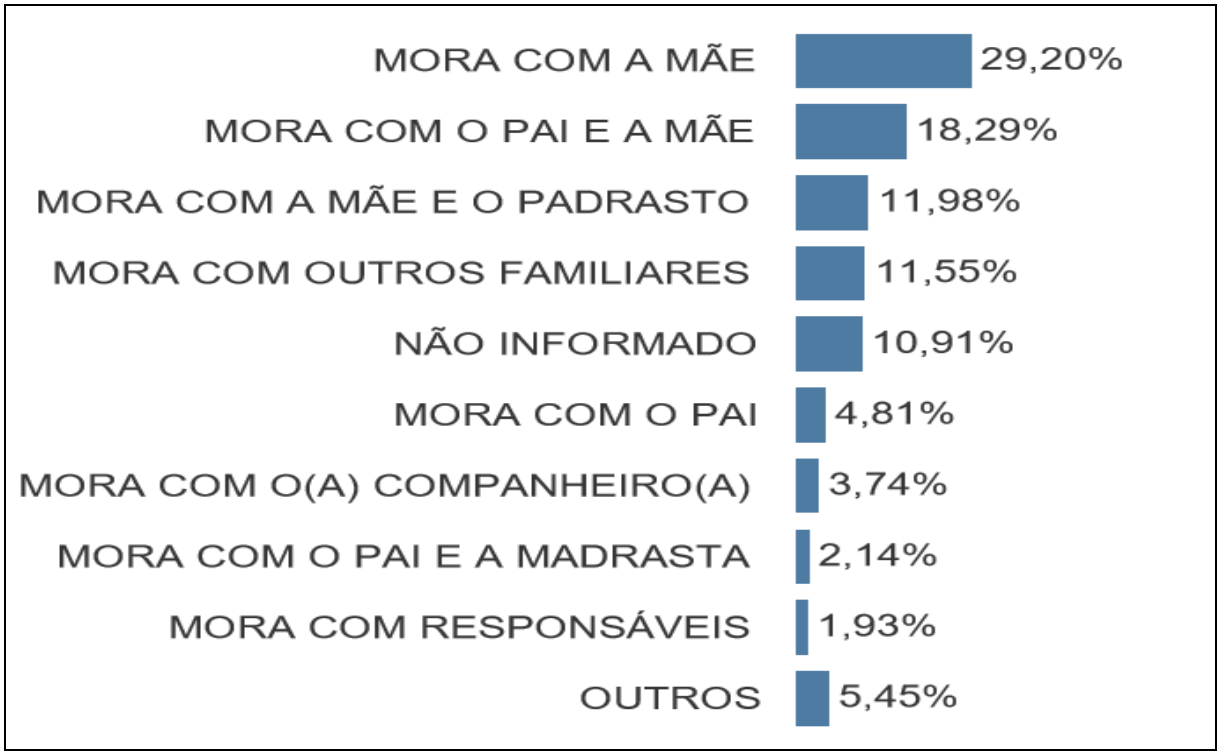



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

Ainda no âmbito da composição familiar, outro achado importante refere-se ao percentual de adolescentes e jovens que moram somente com a mãe, isto é, aproximadamente 30% deles. Esse dado confirma a tendência brasileira de famílias chefiadas cada vez mais por mulheres. Outro ponto a se destacar neste quesito, é o percentual superior à 10% de jovens que não moram nem com o pai e nem com a mãe, mas sim com outros familiares e/ou com a (o) companheira (o).

Uma outra percentagem que merece atenção, embora não muito significativa em termos numéricos, refere-se aos 5% de internos que afirmam já possuir um ou mais filhos. Nesse quesito, clarifica-se que o relatório de atendimento socioeducativo paranaense não especifica se esse percentual de internos com filhos refere-se a adolescentes e jovens do sexo masculino ou feminino. Tal informação seria importante para correlacionar as questões de gênero, de maternidade ou paternidade e a privação de liberdade.

**Gráfico 7** - Convívio familiar de adolescentes e jovens em medida de internação - Paraná



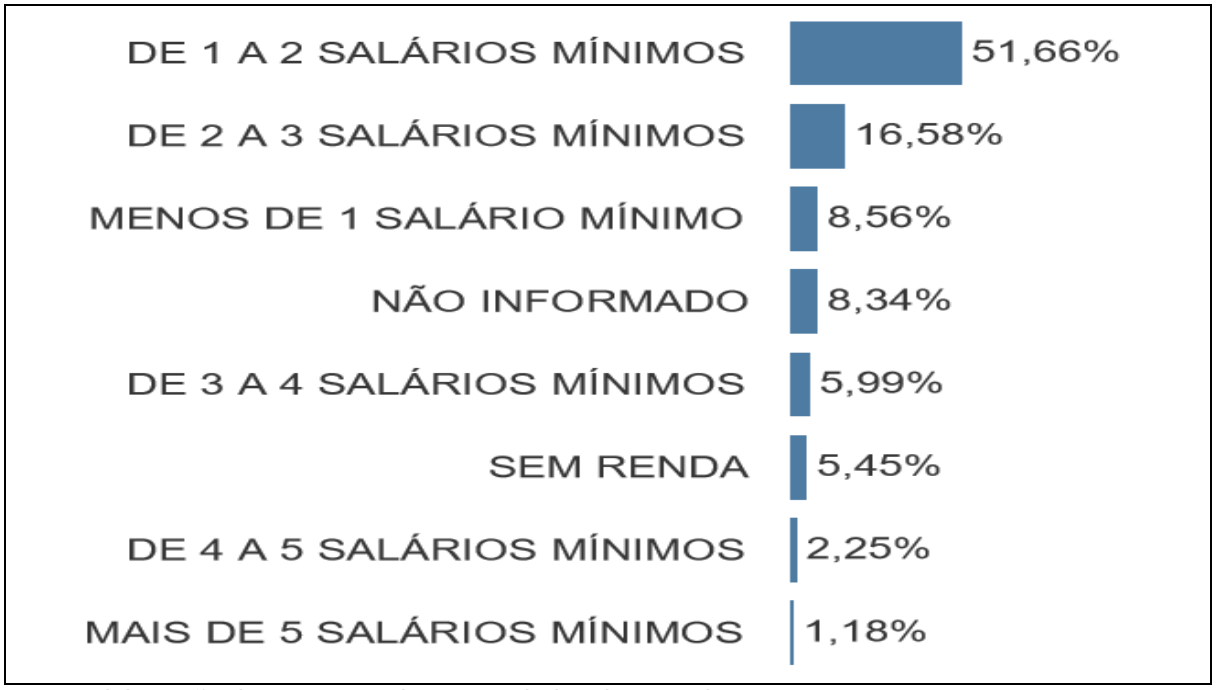

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

O que se denota com os gráficos anteriores, são as novas e distintas composições familiares ou arranjos familiares, conforme denominação dos profissionais da assistência social. As relações estabelecidas nessas composições podem ser as mais diversas possíveis e compreender os mais distintos sujeitos, pois não há mais a figura de uma família ideal, mas sim a de uma família real, derivada de um novo tipo de sociedade.

Para concluir a análise sobre questões familiares, faz-se necessário verificar a renda familiar dos adolescentes e jovens em conflito com a lei, sendo que quase 52% deles vivem em famílias com renda entre um e dois salários mínimos, outros 8,5% são oriundos de famílias que sobrevivem com menos de um salário mínimo. E, apenas 1% destes jovens, provêm de famílias com renda superior a cinco salários mínimos.

O gráfico 8, na página seguinte, ilustra com clareza essa questão da renda familiar dos internos do sistema socioeducativo paranaense.

**Gráfico 8** - Rendimento familiar de adolescentes e jovens em medida de internação - Paraná




Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

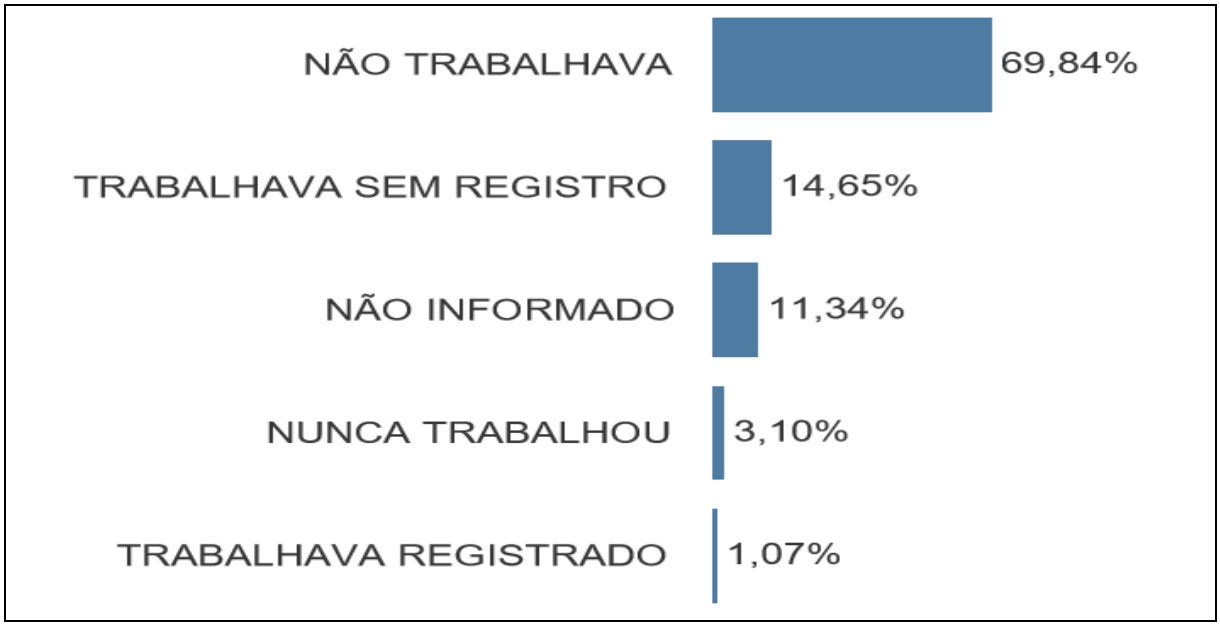
Nesse sentido, é importante resgatar a contribuição de Arretche (2015) sobre a questão salarial no Brasil, quando afirma que o “assalariamento” se consolidou nas famílias como uma importante fonte de renda. Essa afirmação é corroborada pelo IPEA (2016), o qual aponta que, em 2015, o rendimento médio mensal domiciliar no Brasil estava em R$ 1.052,00, isto é, cerca de cem reais a mais que o salário mínimo em vigência no país. E ainda, não menos importante, destaca-se que embora tenha apresentado uma leve diminuição nos últimos anos, a baixa renda permanece entrelaçada com a baixa qualificação nos postos de trabalho.

Ao abordar a questão do jovem em conflito com a lei e o acesso ao mundo do trabalho, percebe-se, a partir do gráfico 9, um alto percentual, praticamente 70% de jovens que não estavam trabalhando no momento da apreensão e posterior internação. Apenas e tão somente 1% destes estava trabalhando devidamente registrado em carteira quando se envolveu com o ato infracional.

Aqui é importante relembrar as dificuldades da juventude em acessar os postos de trabalho, quase três vezes mais do que um adulto, segundo a PNAD (2015). Essas dificuldades decorrem, muitas vezes, pela baixa escolarização, pela baixa qualificação ou por restrições impostas pelo mercado de trabalho. Da mesma forma, “além do desemprego aberto, há um desemprego oculto pelo desalento, isto

é, há uma parcela dos jovens que não trabalham e desistiram de procurar emprego" (GONZALES, 2009, p. 115).

**Gráfico 9** – Situação ocupacional de adolescentes e jovens anterior à medida de internação - Paraná

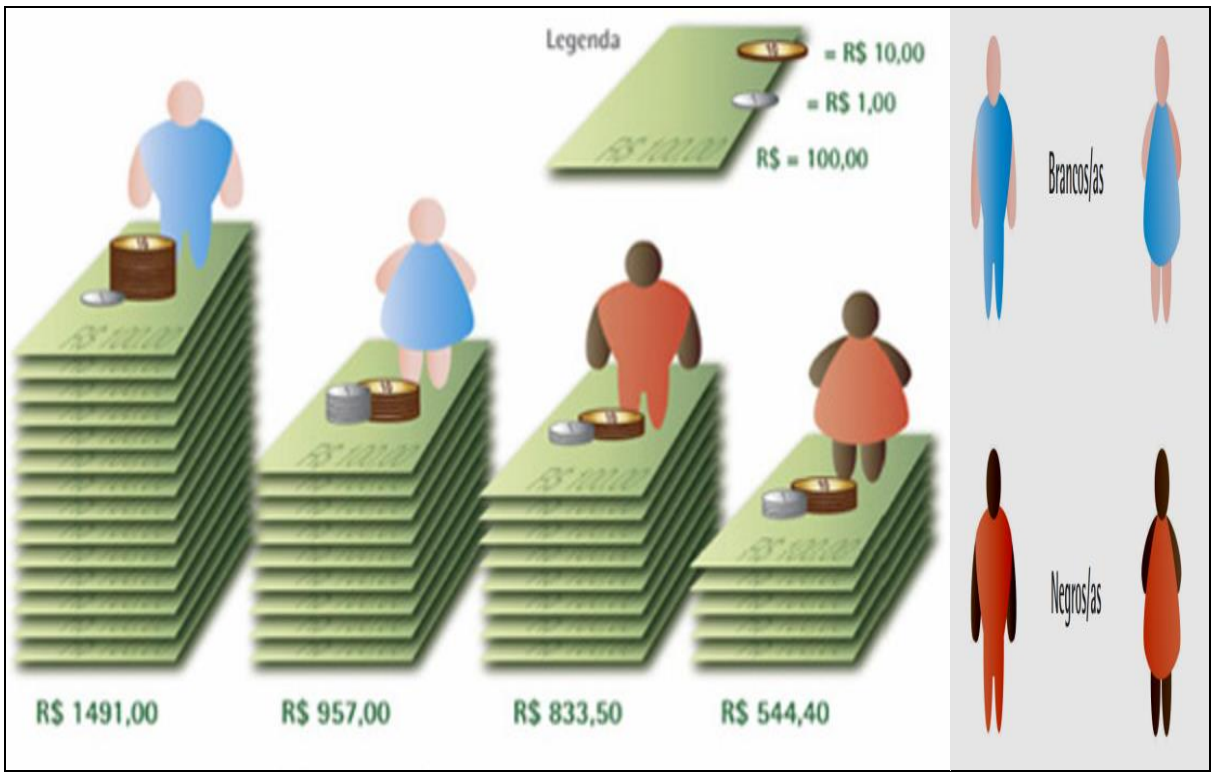



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

Outra especificidade em relação ao mercado de trabalho já apontada nos dados anteriores e, ressaltada por Arretche (2015), evidencia que os não brancos e as mulheres permaneciam em 2010 exercendo profissões de mais baixa qualificação, quando comparadas com homens brancos e que, apesar de alguns avanços, a autora frisa de igual forma que as questões de gênero e de cor ainda influem nas desigualdades de renda.

A figura a seguir, oriunda de estudos do IPEA, é oportuna para reforçar essa questão de desigualdades de renda, pois identifica que homens e mulheres de cor branca possuem uma renda média bem superior do que os homens e mulheres da raça negra. Para além das questões raciais, tal figura também evidencia a disparidade nos salários entre homens e mulheres, mostrando claramente a forte presença da desigualdade de gênero e de raça na sociedade brasileira.

**Figura 3** – Renda média da população, por sexo e cor/raça – Brasil, 2010

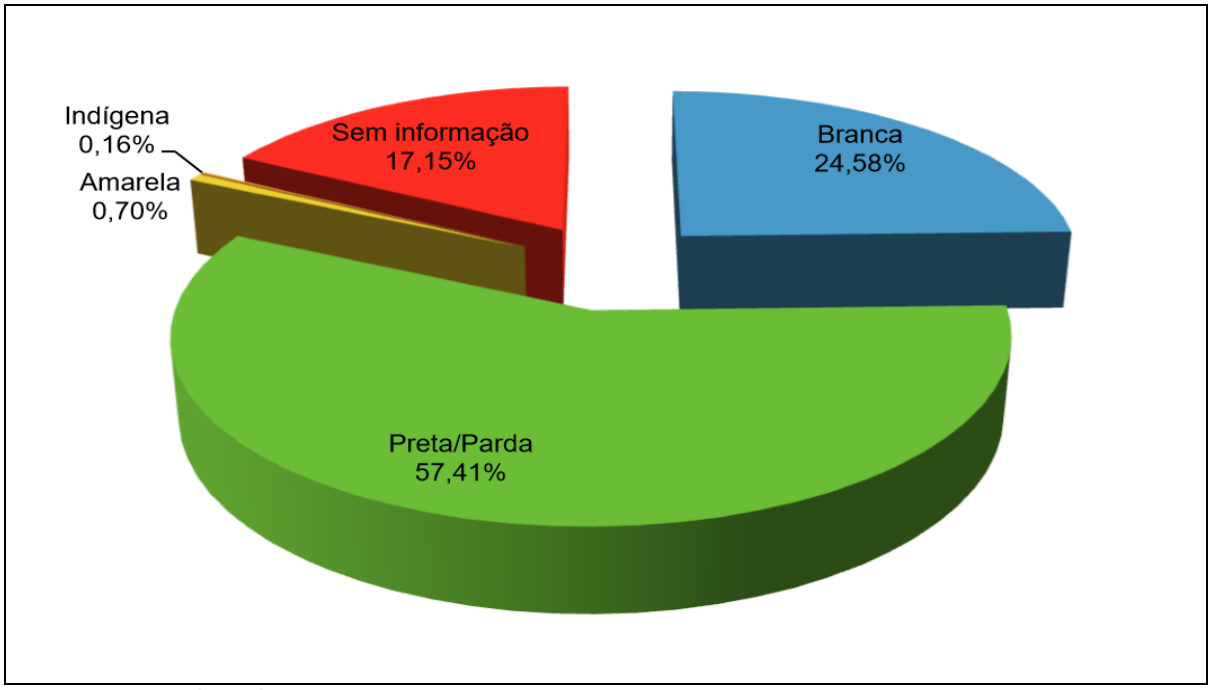



Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de informações do Portal do IPEA (2016).

Essa discussão sobre relações raciais é muito oportuna quando se trata do sistema socioeducativo paranaense e brasileiro, uma vez que os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação são, em maior proporção, negros (pretos e pardos). Tanto na realidade paranaense, como no contexto nacional, os gráficos 10 e 11 demonstram que 57% dos internos são pretos ou pardos. Como se trata de "autodeclaração" por parte do adolescente em relação à sua raça/cor, salienta-se, assim, que os efeitos sociais e simbólicos do preconceito racial podem ter interferido na declaração do interno, pois o imaginário social e midiático de pessoas brancas e de bem ou da "neymarização[45]" contribui para o processo de invisibilização da raça negra.

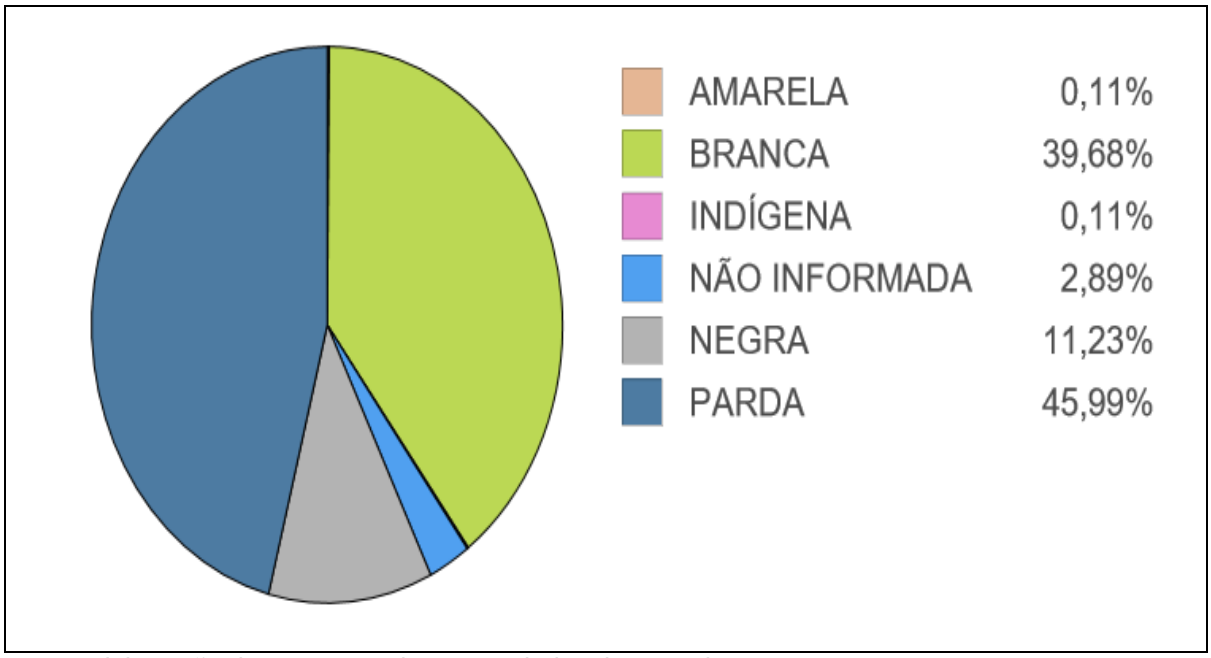
[45] O termo neymarização, de elaboração do autor que subscreve este texto, é uma referência ao episódio que Neymar protagonizou quando ainda atuava pelo Santos Futebol Clube, em meados de 2013. Na ocasião, ao ser questionado por uma repórter se já havia sido vítima de racismo, Neymar respondeu: "Nunca. Nem dentro e nem fora de campo. Até porque eu não sou preto, né?". Trazer esse episódio para a discussão sobre discriminação racial é importante, tendo em vista que Neymar é considerado um ídolo para muitos adolescentes e jovens, além de sua alta popularidade junto às redes sociais. Portanto, ao não se identificar como preto ou pardo, Neymar jamais fará nenhuma apologia em referência à cultura negra.

**Gráfico 10** – Porcentagem de Adolescentes e Jovens por Raça/cor – Brasil (2013)




Fonte: SINASE (2013)

**Gráfico 11** – Porcentagem de Adolescentes e Jovens por Raça/cor – Paraná (2015)




Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

Em comparação com a autodeclaração de raça/cor da população brasileira, conforme o quadro 15, depreende-se que 54% se declarou como preta ou parda no Censo de 2010, enquanto outros 45% como brancos. Dessa forma, o percentual de 57% de adolescentes e jovens apreendidos no Brasil corresponde com a média censitária dos que se identificaram como negros e pardos. No tocante ao estado do

Paraná, há uma grande discrepância entre os dados, pois enquanto no Censo quase 32% se identificou com negro ou pardo, nos Centros de Socioeducação 57% dos internos se identificaram com essa condição racial. Ainda no que se refere à questão racial no Paraná, evidencia-se que 68% da população se declara como branca, no entanto, nos CENSES, há, aproximadamente, 40% dos internos que se identificam como brancos. Obviamente que por tratar-se de autodeclaração, pode haver divergências nas informações, ainda assim, são oportunas para se identificar o perfil dos adolescentes e jovens em privação de liberdade e realizar comparações com os dados censitários nacionais.

**Quadro 16** – Distribuição percentual da população, segundo cor/raça - Brasil e Paraná, 2015

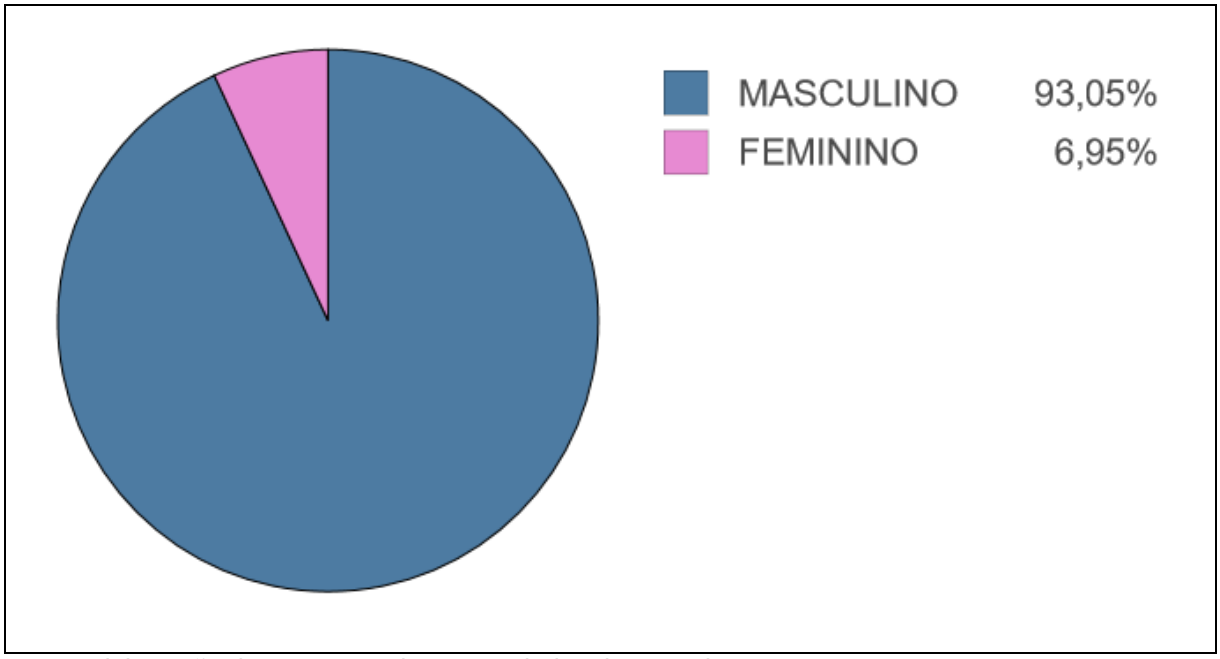
| Cor/Raça | Região | 2015 |
|---|---|---|
| **Branca** | **Brasil** | 45,2 |
| | **Paraná** | **68,1** |
| **Preta** | **Brasil** | 8,9 |
| | **Paraná** | **3,4** |
| **Parda** | **Brasil** | 45,1 |
| | **Paraná** | **28,5** |
| **Amarela** | **Brasil** | 0,5 |
| | **Paraná** | **1,2** |
| **Indígena** | **Brasil** | 0,4 |
| | **Paraná** | **0,1** |

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de informações do Portal do IPEA (2016).

Ainda no que diz respeito à discriminação, pode-se inferir que a criminalidade no Brasil permanece muito associada com a estigmatização da pobreza e essas questões raciais. De acordo com estudos de Moraes (2006), a criminalização da marginalidade está voltada, principalmente, para os negros e pobres, assim, aumenta-se a violência contra esses dois grupos sociais, seja por meio da repressão policial, dos homicídios ou do crescente encarceramento. Nesse ponto, o Mapa da Violência 2015 corrobora essa afirmação ao apontar que morrem, proporcionalmente, 2,7 vezes mais negros do que brancos vítimas de homicídios. Por conseguinte, a análise de Wacquant (2001) é esclarecedora ao salientar que a "criminalização da miséria" está correlacionada com atributos raciais, de classe e geográficos.

Quando se analisa a questão de gênero na medida socioeducativa de internação, percebe-se que as meninas estão pouco envolvidas com a criminalidade, pois correspondem a menos de 10% do total de internos. Enquanto que no contexto nacional esse número, para o sexo feminino, representa 4%, no Paraná, esse índice sobe para quase 7% (gráfico 12). Apesar de ser uma percentagem pouco expressiva, o grande problema do cumprimento da medida de internação no Paraná para as meninas é a distância que estão de suas famílias, tendo em vista que existe uma única unidade de internação, sediada em Curitiba, exclusiva para o sexo feminino. Assim, uma adolescente que cometeu um ato infracional em Foz do Iguaçu estará a mais de 600 km de distância de sua família, o que inviabiliza as visitas frequentes e o consequente fortalecimento dos vínculos familiares.

**Gráfico 12** – Porcentagem de internos por gênero – Paraná



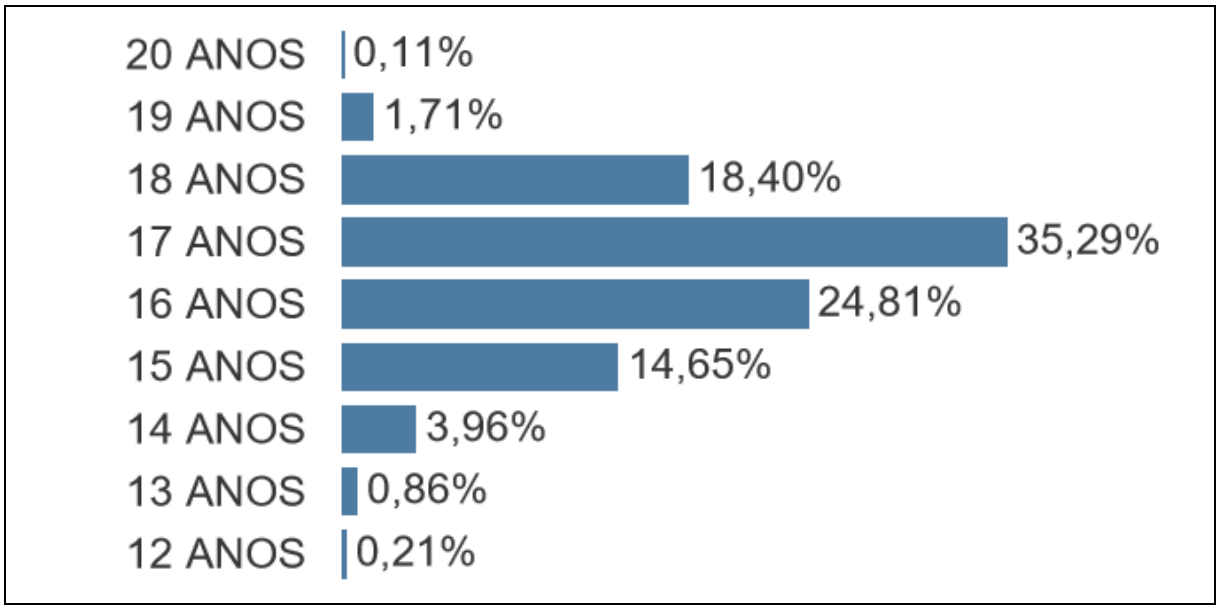

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

Em relação à idade dos adolescentes e jovens em conflito com a lei, tem-se a predominância de internos com idades entre 15 e 17 anos, sendo que a nível nacional esse número está na casa dos 67%. No Paraná, a percentagem fica próxima dos 75% e, por sua vez, a população com idade entre 12 e 19 anos, segundo o IPARDES (2015), concentra-se em dois milhões, ou, aproximadamente, 22% do total de paranaenses.

Nesse quesito, reitera-se ainda que o jovem somente é internado no sistema socioeducativo até completar os 18 anos, sendo que em casos esporádicos e em

decorrência da gravidade do ato cometido o jovem poderá permanecer no regime de internação até completar os 21 anos. Todavia, para os adolescentes entre 12 e 14 anos, muitos juízes têm prescrito as medidas socioeducativas em meio aberto ou as medidas de proteção, a esse respeito o gráfico 13 ilustra o pequeno percentual de adolescentes, até os 14 anos, cumprindo a medida de internação.

**Gráfico 13** – Porcentagem de internos por faixa etária – Paraná (2015)




Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

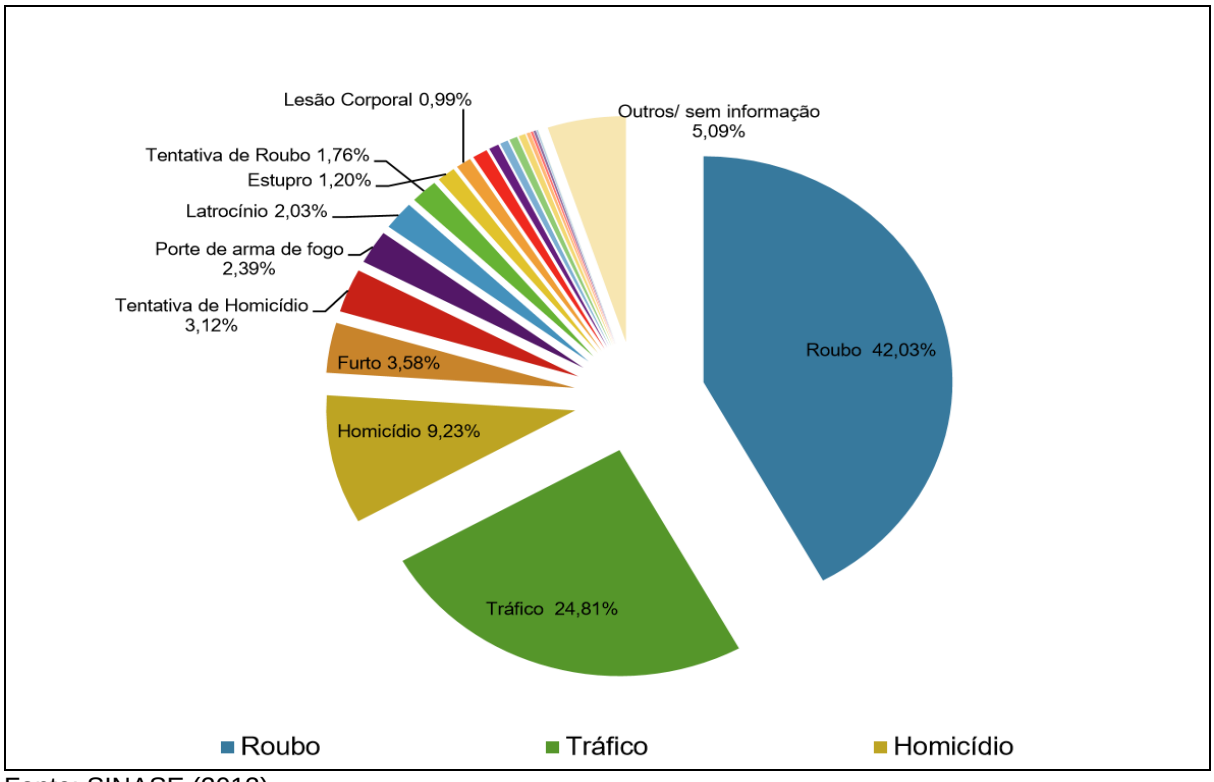
Denota-se pelo gráfico anterior que a redução da maioridade penal, proposta por movimentos de repressão ligados a políticos da direita e da extrema direita[46] do Brasil, vai afetar sobremaneira os jovens entre 16 e 17 anos que somam 60% dos internos somente no Paraná. Ao invés de se resolver os problemas sociais e de ausência do Estado para esse segmento populacional, torna-se mais cômodo encarcerá-los junto ao sistema penal, o qual tem sido uma fábrica de violação de

[46] Originalmente a esquerda e a direita no espectro político mundial correspondiam na Assembleia Nacional Francesa aos membros do parlamento que se dividiam entre os partidários do rei, que sentavam à sua direita e, os simpatizantes da revolução francesa, que sentavam à esquerda do rei. Essa conceituação sofreu diversas alterações ao longo da história e de acordo com as diferentes sociedades, sistemas políticos e ideológicos de cada época. No Brasil, há dois partidos que se consideram de direita, como o PSC e o PRTB. No entanto, há partidários do PSDB e do DEM que se enquadram como políticos de direita e, em ambos os casos, defendem a liberdade econômica, o direito à propriedade, ao mercado livre e a mínima intervenção do Estado na economia e nos problemas sociais. Já a extrema-direita é derivada, primordialmente, do nazismo alemão e do fascismo italiano, que entre outras caraterísticas defendiam um sistema político de partido único, o culto à uma personalidade, a defesa da soberania nacional (por meio do militarismo) e a defesa dos valores morais e religiosos da sociedade. Em território brasileiro, segundo a Revista Fórum (2015) um partidário da extrema-direita pode ser personificado na figura do Deputado Federal Jair Bolsonaro (PSC-RJ), sendo que a partir de suas ideias se propaga um "ódio cabal aos direitos humanos". Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2015/07/28/bolsonaro-e-a-extrema-direita-que-quer-aparecer/>.

direitos humanos e uma excelente escola do crime no país. Para Wacquant (2001), o caminho para mudar a realidade da lógica penal é o Estado social, pois do contrário, a miséria e o desprezo pelo outro estarão cada mais preponderantes na sociedade.

O discurso de que a redução da maioridade penal é a solução para muitos problemas que afetam a coesão social não está ancorado em dados oficiais, pois o envolvimento de adolescentes e jovens com atos infracionais mais gravosos são mínimos, uma vez que a maioria dos casos está relacionado com furtos, roubos e tráfico de drogas. Nesse sentido, o levantamento nacional do SINASE (gráfico 14) aponta que 70% dos infratores cometeram somente os atos anteriores.

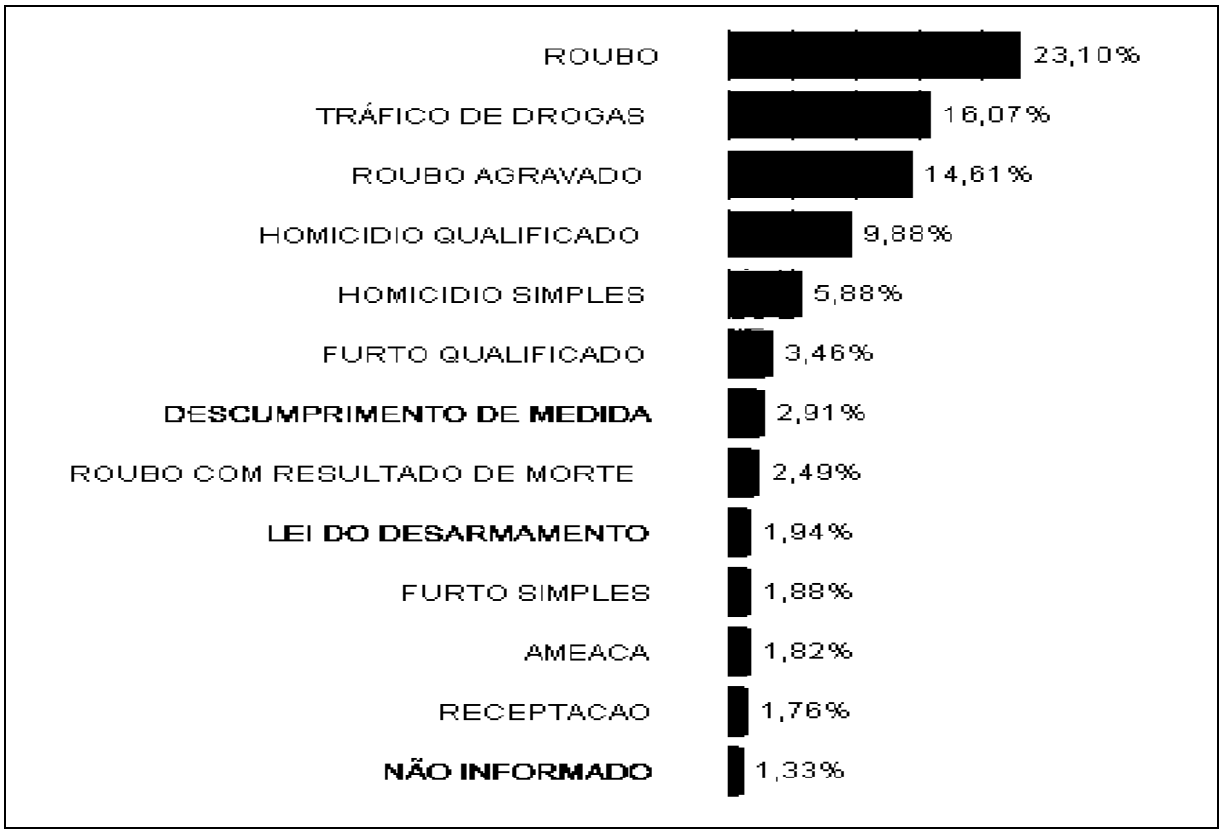
**Gráfico 14** – Porcentagem de Adolescentes e Jovens por ato infracional – Brasil (2013)




Fonte: SINASE (2013).

No Paraná, conforme infere o gráfico 15, na página seguinte, a realidade é um tanto diferente, haja vista que 57% dos internos cometeram furto, roubo ou tráfico de drogas, sem lesões contra terceiros.

**Gráfico 15** – Porcentagem de Adolescentes e Jovens por ato infracional – Paraná (2015)




Fonte: DEASE (2015).

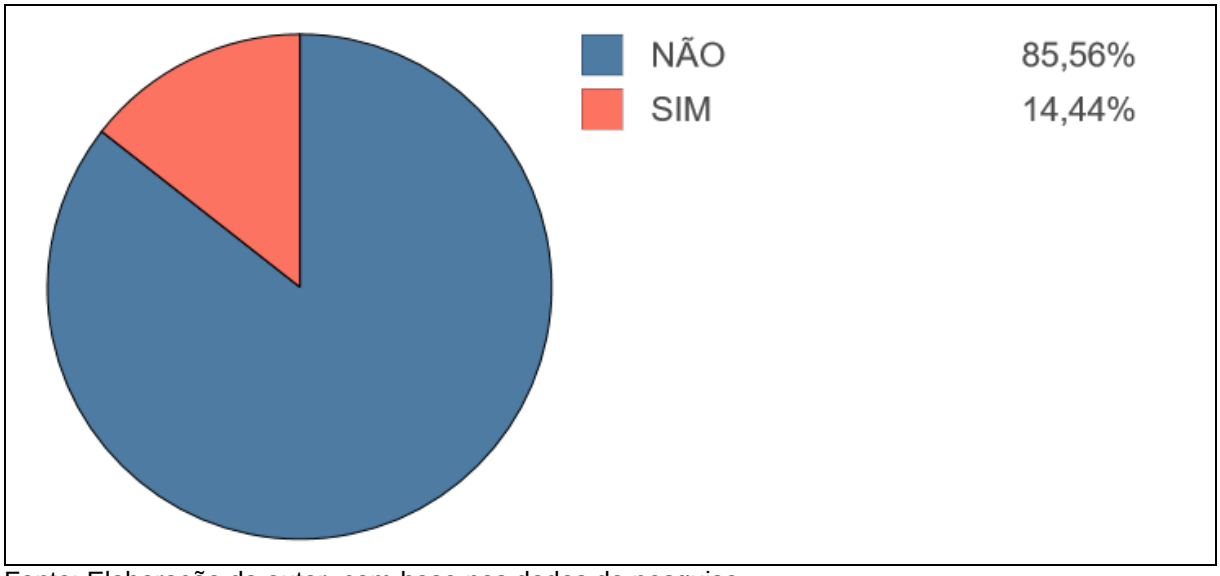
O gráfico 14 também evidencia que os crimes contra a pessoa, classificados como homicídio, latrocínio, estupro e lesão corporal, correspondem a menos de 14% dos casos. No contexto paranaense, conforme demonstra o gráfico 15, esses crimes correspondem a cerca de 15% das infrações. Num estudo de Moraes (2006), sobre a Fundação CASA de São Paulo, constatou-se de igual forma que o maior percentual de atos infracionais também estava relacionado com furtos e roubos, sendo que os homicídios perfaziam, na ocasião, 8%. Nesse estudo, o autor destaca que os jovens são mais vítimas do que autores de crimes contra a pessoa, pois “os jovens, principalmente os negros, são as principais vítimas da violência homicida, ao mesmo tempo em que, entre os crimes por eles cometidos, na amostra que utilizamos, os homicídios representam uma pequena fração” (MORAES, 2006, p. 8).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o tráfico de drogas está intimamente ligado com os furtos, roubos e até os homicídios praticados por adolescentes e jovens em conflito com a lei, uma vez que a possibilidade de acessar os bens de consumo faz com que jovens se envolvam com o tráfico, principalmente para

aqueles oriundos de territórios mais vulnerabilizados e desprovidos de políticas públicas. A tendência desse envolvimento com o tráfico é sempre crescente, seja enquanto consumidor ou enquanto um trabalho informal, logo, a relação desses jovens com atividades ilícitas mais gravosas também tende a crescer, num eterno ciclo vicioso em que se consolida a figura de um estado paralelo.

Enfim, para encerrar a análise sobre o perfil do jovem em conflito com a lei, é pertinente evidenciar que a taxa de reincidência dos internos no sistema socioeducativo paranaense não é significativa, conforme aponta o gráfico 16. No entanto, os dados oficiais não esclarecem se o jovem infrator não reincidiu em virtude do trabalho socioeducativo realizado, se a decorrência da maioridade penal o destinou ao sistema penitenciário ou, ainda, se foi vítima de uma nova violência e entrou em óbito. Como não há, por parte do Estado, um acompanhamento efetivo após o desligamento do interno do sistema socioeducativo, os questionamentos permanecem sem respostas.

**Gráfico 16** – Porcentagem de Adolescentes e Jovens reincidentes na internação – Paraná (2015)




Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

Ao concluir a análise dos dados, acredita-se que as desigualdades sociais decorrentes das condições de renda, das relações raciais e de gênero, do território vulnerabilizado e do acesso ao mundo do trabalho afetam esses adolescentes e jovens marcados pela violação de direitos. Assim, a construção e consolidação de políticas públicas voltadas para a juventude deve dialogar com essa diversidade de sujeitos e garantir a igualdade de oportunidades com justiça social.

## 2.1 As diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, elaborado em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, levou seis anos para ser regulamentado, sendo instituído pela então Presidenta da República Sr. ª Dilma Rousseff, somente em 18 de janeiro de 2012, por meio da Lei nº 12.594. De acordo com o documento base do SINASE, esse sistema é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve todo o processo de execução das medidas socioeducativas, tanto no meio aberto quanto no regime fechado. O SINASE é um sistema único e inclui os entes federados, com o intuito de somar forças para a execução das políticas e programas de atenção ao adolescente e jovem em conflito com a lei.

Dentre as diretrizes do SINASE, as quais serão detalhadas mais a frente, estão os parâmetros de gestão pedagógica no atendimento socioeducativo, os parâmetros arquitetônicos necessários para o adequado atendimento das medidas de internação, a gestão dos recursos humanos mínimos necessários para atender os adolescentes e jovens e, as questões de financiamento, monitoramento e avaliação do sistema.

Para o SINASE, as medidas socioeducativas devem possuir uma concepção pedagógica, sem desresponsabilizar o adolescente e o jovem do ato infracional eventualmente cometido. A medida socioeducativa de internação deve ser sempre o último recurso a ser empregado contra o infrator e deve seguir o princípio da brevidade, além disso a dignidade e o respeito devem estar presentes durante todo o cumprimento da medida socioeducativa, pois o interno está numa fase peculiar de desenvolvimento.

Derivado da Doutrina da Proteção Integral, o SINASE prevê a integração com as demais políticas públicas com o intuito de ampliar a efetividade das ações realizadas. Na integração com o Sistema Único de Assistência Social está previsto que os órgãos da assistência devem se fazer presentes quando um adolescente ou jovem comete um ato infracional, encaminhando-o para a rede de proteção básica, acompanhando a família e verificando outros possíveis casos de violação de direitos, prevenindo, assim, novas situações de risco para esses sujeitos.

Na relação com o sistema de saúde recomenda-se o atendimento prioritário para o infrator que faz uso de substâncias entorpecentes, que possui algum transtorno mental ou que necessita de atendimento para questões relacionadas à saúde sexual. No que tange à educação, o SINASE prevê o acompanhamento sistemático dos adolescentes e jovens em conflito com a lei, para garantir o acesso, a permanência e sucesso na escola, principalmente quando este interno, em fase de desligamento do sistema socioeducativo, necessita ser matriculado na rede regular de ensino. A relação com o sistema de justiça pode ser considerada a mais desafiante de todas, pois o SINASE recomenda que seja garantido o devido processo legal ao infrator, com a celeridade necessária. Da mesma forma, propõe um diálogo com a polícia na busca de soluções para a resolução de conflitos, tanto no interior da unidade de internação, quanto nos territórios dos quais os adolescentes e jovens são oriundos.

O artigo 3° do SINASE orienta que as três esferas da nação possuam Planos de Atendimento Socioeducativo, contendo, minimamente, diagnóstico, diretrizes, metas, prioridades e formas de gestão e financiamento. Na esfera nacional o plano foi elaborado em 2013 e no Paraná, em 2014. No entanto, ao se realizar um levantamento junto aos municípios, constatar-se-á que ainda são poucos os que já elaboraram os seus planos. Conforme apontado no capítulo 1, os municípios possuem muitas dificuldades de acesso aos recursos para o sistema socioeducativo, seja pela não regulamentação dos Fundos da Infância e da Adolescência ou pela dificuldade em se obter convênios junto ao Governo Federal. Todavia, ressalta-se também que o financiamento para a área foi reduzido significativamente nos últimos anos.

Ao retomar a questão das diretrizes do SINASE, verifica-se que o item relacionado à gestão pedagógica no atendimento socioeducativo tem acontecido com mais eficiência nas unidades de socioeducação pelo país, pois o Ministério Público e a Vara da Infância e Juventude acompanham essa diretriz mais de perto. Nessa diretriz, o documento base do SINASE recomenda a priorização da ação socioeducativa em detrimento da ação punitiva, a elaboração de projetos pedagógicos em cada unidade, a garantia do direito à educação, profissionalização e saúde, o acesso às práticas culturais, de esporte e de lazer. Além disso, o artigo 52 do SINASE prevê que cada interno possua um Plano Individual de Atendimento,

com o registro das atividades desenvolvidas durante o período de cumprimento das medidas socioeducativas.

No Paraná, todos os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação, segundo o relatório de ações 2015 do Departamento Socioeducativo, possuem o Plano Individual de Atendimento, escolarização básica, qualificação profissional (24 cursos foram ofertados em 2015) e atividades de esporte, cultura e lazer (66 oficinas aconteceram durante o ano de 2015). As unidades possuem projetos pedagógicos, elaborados de acordo com as normativas educacionais em vigor. Já no que tange o acesso à saúde, as maiores unidades possuem médicos, odontólogos e enfermeiros e, nas unidades menores, os internos são encaminhados para os serviços da rede básica de saúde.

No entanto, apesar das informações anteriores, derivadas do relatório de ações do Departamento Socioeducativo do Paraná (2015), ainda se constata, em algumas unidades, a violação de direitos e o não cumprimento das diretrizes do SINASE. As figuras 4 e 5, oriundas do Relatório de visitas da OAB/PR aos Centros de Socioeducação confirmam a proferida afirmação.

**Figura 4** – Internos descalços no CENSE Curitiba – 2015

Fonte: OAB/PR (2015).

A imagem anterior, ao demonstrar os internos descalços em uma cela do Centro de Socioeducação de Curitiba, evidencia o descaso do Governo do Estado para com a saúde desses jovens, uma vez que esse ambiente, por ser antigo e

insalubre, favorece a proliferação de doenças infectocontagiosas, dermatoses e o avanço da tuberculose. Ressalta-se ainda que, como as celas são do tipo “piso bruto”, com três ou mais internos dividindo o mesmo espaço e, realizando as necessidades fisiológicas em tal ambiente, a chance de uma doença infectocontagiosa se espalhar é extremamente alta.

Por sua vez, a figura 5, evidencia o não cumprimento das diretrizes do SINASE pelo governo paranaense, pois os internos, nessa unidade, dormem em colchões espalhados pelo chão, estando propensos a adquirir doenças proliferadas por vetores, como o rato (leptospirose) e a barata (febre tifoide). Reiterando que o SINASE recomenda que os alojamentos devem ser individuais para cada adolescente e/ou jovem, com ao menos 9,00 m² (nove metros quadrados) de área, além de possuir condições adequadas de higiene e salubridade.

Assim sendo, ambas imagens evidenciam que os direitos mais elementares desses internos são violados por parte do Estado que, ao descumprir o princípio da prioridade absoluta expresso no ECA, compromete de igual maneira a adequada execução da medida socioeducativa de internação, a qual deveria ser aplicada com condições mínimas de dignidade, privacidade e segurança para esses adolescentes e jovens que já se encontram com os demais direitos violados.

**Figura 5** – Alojamento no CENSE Curitiba com colchão e cobertas ao chão – 2015

Fonte: OAB/PR (2015).

O relatório da OAB/PR aponta igualmente a inexistência de equipe médica no CENSE de Foz do Iguaçu, onde encontravam-se 11 (onze) internos com graves problemas mentais. Nas demais unidades, verificou-se que não havia separação dos internos por compleição física e nem pela gravidade do ato infracional cometido, contrariando o ECA e o SINASE.

Ao abordar a questão dos parâmetros arquitetônicos recomendados pelo SINASE, observa-se que diversas unidades pelo Brasil não seguem essas orientações, tendo em vista que a maioria foi construída num período anterior à instituição da Lei. No Paraná, de acordo com o relatório de ações 2010 e 2015, do Governo do Estado, das atuais 19 (dezenove) unidades, cinco foram construídas de acordo com as diretrizes do SINASE (figura 6), ainda na gestão do ex-governador Roberto Requião (2003-2010). O governo Beto Richa (2011-2018) não construiu, até o momento, nenhuma unidade, tendo somente inaugurado, em 2016, o CENSE de São José dos Pinhais, que estava pronto desde 2011 (o governo levou cinco anos para finalizar obras de acabamento, compra de mobiliário e contratação de servidores), mas que era do plano de obras do governo anterior. O relatório da OAB/PR enfatiza que, com ressalva do CENSE Toledo, os demais apresentavam excesso de lotação durante as vistorias.

**Figura 6** – CENSE Laranjeiras do Sul, concebido de acordo com os parâmetros do SINASE

Fonte: SECJ (2010).

O SINASE recomenda que as unidades de internação atendam, no máximo, 40 adolescentes e jovens, com espaços adequados para as refeições, atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer. Além dos espaços próprios para a profissionalização e para as visitas familiares. Em relação ao contexto paranaense, três unidades já chegaram a abrigar mais de 100 internos, a saber: CENSES Curitiba, Foz do Iguaçu e Piraquara. Esse grande número de internos inviabiliza o trabalho socioeducativo, da mesma forma que fomenta rebeliões e fugas. Nesse mesmo diapasão, a figura 7 evidencia as condições de uma unidade socioeducativa que apresenta excesso de lotação no Paraná, pois onde deveria haver um interno por alojamento, conforme diretrizes do SINASE, aglomeram-se três ou mais adolescentes no referido espaço.

**Figura 7** – Excesso de internos no CENSE Curitiba – 2015

Fonte: Diego Ribeiro – Gazeta do Povo (2015).

Discorridos os problemas de infraestrutura, outro grande engodo na gestão dos sistemas socioeducativos refere-se à questão dos recursos humanos mínimos necessários para atender os adolescentes e jovens em conflito com a lei. As diretrizes do SINASE recomendam que cada unidade possua os seguintes profissionais: diretor, coordenador técnico, equipe multiprofissional (psicólogo, assistente social, pedagogo e advogado), professores para a oferta de escolarização, profissionais de saúde e os demais necessários para as atividades de

esporte, lazer e cultura. Quanto aos educadores sociais, recomenda-se um profissional para cada dois ou três internos, favorecendo, assim, a formação de vínculos.

Em relação ao quadro de profissionais pelo Brasil, o Levantamento 2013 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, acerca do SINASE, apontou que 65% são educadores sociais e 11% são profissionais da pedagogia, psicologia e serviço social. Com exceção dos professores, que perfazem aproximadamente 5% desse quantitativo, a presença das demais categorias profissionais são ínfimas em termos de percentagem. Destaca-se que, na ocasião do levantamento do SINASE, havia 92 médicos, 114 enfermeiros e 202 advogados atuando nas unidades socioeducativas espalhadas pelo Brasil. Esses números demonstram como a diretriz relacionada aos recursos humanos não está sendo cumprida pelos sistemas socioeducativos estaduais, pois é notável a maior presença de educadores, os quais são os responsáveis diretos pela segurança, em detrimento dos demais profissionais da equipe multiprofissional.

O Paraná, como não poderia deixar de ser, apresenta uma situação muito semelhante, uma vez que a área técnica das unidades está bem desfalcada. O relatório de ações 2015, aponta que nos 18 centros de socioeducação em funcionamento no proferido ano, todos contavam com psicólogos e assistentes sociais e, em dois deles, não havia pedagogos. Na área da saúde, há somente sete médicos e doze enfermeiros nas unidades do estado. Em relação aos advogados, não há nenhum profissional atuando diretamente junto aos internos. Já em relação aos educadores sociais, o relatório indica a presença de, aproximadamente, 950 profissionais para as unidades de internação e as casas de semiliberdade.

Entretanto, conforme vistorias da OAB/PR, as informações fornecidas pelo Governo do Estado, no que concerne a esses profissionais, não considera os que estão afastados do trabalho e em licenças por variados motivos, principalmente os educadores sociais. Durante as visitas, a OAB constatou que em quase todas as unidades havia a ausência de educadores sociais em quantidade suficiente para o trabalho socioeducativo, inviabilizando muitos adolescentes e jovens de participarem das atividades internas e externas dos CENSES, pois como não há profissionais para o deslocamento dos internos para essas atividades, os mesmos acabam por ficar reclusos nos alojamentos, conforme ficou evidenciado na figura 7.

Ao findar a análise das diretrizes do SINASE com as questões de financiamento, monitoramento e avaliação do sistema, percebe-se que, apesar da descentralização administrativa na execução das medidas em meio fechado (responsabilidade dos estados) e meio aberto (responsabilidade dos municípios), ainda há uma ausência de definições claras no que tange o financiamento, bem como o papel de cada ente federado para a uniformização do atendimento socioeducativo em todo o país.

Conforme clarificado no capítulo 1, a previsão de financiamento da União para estados e municípios poderá acontecer por meio de cofinanciamento, repasses fundo a fundo e convênios, porém as receitas para essa política têm diminuído ao longo dos últimos anos e, o acesso aos recursos, está cada vez mais burocratizado. Reitera-se do mesmo modo que, de um investimento de quase 16 milhões por parte do Governo Federal em 2010, houve um decréscimo considerável ano após ano, sendo muito mais significativo em 2014, ano em que esse investimento não chegou a 200 mil reais, isso num país com enormes desigualdades regionais em que os estados e municípios necessitam melhorar a estrutura de atendimento de seus respectivos sistemas socioeducativos.

No contexto paranaense, há os recursos do Fundo da Infância e Adolescência do Paraná – FIA/PR[47], os quais devem ser utilizados para o financiamento das medidas socioeducativas e protetivas, tanto àquelas executadas pelo Estado, como também pelos municípios. No entanto, esses recursos que estavam na ordem de R$ 360 milhões, em 2015, foram confiscados pela Secretaria de Estado da Fazenda e repassados para o Fundo Estadual de Combate à Pobreza que, muito embora não tenha extinguido o FIA, concentrou os recursos nesse novo fundo gerido pela Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social, a qual tem como titular a Sr. ª Fernanda Richa, esposa do Governador do Estado.

Destaca-se ainda que o mais temerário nesse processo é a destinação dos recursos do FIA, que antes eram exclusivos para proteção integral, defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente, para as mais diversas áreas da política

[47] De acordo com a Lei Estadual n° 10.014/92, regulamentada pelo Decreto n° 3.963/94, compõe as receitas do fundo a dotação consignada anualmente no orçamento estadual e as verbas adicionais que a lei estabelecer no decurso de cada exercício; as transferências de recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; as doações de pessoas físicas e jurídicas conforme legislação federal; os recursos de eventuais taxas arrecadadas pelo DETRAN/PR; as doações, auxílios, contribuições e transferências de entidades nacionais, internacionais, governamentais e não governamentais; os recursos advindos de convênios, acordos e contratos firmados entre o Estado e instituições públicas ou privadas, nacionais e internacionais; outros recursos que lhe forem destinados.

social do Estado, pois a Lei n° 18.573, de 02 de outubro de 2015, assim instituiu a aplicação dos recursos:

> Os recursos do Fundo Estadual de Combate à Pobreza do Paraná serão aplicados para: I - inclusão social e redução das desigualdades e da vulnerabilidade social das famílias do Estado do Paraná, por meio de: a) concessão direta de benefícios às famílias, inclusive por meio do Programa Família Paranaense, instituído pela Lei nº 17.734, de 29 de outubro de 2013; b) promoção das Redes de Proteção Social Básica e Especial de Média e Alta Complexidade; c) subsídio de gastos com energia elétrica de famílias de baixa renda; d) programas na área de segurança alimentar e nutricional; II - proteção integral, defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente, da mulher, do idoso e da pessoa com deficiência; III - redução, por meio da aprendizagem, dos efeitos das situações de risco e vulnerabilidade social em adolescentes; IV - promoção da igualdade de direitos no acesso aos bens e serviços fundamentais, sem discriminação de qualquer natureza, compreendendo a redução das desigualdades sociais e das disparidades regionais; V- fomento ao trabalho, emprego e renda, por meio de: a) qualificação social e profissional do indivíduo; b) inserção de trabalhadores no mercado de trabalho, priorizando os segmentos mais vulneráveis; VI - desenvolvimento da política urbana e habitacional do Estado do Paraná, de modo a: a) viabilizar programa de acessibilidade urbana no Estado do Paraná assim como moradias para a população de baixa renda no meio urbano e rural; b) promover a regularização fundiária; c) urbanizar áreas e reassentar famílias com vistas à melhoria da qualidade de vida; VII - inclusão sócio produtiva de agricultores familiares, por meio de apoio financeiro às famílias em situação de vulnerabilidade social no meio rural; VIII - ações suplementares de nutrição, habitação, educação, saúde, reforço de renda familiar e outros programas de relevante interesse social voltados para melhoria da qualidade de vida.

No que diz respeito ao monitoramento e avaliação do sistema socioeducativo, é preciso enaltecer que desde a regulamentação do SINASE, em 2012, a União ainda não conseguiu implementar um sistema nacional que avalie, por meio de indicadores e com um respectivo banco de dados, o impacto que as medidas socioeducativas possuem sobre os adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Ademais, nem estados e nem municípios possuem um sistema para gerenciamento dessas informações, tanto é assim que os poucos dados levantados são dificilmente divulgados. Em nível nacional, o último levantamento de informações sobre a socioeducação no país aconteceu em 2013. No Paraná, os dados não foram publicizados entre 2011 e 2014, havendo a divulgação de um relatório de ações somente em 2015. Portanto, passados mais de quatro anos de regulamentação do SINASE, ainda não há no Brasil um panorama real das medidas socioeducativas e os reflexos na ressocialização dos adolescentes e jovens em conflito com a lei.

## 2.2 Atendimento socioeducativo paranaense realizado no decênio 2006/2015

Evidenciadas as diretrizes do SINASE, passa-se neste momento para a apresentação e discussão da análise comparativa do atendimento socioeducativo paranaense, com o intuito de perceber avanços e recuos no Sistema. Tal análise está estruturada em três momentos. No primeiro, aborda-se o panorama do Sistema Socioeducativo do Paraná em 2006, tendo em vista que foi o ano de criação do SINASE. O segundo momento consiste na análise do Sistema referente a 2010, último ano da segunda gestão do governador Roberto Requião (2007-2010). E, o último momento corresponde a análise dos dados referentes ao ano de 2015, início da segunda gestão do governador Beto Richa (2015-2018).

Convém esclarecer ainda que, entre os anos de 2011 e 2014, o governo do Paraná não publicizou nenhum dado referente ao sistema socioeducativo, assim sendo, não foi possível fazer uma análise num lapso temporal de quatro em quatro anos, isto é, 2006, 2010 e 2014. Os dados levantados sobre o Sistema Socioeducativo Paranaense foram gerados a partir de relatórios de ações governamentais divulgados conforme o Departamento responsável pelo atendimento socioeducativo de cada época analisada.

Em 2006, ano de criação do SINASE, o Paraná executava as medidas socioeducativas de internação por meio do Instituto de Ação Social do Paraná – IASP, unidade autárquica vinculada à então Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social. Ressalta-se que quando assumiu a chefia do poder executivo estadual em 2003, o governador Roberto Requião determinou a estadualização de todas as unidades de atendimento ao adolescente em conflito com a lei que funcionavam em parceria com municípios ou entidades do terceiro setor. No entanto, até meados de 2005, essas unidades permaneceram prestando atendimento com funcionários contratados via processo seletivo simplificado e os prédios estavam deteriorados.

No segundo semestre de 2005, o governo do estado promoveu um amplo concurso público para técnicos de nível superior, educadores sociais e agentes de apoio que atuariam em todas as unidades do estado. Nesse mesmo ano, por meio do Decreto Estadual n° 7663, as unidades passaram a ser denominadas como Centros de Socioeducação – CENSES e inicia-se o processo de construção de cinco

novas unidades, seguindo as premissas do que já era pauta de discussão do CONANDA para a implantação do SINASE.

Ainda em 2005, como forma de garantir a educação formal para os adolescentes e jovens privados de liberdade, foi instituído o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, esse programa possibilitou a realização de processos de seleção de professores do quadro próprio do magistério para atuação junto aos CENSES. Salienta-se que maiores detalhes desse Programa serão abordados no capítulo 3 do texto em tela.

Em consonância com os tratados internacionais de direitos humanos e com as diretrizes do SINASE, o governo do estado realiza a publicação, em 2006, da coleção denominada “Cadernos do IASP”, um conjunto de reflexões teóricas e metodológicas sobre o trabalho em socioeducação. Os referidos cadernos, que serviram de fundamentos para o programa de capacitação dos servidores em socioeducação, foram assim constituídos: Compreendendo o Adolescente; Práticas de Socioeducação; Gestão de Centro de Socioeducação; Rotinas de Segurança; Gerenciamento de Crise nos Centros de Socioeducação. Com relação a esses cadernos, a então presidente do IASP os resumiu da seguinte forma:

> É nosso desejo que esses cadernos sejam capazes de apoiar os trabalhadores da Rede Socioeducativa do Estado do Paraná, alinhando conceitos, instrumentalizando práticas, disseminando conhecimento e mobilizando ideias e pessoas para que, juntos com nossos garotos, seja traçado um novo caminho. (OLIVEIRA, 2006, p. 8)

Em termos numéricos, no ano de 2006, o Paraná contava com dezesseis unidades de internação, sendo a capacidade instalada para 644 adolescentes e jovens (Quadro 17). Em todas elas, havia a presença de técnicos e educadores sociais em quantidade suficiente para atendimento aos internos. No que tange à educação, os CENSES contavam com 182 professores, 19 coordenadores pedagógicos e 17 assistentes administrativos. Na questão orçamentária/financeira o Estado aplicou, em 2006, de acordo com os dados do Portal da Transparência, quase oito milhões na ação programática “atenção ao adolescente em medidas socioeducativas”, uma vez que se iniciava a construção de quatro novos centros de socioeducação.

**Quadro 17** – Centros de Socioeducação (capacidade instalada) – Paraná – 2006

| Centro de Socioeducação | Capacidade | Número de internos |
|---|---|---|
| Campo Mourão | 20 | 24 |
| Cascavel | 16 | 20 |
| Curitiba | 81 | 90 |
| Fazenda Rio Grande | 20 | 27 |
| Foz do Iguaçu I | 83 | 85 |
| Foz do Iguaçu II | 26 | 26 |
| Joana Miguel Richa/Curitiba (feminino) | 30 | 30 |
| Londrina I | 36 | 40 |
| Londrina II | 80 | 80 |
| Paranavaí | 16 | 20 |
| Pato Branco | 18 | 20 |
| Ponta Grossa | 12 | 12 |
| Santo Antônio da Platina | 20 | 24 |
| São Francisco/Piraquara | 150 | 110 |
| Toledo | 16 | 22 |
| Umuarama | 20 | 26 |
| TOTAL | 644 | 656 |

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados do IASP (2006).

Em que pese a capacidade instalada dos Centros de Socioeducação, ao final de 2006, já se encontravam, aproximadamente, 750 internos nas unidades, ou seja, uma centena a mais do que o número recomendado. Essa lotação nos CENSES provocou inúmeros episódios de violências, rebeliões e fugas entre 2003 e 2006. Nesse sentido, os números então divulgados pelo IASP demonstram que ocorreram quase 15 homicídios no período, sendo que somente em 2004, durante uma rebelião no CENSE São Francisco/Piraquara, morreram sete adolescentes, alguns com requintes de crueldade. Em relação às fugas, no mesmo período, mais de 20 internos se evadiram das unidades e, como exemplo, num único episódio ocorrido em 2006 no CENSE Campo Mourão, dez adolescentes empreenderam fuga. No tocante às rebeliões, ainda em 2006, a unidade de Santo Antonio da Platina foi queimada pelos internos e praticamente destruída.

Entre 2007 e 2010, o sistema socioeducativo paranaense apresentou algumas inovações importantes em sua gestão. A primeira delas refere-se a criação, em 2007, da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, órgão da administração direta que passou a coordenar a execução das medidas socioeducativas em meio fechado, o apoio aos municípios para a implementação das medidas em meio aberto e o fortalecimento das medidas protetivas, a assessoria técnica para o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA, além da gestão dos recursos do Fundo da Infância e Adolescência do Paraná – FIA/PR. A Lei nº 15.604, de 15 de agosto de 2007, definiu que as atribuições da Secretaria da Criança e da Juventude seriam:

> [...] a organização, a promoção, a coordenação, o desenvolvimento e a articulação da política estadual de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, a promoção e o fomento das políticas públicas para a juventude e o exercício de outras atividades correlatas.

Além do reordenamento administrativo, o Paraná também implantou alguns programas de apoio ao sistema socioeducativo, dentre os quais destacam-se: Apoio ao Jovem Educando, que repassava uma bolsa auxílio, durante 12 meses, para o interno recém-desligado da medida de internação; Adolescente Aprendiz, concebido de acordo com a Lei Nacional de Aprendizagem, empregava adolescentes e jovens em cumprimento de medidas de semiliberdade ou liberdade assistida em órgãos da administração direta e indireta do Estado; convênios com comunidades terapêuticas para o tratamento de drogadição dos internos adictos; contratação de empresas para a organização de oficinas de qualificação profissional e contratação de "oficineiros" para atividades esportivas e culturais.

Ao mesmo tempo, ao final de 2010, o governo do estado já havia inaugurado quatro unidades socioeducativas concebidas de acordo com os parâmetros arquitetônicos do SINASE. Das cinco unidades inicialmente previstas, somente o CENSE de São José dos Pinhais não foi entregue em tal período, pois ainda faltavam questões de acabamento, jardinagem e mobiliário para a obra estar completa. As quatro unidades inauguradas criaram mais 312 vagas no sistema, além de estarem em diferentes regiões do estado, a saber: Ponta Grossa, Laranjeiras do Sul e Cascavel (inauguradas em 2007) e Maringá (inaugurada em 2010).

Em virtude desse trabalho realizado no sistema socioeducativo, o Paraná consagrou-se campeão do 3° prêmio Sócio Educando ao final de 2008, sendo escolhido, dentre os 15 finalistas, como a melhor experiência na execução de medidas de internação, escolha esta realizada por uma comissão julgadora formada por membros do Instituto Latino-americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – ILANUD, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e da Agência de Notícias dos Direitos da Infância – ANDI.

Com a inauguração das novas unidades e as reformas empreendidas em outros CENSES, o governo ampliou a capacidade de atendimento na execução das medidas de internação, passando de 644 vagas, em 2006, para 993, em 2010, um aumento considerável de 349 novas vagas. De igual forma, das 16 unidades em 2006, expandiu-se para 19 locais em 2010. Cabe destacar que com a reforma do CENSE Foz do Iguaçu, as duas unidades então existentes foram integradas, passando a existir somente uma na região, com maior capacidade de atendimento.

Essa ampliação e reformas de unidades evitou as reiteradas situações de violência e rebeliões que aconteciam até 2006, havendo somente episódios pontuais, muitos deles típicos em situações de privação de liberdade. O exercício orçamentário/financeiro de 2010 apontou, segundo o Portal da Transparência, investimentos superiores a cinco milhões de reais na ação programática “sistema de socioeducação”. Destaca-se que a diminuição de investimentos em, aproximadamente, dois milhões de reais em relação ao exercício financeiro de 2006 podem ser justificados pela questão de que não houve novas construções de unidades em 2010.

Ainda no que tange as questões orçamentárias do sistema socioeducativo, clarifica-se que o custo médio per capita, em 2006, no atendimento ao adolescente e ao jovem em conflito com a lei, situou-se em, aproximadamente, R$ 6.000,00. No exercício financeiro de 2010, esse valor do custo/mês esteve na faixa de R$ 7.500,00, em ambos os casos, considera-se como custos as despesas decorrentes dos setores pedagógico, de assistência social e saúde, de manutenção administrativa e funcional das unidades e os itens de uso pessoal dos internos. Como os CENSES possuem diversas peculiaridades, como localização e estrutura física, os custos foram calculados na média de todas as unidades em cada exercício financeiro, isto é, 2006 e 2010. Salienta-se que dentre essas despesas totais, cerca

de 80% é decorrente do pagamento de salários e gratificações para os servidores que atuam nesses ambientes “intramuros”.

Mesmo com a ampliação na capacidade de atendimento dessas unidades a partir de 2006, ressalta-se que, ao findar de 2010, já havia aumentado a demanda por novas vagas de internação e com isso a Secretaria da Criança e da Juventude tomou a iniciativa de criar uma “reserva técnica variável”, ampliando, na média, entre 10 e 20% a capacidade instalada em cada CENSE (Quadro 18). O problema gerado com essa reserva técnica foi a inserção de novos adolescentes e jovens em conflito com a lei em unidades que permaneciam com o mesmo espaço físico e com o mesmo número de funcionários.

Assim, a capacidade instalada no sistema socioeducativo paranaense passou de 993 para 1.124 vagas de internação. A explicação mais plausível para essa ampliação decorre do fato de que com o advento da nova gestão frente ao governo do estado, haveria a necessidade de efetuar a transferência de adolescentes e jovens que se encontravam abrigados irregularmente em delegacias de polícia, evitando, a posteriori, a divulgação de informações que pudessem comprometer o trabalho até então realizado.

**Quadro 18** – Centros de Socioeducação (capacidade instalada e reserva técnica) – Paraná – 2010

| Centro de Socioeducação | Capacidade Instalada | Reserva Técnica | Capacidade Total | Número de internos |
|---|---|---|---|---|
| Campo Mourão | 20 | 2 | 22 | 28 |
| Cascavel I | 20 | 4 | 24 | 26 |
| Cascavel II | 78 | 10 | 88 | 85 |
| Curitiba | 100 | 10 | 110 | 100 |
| Fazenda Rio Grande | 30 | 3 | 33 | 37 |
| Fênix/Piraquara | 18 | 0 | 18 | 16 |
| Foz do Iguaçu | 110 | 0 | 110 | 117 |
| Joana Miguel Richa/Curitiba (feminino) | 30 | 3 | 33 | 31 |
| Laranjeiras do Sul | 78 | 10 | 88 | 85 |
| Londrina I | 80 | 10 | 90 | 70 |
| Londrina II | 66 | 14 | 80 | 70 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Maringá | 78 | 10 | 88 | 85 |
| Paranavaí | 20 | 10 | 30 | 32 |
| Pato Branco | 20 | 6 | 26 | 28 |
| Ponta Grossa | 78 | 10 | 88 | 85 |
| Santo Antônio da Platina | 20 | 6 | 26 | 28 |
| São Francisco/Piraquara | 110 | 0 | 110 | 106 |
| Toledo | 20 | 10 | 30 | 32 |
| Umuarama | 17 | 13 | 30 | 28 |
| TOTAL | **993** | **131** | **1124** | **1089** |

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da SECJ (2010).

De forma análoga, o quadro anterior evidencia que os únicos CENSES em que não houve a reserva técnica foram aqueles que já estavam com mais de 100 vagas de capacidade instalada, isto é, Foz do Iguaçu e São Francisco/Piraquara. O CENSE Fênix também não possuía reserva, pois era uma unidade exclusiva para internos com alta periculosidade. Porém, convém enaltecer que essa unidade foi extinta ao final de 2010, na medida em que os internos foram desligados ou remanejados para outras unidades.

Outrossim, com relação aos demais CENSES, todos apresentaram elevação das vagas disponíveis, com exceção do São Francisco/Piraquara e do Londrina II, uma vez que o primeiro possuía muitos internos advindos do interior do estado e, o segundo, teve sua capacidade diminuída após as reformas na infraestrutura. Em ambos os casos, a redução de vagas tornou-se possível após a inauguração das novas unidades já mencionadas.

Nesse período, a oferta de escolarização formal foi ampliada, com a seleção de novos profissionais para atuar junto aos CENSES. Em 2010, após a inauguração da unidade de Maringá, o total de professores passou para 250, contra os 182 que havia em 2006. Esse incremento de 68 docentes serviu ao propósito de atender as novas unidades, bem como a necessidade de oferta de disciplinas do ensino médio, as quais não eram oferecidas até 2006. Da mesma forma, o número de coordenadores pedagógicos e assistentes administrativos ampliou-se, respectivamente, para 21 e 18 profissionais.

Ao assumir o governo do estado em 2011, a gestão Beto Richa extingue a Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, repassando suas atribuições,

receitas orçamentárias e funcionários para a recém-criada Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social, tendo como titular a esposa do governador. O enfoque de tal secretaria é então redirecionado das políticas da infância e juventude para as políticas de proteção social básica e especial, para a gestão do SUAS e a implantação do programa social família paranaense, além de haver um regresso do primeiro-damismo[48] ao Paraná, com a entrega de cobertores, agasalhos e alimentos para as famílias em situação de vulnerabilidade nos municípios.

Com essa mudança, houve uma descontinuidade nas políticas públicas implementadas pela gestão do governador Roberto Requião na área da infância e juventude, como a extinção de departamentos e coordenações (embora se tenha aumentando os cargos em comissão), a redução dos programas de formação continuada, o sucateamento dos centros de socioeducação e o aumento das contratações via processo seletivo simplificado.

A esse respeito, o jornal Gazeta do Povo publicou, em 31/08/12, a matéria intitulada “Mortes sob a tutela do Estado”, identificando a morte de sete internos nos CENSES paranaenses entre janeiro de 2011 e agosto de 2012. A matéria em questão também frisou que “as mortes revelam que o problema não é pontual e coincidem com a redução do quadro de educadores sociais e a recente extinção da Secretaria da Criança e da Juventude”. Outro ponto levantado pelo jornal se refere às contratações de 411 novos educadores sociais que se daria sob o regime de processo seletivo simplificado e não de concurso público. Da mesma forma, a matéria enaltece que desde 2011 o governo do estado não fornece relatórios dos fatos acontecidos nas unidades socioeducativas.

Devido aos inúmeros problemas ocorridos entre 2011 e 2012 com relação à gestão do sistema socioeducativo paranaense, a Secretaria da Família e Desenvolvimento Social buscou, administrativamente, formas de transferir a gestão de tal sistema para a Secretaria de Estado da Justiça, não obtendo êxito nesse intento até o final de 2014. Nesse sentido, os estudos de Veloso (2016) corroboram esse fato ao afirmar que

[48] O Instituto GELEDÉS classifica o primeiro-damismo como um retorno ao assistencialismo na execução das políticas públicas de assistência social. As primeiras-damas, ao assumirem cargos públicos, empreendem ações voltadas para o cuidar dos pobres e dos desvalidos da sociedade, ações que eram tão comuns no Brasil até a década de 1980. Disponível em: http://www.geledes.org.br/o-primeiro-damismo-voltou-e-junto-com-ele-o-assistencialismo/#gs.IaZsF=U. Acesso em: 10 de out. de 2016.

> Dada a complexidade de gestão das medidas socioeducativas em meio fechado, a Secretaria da Família tentou, durantes vários meses de 2012, transferir a referida gestão para a Secretaria de Justiça, que até então administrava o sistema penitenciário. Por pressão do Ministério Público e do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, a gestão das medidas socioeducativas não foi realocada até o ano de 2014. No entanto, ao final de tal ano, com a reeleição do governador Beto Richa, a Assembleia Legislativa do Estado aprovou, com a devida sanção do governador no início de 2015, o Projeto de Lei do Executivo que realocou a gestão das medidas socioeducativas para a Secretaria de Justiça. O interessante a se observar aqui é que o Fundo da Infância e da Adolescência não foi realocado, permanecendo sob a gestão da Sra. Fernanda Richa. (VELOSO, 2016, p. 7)

Apesar dos retrocessos na socioeducação do Paraná, há que se registrar algumas ações importantes desenvolvidas pelo governo do estado entre 2012 e 2015. A primeira delas foi a implantação, em meados de 2012, do Programa de Atenção às Famílias dos Adolescentes Internados por medida socioeducativa – AFAI, que substituiu e ampliou o Programa de Apoio ao Jovem Educando. O AFAI prevê o acompanhamento da família do adolescente ou jovem em conflito com a lei por um período de um ano após o desligamento do CENSE ou da casa de semiliberdade, com ações de geração de renda, emissão de documentos básicos, melhoria das condições de moradia, entre outras. Nesse mesmo período, o governo também manteve nos CENSES as oficinas de qualificação profissional e as atividades de esporte e cultura, com destaque para a inclusão do projeto de Karatê em 15 das 18 unidades socioeducativas.

No que se refere às normativas para a área da infância e juventude, em 2013 o governo do estado elaborou, em conjunto com o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, Ministério Público e OAB/PR, o Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente (2014-2023), o qual estabeleceu, para um período de dez anos, as ações intersetoriais a serem cumpridas pelo governo por meio da implementação de políticas públicas direcionadas a esses sujeitos. Outro documento a se destacar é o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, elaborado em 2014 a partir das recomendações e diretrizes do SINASE, tendo como primazia estabelecer a política socioeducativa no Paraná, com a devida garantia de direitos aos adolescentes e jovens que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas, sejam elas em meio aberto ou em restrição de liberdade.

Como o governo do estado não inaugurou nenhuma unidade socioeducativa entre 2011 e 2015, a capacidade instalada nos CENSES manteve-se praticamente

idêntica à de 2010, ou seja, variando entre 900 e 1.000 vagas. Apesar de não fazer menção a reserva técnica adotada na gestão anterior, as unidades permaneceram com excesso de lotação, conforme foi evidenciado pelas vistorias da OAB/PR, as quais apontaram que, em 17 dos 18 CENSES em funcionamento, havia um número superior de internos em relação a capacidade instalada. Portanto, desde 2010 o poder público estadual não consegue resolver o problema de lotação nas unidades socioeducativas.

Na questão orçamentária/financeira o Governo do Estado investiu até o final do exercício financeiro de 2015, de acordo com os dados do Portal da Transparência, o montante de, aproximadamente, seis milhões de reais na ação programática “gestão do sistema socioeducativo”. No entanto, no referido portal aparece a cifra de investimentos na ordem de 116 milhões de reais no sistema socioeducativo, porém com uma análise mais apurada é possível evidenciar que desse valor total, quase 110 milhões de reais, correspondem a folha de pagamento e encargos com servidores de toda a Secretaria de Estado da Justiça. Poder-se-ia supor uma “maquiagem” nos dados apresentados em questão, talvez com o intuito de inflar o orçamento da área, principalmente para aqueles que fizerem uma análise superficial dos investimentos e/ou possuírem poucos conhecimentos na questão orçamentária/financeira da administração pública.

A despesa média per capita, em 2015, manteve-se entre sete e oito mil reais mês e, como os dados financeiros publicizados não estão precisos, não há como mensurar com mais exatidão o referido valor. No entanto, em uma consulta na Divisão de Formação Educacional e Profissional do Departamento de Atendimento Socioeducativo do Estado, apresenta-se como despesas o valor de R$ 1.475,00 por adolescente/mês, no que se refere, exclusivamente, o custeio com o programa PROEDUSE (materiais de consumo), a qualificação profissional básica e atividades de cultura, esporte e lazer, que incluem: cursos de qualificação profissional, projeto de Karatê e a oferta do projeto de arte para os internos.

Prosseguindo com a análise, em termos de profissionais da educação formal, em 2015, o sistema socioeducativo paranaense contava com 229 professores, 23 coordenadores pedagógicos e 15 assistentes administrativos. Ao comparar com 2010, houve uma diminuição de 16 professores, salientando que com a extinção do CENSE Fênix, cinco professores já haviam sido desligados em 2011. Essa retração de 16 professores pode ter ocorrido por motivos de aposentadoria ou de pedido de

desligamento, ainda assim, o mais grave nessa situação é que esses profissionais não foram substituídos, mesmo com o número de internos tendo permanecido praticamente idêntico nos últimos anos.

De igual forma, é preciso considerar que o número de profissionais atuantes na atividade educativa nos CENSES pode não ser o suficiente para o atendimento pedagógico dos internos, tendo em vista as peculiaridades e singularidades de cada um desses sujeitos. Um outro motivo que pode explicar a não contratação de professores para atuar nos CENSES, reside nas questões relacionadas com o ajuste fiscal implementado pelo governo a partir de 2014, pois

> Convém esclarecer que todas as despesas com a manutenção da escolarização do jovem ocorrem por conta de dotação orçamentária da Secretaria de Estado da Justiça, exceto o salário base dos professores contratados para atuar no CENSES, os quais são pagos pela folha regulamentar da Secretaria de Estado da Educação. No entanto, a gratificação de atividade “intramuros”, composta de 133% sobre o vencimento base do professor, também é paga pelo orçamento da Secretaria de Estado da Justiça. (VELOSO, 2016, p. 7)

Ainda que corresponda a menos de 10% do quadro de profissionais da educação atuando junto aos CENSES, a não substituição desses 16 docentes gera um problema substancial na socioeducação, tendo em vista que impossibilita um maior número de adolescentes e jovens em conflito com a lei de terem acesso às diversas disciplinas da matriz curricular da educação básica. Nesse sentido e conforme será aprofundado no próximo capítulo, a exclusão escolar já faz parte da trajetória desses sujeitos, assim sendo, é imperioso ampliar de todas as maneiras possíveis a oferta de escolarização formal durante o período em que os internos permanecem sob a tutela do Estado.

Ao encerrar esta seção, destaca-se que os números apresentados são suficientes para evidenciar os avanços obtidos na política de socioeducação a partir de 2006, ao mesmo tempo esses dados demonstram o retrocesso que houve entre 2011 e 2015. A análise desse lapso temporal também permitiu verificar que a conjuntura do aparelho estatal, permeada de contradições e do embate de forças antagônicas, influenciou decisivamente para a consolidação do sistema socioeducativo paranaense, o qual ainda tem muito a caminhar para se adequar plenamente às diretrizes do SINASE, criando as condições necessárias para práticas socioeducativas não excludentes.

**Síntese do capítulo**

Pelo exposto neste capítulo foi possível perceber que as juventudes ainda são pouco estudadas, sendo que em muitas análises que versam sobre essa parcela da população não se considera a heterogeneidade desses sujeitos e, de igual forma, as características da sociedade desigual e os efeitos das condições de pobreza na vida de adolescentes e jovens mais vulneráveis. Além disso, as juventudes, principalmente as oriundas de regiões estigmatizadas pela pobreza e violência, são constantemente alvos de processos de marginalização. No entanto, os dados oficiais levantados comprovaram que a suposta periculosidade infantil não se encontra amparada nas estatísticas disponíveis.

Em relação ao contexto paranaense, os dados do Índice de Vulnerabilidade Juvenil identificaram que mais de um terço dos municípios paranaenses oferecem situações de risco para a vida dos jovens. Denotou-se, assim, a relação desses municípios com a origem dos adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais, destacando municípios com maiores aglomerados populacionais, rotas de tráfico ou em situação de baixo IDH.

Após a análise dos relatórios de ação governamental do sistema socioeducativo, foi possível depreender alguns achados importantes em relação a composição familiar dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, bem como questões relacionadas ao rendimento familiar, ao acesso ao mercado de trabalho e sobre as relações de gênero e raciais. Da mesma forma, identificou-se que a maioria dos internos no sistema socioeducativo encontra-se na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Desses internos, uma grande parcela cometeu os delitos de roubo ou o envolvimento com o tráfico de drogas.

No referido capítulo também foi possível conhecer as diretrizes do sistema socioeducativo e a concepção pedagógica a ser destinada aos adolescentes e jovens em conflito com a lei. E, ao mesmo tempo, para encerrar se realizou uma análise comparativa do atendimento socioeducativo no Paraná, identificando os avanços e recuos no decênio 2006/2015.

No capítulo seguinte, abordar-se-á o conceito de direito à educação na especificidade do Sistema Socioeducativo, além da trajetória educacional pregressa do jovem em conflito com a lei. Não menos importante, o capítulo trará ainda uma

análise da estrutura e do funcionamento do Programa de Educação das Unidades Socioeducativas do Paraná.

# 3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O papel da educação é humanizar os homens.
(Hanna Arendt)

Os elementos abordados ao longo dos capítulos anteriores possibilitaram uma compreensão, ainda que em caráter preliminar, de qual educação escolar se faz necessária para adolescentes e jovens em conflito com a lei. A função primordial do sistema socioeducativo está intimamente relacionada com o direito à educação, a não realização desse direito em espaços de privação de liberdade inviabiliza ao interno o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado. Para além do conhecimento, a educação deve possibilitar a análise crítica da sociedade, desvelando as contradições que impedem o adolescente e o jovem em conflito com a lei de compreenderem a realidade da qual são vítimas.

Partindo desse princípio, entende-se que o papel da educação pública é favorecer a superação de saberes e práticas alienantes comumente empregados na escolarização formal. O conhecimento científico e filosófico deve permitir que o sujeito possa elaborar uma visão de mundo coerente com sua condição econômica, social e cultural. Assim, esse conhecimento, ao ser apropriado por adolescentes e jovens vitimados por uma sociedade excludente, pode ser considerado como um caminho (embora não suficiente) para o acesso à cidadania plena.

O Estado, ao não garantir o direito à educação para os privados de liberdade, compromete-se com as forças hegemônicas da sociedade e com a manutenção do *status quo* vigente, ao mesmo tempo em que favorece os discursos conservadores de grupos sociais retrógrados. Portanto, a educação, ao romper com conhecimentos que camuflam as contradições, abre novas possibilidades de relações sociais e, consequentemente, de relações humanas. Nesse caso, conforme clarifica Ranieri (2010) o direito à educação beneficia não somente um ou outro sujeito, mas toda a coletividade, possibilitando a superação das diferenças e das desigualdades e a busca pela equidade[49], fatores indispensáveis num Estado democrático de direito.

[49] Entende-se por equidade um conceito que está intimamente relacionado com o conceito de justiça social, isto é, numa sociedade permeada por desigualdades não é possível oferecer o mesmo e de igual forma para todos, fazendo-se necessário, assim, superar a visão liberal até então reinante de igualdade de oportunidades, pois tal visão tende a ser muito restritiva ao tratar todos os desiguais da mesma forma, legitimando ainda mais as desigualdades entre os sujeitos. Para se garantir a equidade nas políticas públicas, por exemplo, deve-se levar em conta a heterogeneidade dos sujeitos, principalmente dos grupos marginalizados, os quais precisam de políticas que os coloquem em condições de igualdade de acesso e de sucesso em suas trajetórias, libertando-os das

Nesse sentido, há que se enfatizar ainda que a história da educação brasileira é entrelaçada por processos e práticas contraditórias, referendadas por um Estado que busca manter a coesão social e, dessa forma, os privilégios de alguns grupos, assim os sujeitos das classes menos favorecidas acabam por ser "educados" de acordo com a concepção hegemônica em vigência. Para Bourdieu (2006), a reprodução das relações é um dos componentes da escola, pois ao servir aos interesses de uma classe ela "sacrifica" àqueles que já estão designados como "fracassados", isto é, os sujeitos das classes populares. Além disso, como não possuem o capital cultural[50] necessário para usufruírem dos plenos direitos da vida em sociedade, a escola cria mecanismos de classificação que não os exclui na entrada do sistema escolar, mas sim ao longo do processo de formação. Essa lógica de classificação, desclassificação ou reclassificação muito presentes na atual sociedade serve ao propósito de reprodução da estrutura social e, de igual forma,

> [...] como um *mecanismo ideológico* – cujos efeitos são intensificados pelo discurso conservador – que, na própria impaciência que leva à fruição imediata pelo crédito, tende a impor aos dominados, sobretudo, quando eles comparam sua condição presente à condição passada, a ilusão de que lhes basta esperar para obter o que, de fato, só conseguirão por meio de suas lutas (...). Em suma, em vez de condições diferentes, a luta de concorrência eterniza a *diferença das condições*. (BOURDIEU, 2006, p. 158)

---

condições de exploração e/ou opressão a que são submetidos. Nesse sentido, Karl Marx, na obra "Crítica do Programa de Gotha" já evidenciava que um "direito igual" para sujeitos desiguais trazia embutida uma limitação de ordem burguesa, não reconhecendo as diferenças de classe e outros privilégios naturais que separam os sujeitos. Assim, para Marx, o direito não teria que ser igual, mas desigual, para se evitar as injustiças. Dessa forma, quando se pensa em equidade, deve-se levar em contas as diferenças de classes sociais, de gênero, de raça e de orientação sexual, uma vez que é preciso reconhecer as identidades desses sujeitos, muitas vezes invisíveis na sociedade. Já no campo educacional, ao se abordar a questão da equidade, é importante resgatar uma ideia trazida por Bourdieu (2015), o qual afirmava que a cultura escolar ecoa a cultura imposta pelas classes dominantes, naturalizando e tratando de modo igual, em direitos e deveres, todos os alunos, inclusive os que são "diferentes". Portanto, a escola exige dos alunos aptidões e qualidades que são distribuídas, de forma desigual, entre as classes sociais, haja vista que o capital cultural não está disponível para todas as classes. Torna-se premente então, pensar na equidade enquanto mecanismo de combate as injustiças e, fundamentalmente, de respeito às pluralidades dos sujeitos.

[50] Para Bourdieu (2015), o capital cultural é proveniente das diferentes classes sociais e reflexo das experiências familiares e sociais do sujeito, sendo que o sucesso escolar ou social de um indivíduo não é um dom inato, mas sim dependente do capital cultural que é investido pela família. Ainda de acordo com o autor, "o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais". (BOURDIEU, 2015, p. 82)

Por esse ângulo, o direito à educação não deixa de ter um importante papel político e intencional voltado para a cidadania das classes marginalizadas e menos favorecidas. Assim, no caso do objeto em estudo, os processos educativos em ambientes de privação de liberdade devem contemplar a possibilidade de os internos compreenderem a sociedade em que vivem, o conhecimento dos princípios e valores democráticos que estão postos e a análise das situações sociais problemáticas das quais foram vítimas.

Essa forma de conceber o direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade requer um investimento do Estado na ampliação do ensino público e, de sua consequente, qualidade. Para tanto, faz-se necessário a adequação dos currículos à realidade vivida pelos internos, o respeito aos ritmos de aprendizagem e ao capital cultural trazidos por esses sujeitos. E não menos importante, a contratação, valorização e formação de professores para atuarem nesse complexo processo educativo, tendo em vista que, como salienta Arroyo (2014), é preciso novas opções político-pedagógicas que possam conscientizar e emancipar os oprimidos, os segregados e os excluídos do direito à educação.

A não priorização do Estado para a efetivação do direito à educação tem gerado algumas violações de direitos, conforme apontou o levantamento do SINASE (2013) a partir de dados constantes no sistema de informação para a infância e adolescência (ferramenta online preenchida pelos conselhos tutelares do Brasil). Essas violações podem ser assim resumidas: ausência de escola próxima à residência dos estudantes ou em quantidade insuficiente nos grandes aglomerados populacionais; falta de oferta do ensino noturno para adolescentes e jovens que já trabalham; critérios avaliativos discriminatórios que impedem a permanência no sistema escolar; ausência de merenda escolar; falta de segurança na escola e em seu entorno; interrupções nas aulas pela ausência de professores; estabelecimentos escolares insalubres; a escola não tem comunicado ao Conselho Tutelar e/ou Ministério Público as faltas injustificadas, a evasão escolar ou o elevado índice de repetência dos alunos, principalmente quando apresentam dificuldades de aprendizagem ou de socialização.

Essa questão da omissão praticada pela escola em relação à evasão e repetência de alunos considerados “problemáticos” encontra respaldo nos estudos de Bourdieu (2015) que identificou as *práticas de exclusão brandas* no processo educativo, tais práticas de tão rotineiras passam despercebidas nesses ambientes e,

lamentavelmente, estão criando marcas cada vez mais precoces no destino escolar dos educandos. Nesse sentido, destaca-se que

> [...] o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU, 2015, p. 250)

Sob este aspecto, falar em direito à educação também é falar em cidadania, pois uma educação pública de qualidade e disponível para todas e todos é condição *sine qua non* para a formação de cidadãos críticos conhecedores da realidade que os cerca. Dessa forma, a formação humana é muito mais ampla do que apenas aprender os conhecimentos eruditos, ela envolve a formação para a autonomia, preparando cidadãos dotados de conhecimentos emancipatórios fundamentais para as transformações sociais desejadas. Assim, o direito à educação não pode estar dissociado da consolidação de uma escola pública de qualidade e de uma formação para a cidadania, capaz de modificar a realidade social excludente vivenciada pelos sujeitos mais vulneráveis.

Infelizmente, a tão almejada efetivação do direito à educação ainda é uma realidade utópica no Brasil, uma vez que apesar da prescrição dos padrões de qualidade previstos na Constituição de 1988 e na LDBEN 9394/96, não houve, até o momento, a regulamentação de quais são os elementos e/ou insumos necessários para um padrão de qualidade da educação pública brasileira. A esse respeito, Dourado e Oliveira (2009) trazem uma importante contribuição ao afirmarem que

> a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205)

Esse cenário de indefinição das dimensões necessárias para a qualidade da educação pública brasileira representa um limite concreto e, por vezes, um

impedimento que dificulta o atendimento das demandas educacionais em toda a sua diversidade e complexidade, não permitindo, portanto, a tão almejada garantia do direito à educação. Vale ressaltar, ainda, que a Constituição de 1988 foi taxativa ao reconhecer o direito à educação como um direito de todos e um dever do Estado, o que responsabiliza o poder público a oferecer as condições adequadas para efetivação de uma escola de qualidade.

Outro aspecto do direito à educação está relacionado com a implantação de políticas públicas, uma vez que a efetivação da política estatal de educação, sob o prisma da qualidade, deve estar comprometida com a maioria da população, buscando dessa forma a superação das históricas desigualdades sociais presentes no contexto brasileiro. Dessa forma, conforme apontam Oliveira e Araujo (2005), a qualidade da educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, não pode ser medida somente pelos indicadores de acesso e de permanência dos sujeitos na escola, pois tal qualidade também deve estar atrelada com o direito público subjetivo, que embora garanta uma ação individualizada, deve assegurar que a titularidade desse direito seja disponibilizada a todos os grupos sociais, principalmente os mais vulneráveis.

Todavia, os entraves anteriormente apontados no que tange o direito à educação, não se pode negar que, nos últimos treze anos, várias conquistas no campo das políticas sociais, especialmente nas políticas educacionais, foram implementadas pelo Estado, muitas vezes por pressão de determinados segmentos da sociedade civil organizada, tais como: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); União Nacional dos Estudantes (UNE); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); dentre outros. Entretanto, o momento político atual exige novas perspectivas de mobilização social, uma vez que a essencialidade das políticas sociais está sendo reconfigurada, dificultando cada vez mais o acesso à cidadania pelas classes populares.

No caso do Paraná, o direito à educação e a qualidade do ensino público encontram-se constantemente ameaçados desde 2011, frutos de um governo com sucessivas práticas de corrupção, como as já citadas Operações Publicano e

Quadro Negro, além de ajustes fiscais[51] que afetaram diretamente o orçamento da educação pública. Do mesmo modo, a política estatal do governo PSDB tem patrocinado o descaso para com a formação de professores e o não cumprimento do piso salarial nacional[52], a falta de manutenção nas condições de infraestrutura e o fechamento de escolas[53], o cancelamento da aquisição de produtos da agricultura familiar para a merenda escolar[54], dentre outras medidas que incidem diretamente sobre a qualidade do ensino oferecido.

O ponto mais problemático da situação anteriormente apresentada reside nos constantes ataques midiáticos, patrocinados pelo governo, contra a categoria de professores, expondo publicamente salários e afastamentos médicos que não representam a real situação do quadro docente paranaense. Da mesma forma, professores, funcionários e alunos são excluídos das decisões políticas tomadas por um colegiado de comissionados, denominado comitê de política salarial, o qual tem

---

[51] Segundo o economista Cid Cordeiro da Silva (2015) o ajuste fiscal proposto em 2015 pelo governador Beto Richa visou, acima de tudo, amenizar o rombo oficial no caixa na ordem de R$ 6,3 bilhões, montante este obtido ao final do primeiro mandato em 2014. Assim, o Governo do Estado editou três pacotes de medidas fiscais para regularizar o descontrole das finanças públicas. Entre eles, destacam-se: o aumento das alíquotas de IPVA e ICMS; a instituição do Comitê de Política Salarial, que burocratizou as reposições salariais dos servidores, bem como o direito a promoção e progressão nas carreiras; a instituição do Caixa Único, a ser administrado pelo Secretário de Estado da Fazenda; a criação do regime de previdência complementar para os servidores e a extinção do Fundo Previdenciário da Paraná Previdência, com a transferência do saldo para o Caixa Único e para o pagamento de 33.556 beneficiários do extinto Fundo Previdenciário; a autorização para o governo a utilizar os recursos dos fundos estaduais, inclusive dos poderes Legislativo, Judiciário, Ministério Público, Tribunal de Contas, Defensoria Pública, e, no caso do objeto em estudo, do Fundo da Infância e da Adolescência, com o intuito de serem utilizados para cobrir despesas de qualquer natureza orçamentária, inclusive despesas com pessoal e encargos sociais. Convém enaltecer que nem todas as medidas editadas no referido ajuste fiscal chegaram a ser implementadas, como por exemplo, o regime de previdência complementar dos servidores, uma vez que diversos sindicatos (APP Sindicato; SindSaúde; SindSeab; entre outros) se mobilizaram e reagiram fortemente às medidas impostas pelo governo estadual. Disponível em: <http://www.aprapr.org.br/wp-content/uploads/2015/06/3-A-ESTRATÉGIA-FINANCEIRA-E-FISCAL-DE-BETO-RICHA-2015-a-2018-Geral.pdf>.

[52] De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná, o Governo do Estado não cumpre a legislação do Piso Salarial Nacional do Magistério desde 2016, quando deixou de reajustar o salário do magistério paranaense, sendo que a defasagem chega a 15,98%. Além disso, os trabalhadores da educação possuem os menores salários entre os servidores das demais categorias do Estado e com a mesma escolarização de ingresso. Apesar de corresponder a, aproximadamente, 60% de todo o funcionalismo público, consome o equivalente a 30% da folha de pagamento estatal. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/governo-do-parana-quebrou-o-estado-e-quem-pagou-pelo-ajuste-fiscal-foram-osas-servidoresas-da-educacao/>.

[53] O Governo do Estado anunciou, em 2015, o fechamento de 40 escolas estaduais que funcionavam em prédios alugados ou que estavam com baixa demanda de alunos, prevendo, ainda, a junção de turmas e a redução no número de professores e funcionários a serem contratados. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/10/parana-repete-sao-paulo-e-anuncia-fechamento-de-escolas-estaduais-6271.html>.

[54] O Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional do Paraná – CONSEA/PR, denunciou em 2014, o descaso do Governo do Estado para com as estratégias da agricultura familiar e a consequente paralisação da execução de projetos do Programa de Aquisição de Alimentos com doação simultânea para as entidades assistenciais e para a alimentação escolar da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/biblioteca/documentos/seguranca-alimentar-e-nutricional-nao-eprioridade-no-governo-do-parana>.

estabelecido normativas que afetam diretamente as práticas pedagógicas das escolas.

Ainda sobre a educação no Paraná, o jornal Le Monde Brasil, expressa que o atual governo do PSDB merece atenção, tendo em vista que é

> Um governo autoritário, intransigente, que promove o desmonte das políticas públicas para enfrentar seu déficit fiscal [...]. Quando o governador Beto Richa (PSDB) assumiu seu novo mandato, umas das primeiras medidas foi fazer um ajuste nas contas públicas; em fevereiro de 2015, ele cortou R$ 400 milhões do orçamento anual da área da educação. Os mais castigados foram os professores, os salários e a Previdência. [...] O governo impôs uma enorme derrota aos defensores do sistema público de educação e combateu fortemente os sindicatos e associações, enfim, as formas de representação coletiva dos professores. Os professores amargaram a derrota. (BAVA, 2016, p. 3)

Desse modo, analisar o direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná torna-se uma tarefa complexa, tendo em vista que o quadro docente atuante na rede regular e nos CENSES se encontra constantemente vilipendiado pelo governo. Ademais, os dados apresentados nas seções anteriores evidenciam a falta de prioridade do Estado para com a socioeducação, resultando na superlotação das unidades, na falta de equipe técnica, num quadro insuficiente de educadores sociais e na ausência de dezesseis professores para atuar junto aos internos.

A ausência de dezesseis professores é significativa num ambiente de privação de liberdade, pois reduz a disponibilidade de disciplinas a serem ofertadas, ao mesmo tempo em que dificulta a conclusão dos estudos pelos internos. Em relação a esse ponto, ao se analisar os editais[55] para contratação de docentes e funcionários para atuação junto aos CENSES, verifica-se que a partir de 2011 não houve novas contratações, mas sim a formação de cadastro reserva, sem a perspectiva de nomeação para exercícios das funções nas unidades.

Para ilustrar a questão anteriormente levantada, clarifica-se que a primeira seleção pública de professores e funcionários aconteceu em 2005, ano em que se instituiu o Programa de Educação das Unidades Socioeducativas – PROEDUSE. Nos anos de 2006 e 2007 não houve novas seleções, somente processos de substituição de docentes. Já no ano de 2008 foram lançados doze editais de seleção

[55] Consulta realizada no portal da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no link do grupo de recursos humanos setorial – GRHS/SEED, na seção destinada à seleção de servidores estatutários.

e contratação de professores e funcionários, sendo dois editais exclusivos para seleção de professores das disciplinas do ensino médio. Em 2009 foram publicados oito editais de contratação. Esse número elevado de editais justifica-se pela inauguração das unidades de Cascavel, Laranjeiras do Sul e Ponta Grossa.

Por sua vez, em 2010, foram publicados 21 editais de contratação de professores e funcionários, sendo cinco editais exclusivos para suprir a ausência de docentes em licença especial ou em licença para cursar o Programa de Formação Continuada (PDE)[56]. Desses editais, doze foram para contratação de novos docentes, sendo três deles para atuação nas disciplinas do ensino médio. Nesse ano, inaugurou-se a nova unidade de Maringá, o que justifica as novas contratações, além da liberação para os professores cursarem o PDE.

A partir de 2011, o Governo do Estado adotou nos editais o critério de cadastro reserva para atuação nos CENSES, tendo publicado somente um edital. No início de 2012, o governo divulgou um edital, o de resultado da seleção realizada em 2011. Em 2013, foram publicados três novos editais de cadastro reserva, no entanto, não houve convocação de servidores. Os referidos editais ainda expressam em suas cláusulas a restrição para professores cursarem o PDE ou solicitarem a licença especial, havendo o desligamento com as unidades socioeducativas e o consequente retorno para os estabelecimentos de lotação da rede regular de ensino.

Em 2014 e 2015 não foram publicados editais de seleção, sendo que o governo somente prorrogou, no ano de 2014, os editais de seleção para o sistema penitenciário. Desse modo, pode-se inferir que o Estado, para minimizar as despesas correntes, não realizou novas contratações de docentes a partir de 2011, uma vez que os funcionários que atuam nos CENSES recebem uma gratificação de 133% sobre os vencimentos. Além disso, cerceou o direito dos profissionais já atuantes no sistema de requererem a licença especial e/ou cursarem o PDE, pois geraria novas contratações e o aumento de despesas. Assim, é possível perceber

[56] O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, é uma política pública do governo do Paraná, regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O professor que ingressa no PDE tem garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do programa. O PDE oferece cursos e atividades nas modalidades presencial e a distância e disponibiliza apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do programa. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20

que a ausência de 16 professores para atuação nas unidades socioeducativas justifica-se pelo viés meramente financeiro.

Os problemas estruturais anteriormente citados e a noção errônea do atual governo de que despesas com educação são gastos e não investimentos, têm se tornado importantes impeditivos para a consolidação do direito à educação no âmbito da rede regular de ensino e nos ambientes de privação de liberdade.

No contexto de privação de liberdade, destaca-se que das 18 unidades em funcionamento, no ano de 2015, (o CENSE São José dos Pinhais só começou a receber internos no ano de 2016), em onze delas houve a diminuição da carga horária de algumas disciplinas da matriz curricular ou foram extintas por completo. O quadro a seguir, apresenta as unidades em que houve redução ou extinção de disciplinas, sendo que para facilitar a visualização, estão destacadas com um asterisco e grifadas em amarelo.

Outro ponto a destacar, refere-se a não ampliação de disciplinas relacionadas ao ensino médio, uma vez que, entre 2006 e 2015, a maioria das disciplinas ofertadas nesses CENSES analisados estavam somente vinculadas à matriz curricular do ensino fundamental, fase I e fase II. Ainda assim, verifica-se que a ampliação na oferta de disciplinas aconteceu somente no período de 2006 a 2010, havendo uma quase que completa estagnação na oferta de 2015, quando comparada ao ano de 2010, mesmo com o número de internos nos CENSES não ter diminuído no período.

Conforme já mencionado anteriormente, o Estado tem relegado para um segundo plano a educação nos CENSES, inviabilizando a contratação de novos professores e não ampliando o atendimento ofertado, principalmente no que tange as disciplinas do ensino médio. Dessa forma, esses internos estão com a garantia do direito à educação ameaçada, ainda mais que o sistema socioeducativo paranaense não vem favorecendo o acesso às diferentes etapas da educação básica, limitando esses jovens a cursarem somente o ensino fundamental, isso quando há professores para trabalharem com as diferentes disciplinas da atual matriz curricular dos ensinos fundamental e médio.

**Quadro 19** – Oferta de disciplinas nos Centros de Socioeducação – Paraná – 2006/2015

| **CENSE SANTO ANTONIO DA PLATINA** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | 20h | - | 20h | 10h | - | 20h | 20h | - |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 20h | 20h | 10h | 10h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 20h | 20h | * | 20h | 10h |

| **CENSE PARANAVAÍ** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Biol | Arte | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | 10h | - | 20h | 10h | 20h | - | 10h | - |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 20h | 20h | 10h | 10h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 10h | 20h | 10h | * | 20h |

| **CENSE UMUARAMA** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 10h | - | 10h | 10h | - |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 20h | 20h | 10 | 10h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 40h | 10h | 20h | 10h | 20h | 10 | 10h | 20h |

| **CENSE FAZENDA RIO GRANDE** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | 20h | - | - | 20h | - | - | 10h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 20h | 20h | 10h | 10h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| * | * | * | 20h | * | 20h | 10h | 10h | 20h |

| CENSE LONDRINA I | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciê | Arte | Geo | Hist | EFis |
| 20h | 20h | 20h | 20h | - | 40h | 20h | 20h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 40h | 20h | 40h | 40h | 40h | 20h | 20h | 40h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 40h | 20h | 40h | 20h | 40h | 20h | 20h | 40h |

| CENSE LONDRINA II | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciê | Arte | Geo | Hist | EFis |
| 20h | 20h | 20h | 40h | 40h | 20h | 20h | 30h | 40h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 40h | 20h | 40h | 40h | 40h | 20h | 20h | 40h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 40h | 20h | 40h | 40h | 20h | 20h | 10h | 40h |

| CENSE CURITIBA | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciê | Arte | Geo | Hist | EFis |
| 40h | 20h | 20h | 20h | * | 50h | 10 | 10 | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 60h | 20h | 60h | 40h | 40h | 40h | 40h | 40h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 40h | 60h | 20h | 40h | * | 40h | 20h | 20h | 40h |

| CENSE FOZ DO IGUAÇU | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciê | Arte | Geo | Hist | EFis |
| 60h | 100h | 40h | 60h | 60h | 40h | 40h | 60h | 100h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 40h | 100h | 40h | 100h | 60h | 60h | 60h | 60h | 60h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| * | 120h | 40h | 80h | 40h | 40h | 60h | 60h | 100h |

| CENSE PATO BRANCO | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | 20h | - | 20h | 20h | 20h | - | 20h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 20h | 20h | 10h | 10h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Arte | Geo | Hist | E.Fis |
| 20h | 20h | * | 20h | 20h | 20h | * | 20h | 20h |

| CENSE JOANA RICHA - UNIDADE FEMININA | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Artes | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | - | 20h | 20h | - | - | 20h | - | - |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Artes | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 20h | 20h | 10h | 10h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Artes | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | * | 20h | 20h | 10h | 10h | 10h | 20h | 20h |

| CENSE CASCAVEL I | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2006** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciê | Arte | Geo | Hist | EFis |
| 20h | 20h | - | 20h | 20h | 20h | - | - | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2010** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Artes | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | 20h | 10h | 20h | 20h | 20h | 10h | 10h | 20h |
| **DISCIPLINAS OFERTADAS EM 2015** | | | | | | | | |
| Fase I | Port. | Ing | Mat | Ciênc | Artes | Geo | Hist | Ed.Fis |
| 20h | * | 20h | 20h | 20h | 20h | 20h | * | * |

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

Destaca-se, ainda, que esse direito deve ser garantido e realizado pelo Estado, uma vez que por meio dele o sujeito tem a possibilidade de transformar-se em cidadão e, nesta condição, compreender e modificar as relações sociais que o circundam. Portanto, é no horizonte das políticas educacionais que a discussão sobre o direito à educação e o papel do Estado na sua efetivação tem que estar presentes, criando assim as condições para realização de uma cidadania não excludente, pois “em uma democracia plena, só há qualidade quando todos e todas estão incluídos; do contrário, é privilégio (CORTELLA, 2008, p. 15).

Em suma, o direito à educação deve ser considerado um dos pilares dos direitos humanos na medida em que garante aos adolescentes e jovens o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, permitindo-lhes o desenvolvimento pessoal e social, principalmente para aqueles sujeitos de comunidades que apresentam maior vulnerabilidade econômico-social. Como consequência desse processo, torna-se primordial fortalecer a luta pela inexistência da exploração do homem pelo homem e, no caso do objeto em estudo, do direito à educação enquanto alternativa real e concreta para a emancipação das classes populares, tendo em vista que o Estado só pode ser considerado democrático e de direito se promover a cidadania de todos.

Para concluir essa discussão inicial sobre o direito à educação, convém enfatizar que o histórico educacional dos privados de liberdade, que será debatido na próxima seção, possui uma trajetória marcada por evasões e insucessos na rede escolar, trazendo como exigência o desafio de consolidar uma escola pública de qualidade, capaz de responder as demandas sociais numa perspectiva de garantia dos direitos fundamentais desses sujeitos, os quais se encontram cada vez mais empobrecidos material e culturalmente pelo processo sócio-histórico de exclusão social, de exploração e de criminalização da pobreza.

## 3.1 A trajetória educacional pregressa do jovem em conflito com a lei

Para além de discutir o direito à educação, faz-se necessário conhecer a trajetória educacional pregressa de adolescentes e jovens em conflito com a lei. De maneira geral, pode-se inferir que o nível de escolaridade da maioria desses jovens encontra-se concentrada no ensino fundamental, resultado das dificuldades de acesso e de permanência na escola, muitas vezes marcadas por sucessivas reprovações e pela evasão escolar. Com isso, uma parcela considerável de adolescentes e jovens adentram o sistema socioeducativo marcados por uma elevada defasagem educacional. Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014) enfatizam que a trajetória escolar de muitos jovens “empobrecidos” está demarcada pelas contradições de uma estrutura social excludente, as quais interferem significativamente nas possibilidades de vivência da condição juvenil.

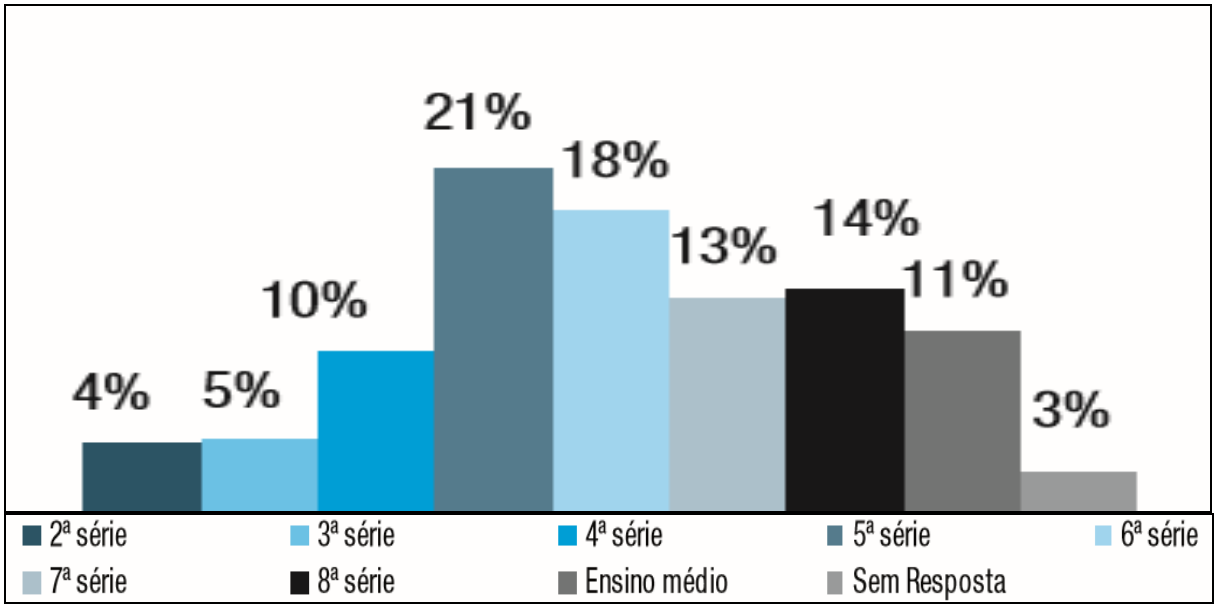
Ao analisar a situação educacional de adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação no Brasil, tem-se um elevado percentual de distorção

idade-série e de evadidos do sistema escolar, uma quantidade ínfima de internos que frequentavam o ensino médio e, ainda, um significativo número de não alfabetizados. Em relação ao analfabetismo, o relatório do Conselho Nacional de Justiça – CNJ (2012) identificou um percentual de 8% de internos não alfabetizados, com uma imensa variação regional em tal percentagem, pois enquanto na Região Nordeste 20% eram analfabetos, na Região Sul os internos na mesma situação representavam 1% (no Paraná totalizavam 1,82% em 2015).

No que diz respeito a distorção idade-série, o relatório do CNJ aponta que os adolescentes e jovens interrompem os estudos, em média, aos 14 anos de idade, sendo que 86% deles estava cursando a segunda fase do ensino fundamental no momento da apreensão. Esse dado, de quase 90%, permite superar o estereótipo de que todo adolescente ou jovem em conflito com a lei não estuda, apesar de evidenciar a problemática da distorção idade-série que envolve esses sujeitos.

Conforme demonstra o gráfico 17, mesmo interrompendo os estudos aos 14 anos de idade, cerca de 52% desses internos encontravam-se matriculados entre a 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, hoje denominado 6°, 7° e 8° ano, respectivamente. Salienta-se que o CNJ não atualizou o citado gráfico com as nomenclaturas corretas das etapas de escolarização da educação básica.

**Gráfico 17** – Última série cursada por adolescentes e jovens infratores – Brasil (2012)

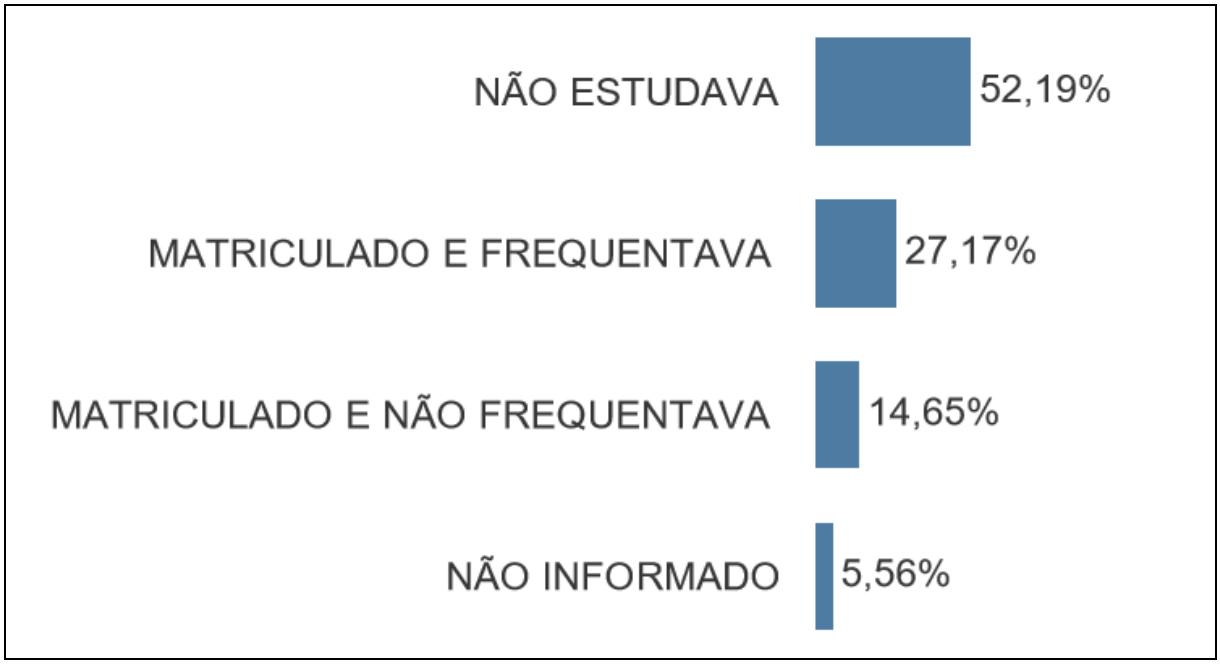



Fonte: Programa Justiça ao Jovem – CNJ, 2012.

No contexto paranaense, apesar dos internos representarem cerca de 75% da população apreendida entre 15 e 17 anos, o que deveria configurar a matrícula no ensino médio, os números demonstram o contrário ao apontar que, aproximadamente 85% desses internos, ainda estavam cursando a segunda fase do ensino fundamental no interior dos CENSES. Em relação a esses números, importante citar a contribuição de Dayrell (2012) ao clarificar que o acesso à escola não significa na mesma medida práticas inclusivas, uma vez que a trajetória escolar de muitos jovens das periferias é marcada pelas constantes reprovações e evasões.

Por se falar em evasão escolar, o documento do CNJ evidencia que 57% dos adolescentes e jovens não estavam frequentando a escola no momento da apreensão. Situação semelhante também é verificada no Paraná, pois conforme ilustra o gráfico 18, o índice de internos evadidos da escola perfazia 52%, somados a esse percentual, outros quase 15% dos internos não estavam frequentando a escola, apesar de possuírem a matrícula ativa. A questão mais problemática desses números reside na constatação de que menos de um terço dos internos frequentava a escola regularmente quando cometeram o ato infracional.

**Gráfico 18** – Adolescentes e jovens por situação escolar anterior ao ato infracional – Paraná (2015)




Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa.

Outro aspecto a ser evidenciado correlaciona-se com a questão do acesso ao ensino médio, tendo em vista que esse nível de ensino apresenta taxas pouco

satisfatórias no conjunto da educação básica brasileira. Destaca-se que, a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, o ensino passou a ser obrigatório na faixa etária entre 4 e 17 anos, com a respectiva garantia de universalização. Segundo dados do Censo Escolar 2015, o número de matrículas no ensino médio corresponde a menos de 20% das matrículas do ensino fundamental, isto é, aproximadamente, oito milhões de alunos, mas, ainda assim, cerca de dois milhões de adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos se encontram fora desse nível de ensino. Em relação a distorção idade-série, o Censo aponta a taxa de 27,4% nesse nível de ensino e, em relação à evasão, quase 7%. No que tange a taxa de escolarização líquida[57], esse percentual não chegou a 57% em 2015, assim, pode-se inferir que quase a metade da população de 15 a 17 anos não está cursando a série adequada para a respectiva faixa etária.

Os números anteriormente apresentados são suficientes para justificar o percentual ínfimo de adolescentes e jovens em conflito com a lei que estão cursando o ensino médio. Enquanto o relatório do CNJ aponta para uma taxa de 11% de internos matriculados nessa etapa da escolarização básica, no Paraná esse percentual correspondia a menos de 5% em 2015. Aqui é importante mencionar que essa taxa já esteve em quase 10% em 2010.

Diante desses números, ainda que pouco significativos no total de matrículas nos CENSES, é preciso discutir se a redução desse percentual de matrículas no ensino médio tem relação com a ausência dos 16 professores que deixaram de atuar nas unidades socioeducativas a partir de 2011, uma vez que como o número de matrículas nessa etapa de ensino é significativamente menor, a atual gestão do Governo do Estado pode não ter priorizado novas contratações de docentes para atender os poucos internos que acessam a referida etapa.

Nesse quesito, é importante observar que o Estado, por meio do relatório de ações 2015 do Departamento Socioeducativo, não evidencia as estratégias utilizadas para ampliar o acesso ao ensino médio aos internos, fazendo somente uma menção de que 140 adolescentes e jovens realizaram as provas do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM em 2015, no entanto, não especifica se houve

[57] Segundo Krawczyk (2014) a taxa de escolarização líquida, em geral, é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. No caso específico do Ensino Médio, a taxa de escolarização líquida corresponde ao percentual da população residente no país na faixa etária de 15 a 17 anos de idade que está matriculada nessa etapa da educação básica.

aprovações para garantir a certificação do ensino médio para os referidos internos. Obviamente que se torna mais econômico para o governo incluir os adolescentes e jovens em privação de liberdade para que realizem o ENEM, ao invés de se investir na ampliação do quadro de docentes, principalmente para as disciplinas específicas do ensino médio, mesmo que seja para atender um número ínfimo de internos que estão aptos a cursarem mais essa etapa da educação básica.

Ainda que não seja o foco deste estudo, muito embora tenha reflexos no público-alvo desta pesquisa, o atual momento histórico de redefinição do ensino médio[58] em que um governo ilegítimo propaga a descaracterização desse nível de ensino, exige, mesmo que resumidamente, uma posição política do pesquisador.

Nesta ótica, é importante enaltecer que esse processo de desmonte da escola média remonta a outrora dualidade estrutural[59] que acompanha essa etapa de ensino desde a década de 1940 do século passado. Tal dualidade esteve centrada em uma formação geral ou propedêutica, destinada aos filhos das classes mais abastadas com vistas ao ensino superior e, consequentemente, para a assunção das posições de comando na estrutura social. Já para os filhos das classes populares, era destinado um ensino de caráter terminal com vistas exclusivamente ao mercado de trabalho. Assim, para os pobres, havia a escola do trabalho que oferecia a formação mínima necessária para o exercício de profissões subalternas, as denominadas funções "chão de fábrica".

Desse modo e mais do que nunca, é preciso se contrapor a uma proposta de ensino médio que desconsidera a heterogeneidade dos sujeitos e as condições socioeconômicas que os permeiam. Assim sendo, é nessa perspectiva que "urgem experiências curriculares que possibilitem uma experiência escolar plena de

[58] A atual reforma do ensino médio, ao propor os itinerários formativos, condena os estudantes a um empobrecimento cultural ao reduzir a carga horária de disciplinas fundamentais para o desenvolvimento da criticidade, acirrando ainda mais as desigualdades escolares. Do mesmo modo, a ausência de parâmetros efetivos de financiamento afetará sobremaneira a qualidade dessa etapa de ensino. Outro engodo reside na proposta de ensino integral, a qual não leva em conta a necessidade de sobrevivência do aluno trabalhador e, muito menos, os cerca de 23% de alunos que frequentam o período noturno, conforme apontou o Censo Escolar 2015. Não menos importante, a proposta de formação profissional prevista no referido itinerário formativo, retomará a escola do trabalho para os mais pobres, a qual terá a incumbência de formar a mão de obra excedente e necessária para se manter os lucros do capital.

[59] Para Gomes (2000), a dualidade estrutural do ensino médio que determina o que os sujeitos serão na vida está relacionada com o fato de haver duas formações nessa etapa de ensino, sendo uma escola de formação ao ensino superior para as classes mais abastadas e, outra, de formação profissional, com conteúdos mínimos, para os filhos das classes trabalhadoras. Assim, essa escola dual contrapõe-se à "escola unitária ou de formação humanística" que outrora foi sonhada por Gramsci.

significação, que ultrapassem as organizações disciplinares formais e permitam [...] formas de ver e viver o mundo" (SILVA; PELISSARI; STEIMBAC, 2016, p. 155).

Além disso, como muitos desses sujeitos ainda se encontram sub-representados nessa etapa da escolaridade básica, a prioridade deve estar direcionada para a consolidação de um ensino médio realmente democrático e de qualidade, tendo em vista que

> [...] o Brasil está em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, pela transformação do Ensino Médio para poucos em universal e obrigatório. Mas, precisamos ter os olhos bem abertos porque, nem por isso, o Ensino Médio deixa de estar exposto às tensões e disputas de poder pela concentração e/ou distribuição dos conhecimentos realmente significativos no mundo atual. [...]. Se, por muitos anos, a escola média esteve restrita às camadas privilegiadas da população, nas últimas décadas esta realidade se transformou. Ao incorporar camadas sociais antes excluídas, também se levam para dentro da escola problemas estruturais de desigualdade do Brasil. (KRAWCZYK, 2014, p. 81-82)

As desigualdades sociais presentes na educação permanecem criando e perpetuando modos desiguais de escolarização, com as mais variadas práticas, intencionais e não intencionais, de seleção e de classificação que contribuem para as diversas interrupções e descontinuidades no processo educativo dos sujeitos mais vulneráveis, sendo que os adolescentes e jovens em conflito com a lei são exemplos concretos das estratégias adotadas pela escola para se caracterizar como inclusiva, pois ainda que tal instituição permita o acesso desses sujeitos aos seus espaços coletivos, ao mesmo tempo não lhes garante o direito de se escolarizarem num sentido mais amplo.

Portanto, de tudo o que foi exposto até o momento neste capítulo e levando-se em conta a atual crise institucional brasileira, mais do que nunca é preciso se mobilizar para que as políticas sociais, em especial as educacionais, tenham o potencial de emancipar e de conscientizar os sujeitos para que possam enfrentar e superar as dificuldades decorrentes de suas condições de sobrevivência, fornecendo assim os elementos necessários para o pleno desenvolvimento da cidadania.

## 3.2 O Programa Paranaense de Educação das Unidades Socioeducativas

A legislação que disciplina o funcionamento do Programa de Educação das Unidades Socioeducativas – PROEDUSE, está ancorada no Estatuto da Criança e

do Adolescente e na LDBEN 9394/96. Esse Programa foi elaborado em 2005, pela Secretaria de Estado da Educação e pelo extinto Instituto de Ação do Paraná, com o objetivo de uniformizar os procedimentos na educação escolar em todas as unidades socioeducativas paranaenses, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio.

Ressalta-se que antes da implantação do PROEDUSE a escolaridade acontecia de forma esporádica em algumas unidades e sem o devido reconhecimento legal da Secretaria de Estado da Educação. Somente a partir de 1993 é que começam as primeiras turmas do “1° grau supletivo”, com alguns professores cedidos pela SEED para tal fim. A seleção pública de professores e pedagogos para atuar nos CENSES aconteceu somente em 2004. Já as diretrizes pedagógicas, embasadas nas normativas da Educação de Jovens e Adultos, foram estabelecidas em 2005 com o advento do PROEDUSE. Clarifica-se ainda que toda a oferta educacional nos CENSES acontece por meio da modalidade EJA, mesmo para aqueles que estão na idade/série correta.

Após a promulgação do ECA, em 1990, começam a surgir algumas práticas pedagógicas nas unidades socioeducativas paranaenses que seguiam a abordagem teórica proposta por Antonio Carlos Gomes da Costa, ex-diretor da extinta FEBEM de Minas Gerais e autor do livro “Pedagogia da Presença”. Por sua vez, o trabalho de Costa orientava-se a partir da teoria da educação pelo trabalho, concebida pelo pedagogo ucraniano Anton Makarenko. A partir de 1920, na antiga União Soviética, Makarenko dirigiu estabelecimentos voltados para jovens abandonados e delinquentes, quando a criminalidade juvenil deixou de pertencer à justiça comum, sendo incorporada no âmbito do sistema educacional do estado soviético.

Em 1933, Makarenko escreveu o livro “Poema pedagógico”, no qual sintetizou o trabalho educativo realizado junto aos jovens criminosos e “socialmente desajustados”. A atividade central de Makarenko estava embasada na concepção da educação pelo trabalho, que buscaria eliminar a linha divisória entre trabalho físico e o intelectual, na tentativa de formar cidadãos qualificados. Do mesmo modo, desenvolveu práticas de educação coletiva nas instituições em que atuou. Para o autor, os processos educativos deveriam acontecer em uma perspectiva de longo prazo, pois

> [...] uma das tarefas mais essenciais é a transição das satisfações mais próximas para as mais longínquas. O nosso trabalho no domínio da perspectiva consiste ainda em que todo o tempo devemos educar aspirações coletivas e não apenas pessoais. (MAKARENKO, 2005, p. 282)

Nesse aspecto, o educador Antonio Carlos Gomes da Costa consolidou a sua proposta pedagógica de atuação com os adolescentes infratores de Minas Gerais a partir dos escritos de Makarenko, procurando enfatizar a questão da educação pelo trabalho. Além dos referenciais teóricos de Makarenko e de Costa, a proposta pedagógica do PROEDUSE também buscou inspirações nas obras de Paulo Freire, a partir dos conceitos de uma pedagogia crítica e libertadora.

A proposta pedagógica do PROEDUSE infere que a prática educativa em ambientes de privação de liberdade deve estar concatenada com as exigências do tempo vivido pelos internos. Tal prática supõe uma dimensão política da educação, pois numa sociedade em que se verificam inúmeras desigualdades sociais, há que se desenvolver um processo educativo voltado para a transformação da realidade vivida por esses sujeitos. Nessa lógica, Freire (2005) enfatiza que o processo de transformação da realidade passa pela “libertação” dos oprimidos, visando sobretudo a superação das contradições existentes na sociedade.

O trabalho educativo realizado nos centros de socioeducação deveria se configurar num processo dialético e em permanente construção, uma vez que se faz necessário conhecer constantemente as relações que regem a atual estrutura social, bem como o lugar ocupado por adolescentes e jovens em conflito com a lei nesse contexto. No entanto, em termos conceituais, é possível afirmar que a ação pedagógica do PROEDUSE ainda está distante dos ideais outrora defendidos por Makarenko, Costa e Freire, pois além de algumas práticas correcionais que permanecem enraizadas nesses locais, a metodologia empregada no trabalho pedagógico é praticamente idêntica da realizada na rede regular de ensino.

Conforme já informado, o PROEDUSE se orienta pela legislação da Educação de Jovens e Adultos, seguindo as normas nacionais e estaduais dessa modalidade de ensino. Assim, o referido Programa destina-se a dar oportunidade de estudo para adolescentes e jovens que não tiveram a possibilidade de acessar e/ou concluir os ensinos fundamental e médio em tempo oportuno, ou seja, na idade regular determinada pelas diretrizes da educação básica brasileira.

Em termos curriculares, o PROEDUSE foi concebido a partir do Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, o qual regulamentou e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para tal modalidade de ensino, além de ter estabelecido as bases filosóficas e pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos em todo o território nacional. As diretrizes do Parecer 11/2000 foram claras ao definir que a EJA tem a função reparadora, equalizadora e qualificadora dos processos sociais.

Em relação a função reparadora o objetivo é o de resgatar uma dívida histórica, cultural, social e educacional para com àqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola durante a idade regular, reconhecendo, dessa forma, o princípio da igualdade entre os indivíduos.

Por sua vez, a função equalizadora tem a finalidade de tratar de forma desigual os desiguais (discriminação positiva), respeitando os tempos e limites de cada indivíduo. O intuito é oportunizar a justiça social para quem já fora discriminado anteriormente, ou seja, “a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (Parecer 11/2000 – CNE, p. 10).

Para findar, a função qualificadora tem a intenção de estabelecer uma educação continuada, tendo em vista que o ser humano está em constante desenvolvimento. Sob essa ótica, os processos pedagógicos devem partir do conhecimento do aluno, com o intuito de contribuir para com sua formação enquanto cidadão, tornando-o um sujeito consciente e crítico de sua realidade.

Portanto, as funções equalizadora e qualificadora podem ser entendidas como as mais importantes no trabalho socioeducativo realizado junto aos adolescentes e jovens em conflito com a lei, pois é urgente a redução das desigualdades sociais e educacionais presentes na vida desses sujeitos. Além disso, na atual conjuntura da sociedade, as diversidades precisam de reconhecimento e de respeito para que a cidadania possa ser consolidada.

Retomando a questão do PROEDUSE, convém salientar que em termos de estrutura de funcionamento, o programa previa que as atividades de escolarização aconteceriam de forma semipresencial e em dois momentos, com os professores da SEED ministrando os conteúdos nas aulas coletivas e, os educadores sociais, realizando o trabalho denominado “estudo acompanhado” quando os internos retornassem para seus alojamentos e/ou quando estivessem participando de outras

atividades. Segundo o documento base do PROEDUSE, o estudo acompanhado compreende:

> [...] os momentos de estudo que complementam a aprendizagem. Nestes, os adolescentes serão acompanhados pelos educadores sociais da Unidade Socioeducativa, utilizando-se da relação educador-educando. Esses momentos não substituirão os momentos presenciais com os professores da rede estadual, mas abrirão outras possibilidades de aprendizagem. Algumas das atividades ligadas aos conteúdos que poderão ser acompanhados pelos educadores sociais são pesquisas orientadas, resumos, sínteses, leitura de obras literárias, revistas e jornais, resolução de atividades das apostilas, vídeo (filmes, documentários), interpretações textuais, produções textuais, e atividades diversas. (PROEDUSE – Documento Base, 2005, p. 15)

No entanto, devido as condições de segurança ainda preponderarem sobre as questões pedagógicas, a proposta de escolarização semipresencial não se efetivou, pois os internos não podem portar lápis ou caneta em outros espaços no interior dos CENSES, tendo em vista que as normas de segurança concebem esses dois materiais como potenciais instrumentos “perfuro cortantes”. Da mesma forma, como o número de educadores sociais é, historicamente, insuficiente para a demanda de trabalho, os mesmos acabam, basicamente, por atuar na “escolta” dos internos para as atividades ofertadas em cada unidade socioeducativa.

Assim sendo, as atividades de escolarização acontecem somente nas salas de aula de cada CENSE, para grupos nunca superiores a oito internos. Após o processo de análise da documentação recebida na unidade, que dura em média uma semana, a equipe pedagógica efetua a matrícula do adolescente ou do jovem em até quatro disciplinas simultâneas, de acordo com a disponibilidade de professores, sendo que quando a disciplina é considerada concluída (com a nota mínima 6,0), uma nova matrícula é efetuada em outra disciplina da matriz curricular. Esse processo de matrícula e rematrícula é efetuado em qualquer época do ano.

A documentação escolar do interno fica vinculada a um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA mais próximo da unidade socioeducativa, bem com o suprimento dos professores que atuam nos CENSES. Já os conteúdos, a avaliação e os respectivos encaminhamentos metodológicos seguem as orientações contidas na proposta pedagógica do CEEBJA.

Convém esclarecer que os adolescentes menores de 15 anos, que ainda não possuem a idade mínima exigida pela legislação para matrícula no CEEBJA, recebem a escolarização da mesma forma, pois como estão em cumprimento de

medida de internação, a SEED autoriza a matrícula no CEEBJA. Em alguns casos, como, por exemplo, quando o adolescente está próximo de concluir o ensino fundamental no momento da apreensão, a matrícula ficará vinculada a uma escola da rede regular de ensino e, os estudos e avaliações, acontecerão no interior do CENSE.

Um engodo não solucionado pelo PROEDUSE refere-se ao atendimento educacional especializado para adolescentes e jovens com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que esses internos não recebem um atendimento diferenciado com professor especializado para atuar diante da defasagem apresentada, assim a escolarização acaba acontecendo de forma homogênea para todos os internos. O próprio documento base do PROEDUSE é vago ao abordar essa questão quando afirma que “os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos pelo Programa dentro da perspectiva da inclusão” (PROEDUSE – Documento Base, 2005, p. 16).

Outro problema a ser elencado está relacionado com a questão dos materiais didático-pedagógicos utilizados para a escolarização dos internos, haja vista que o documento base do PROEDUSE apenas menciona que serão utilizados os mesmos materiais dos CEEBJA’s. Entretanto, os CENSES não recebem um percentual do fundo rotativo referente aos internos matriculados no CEEBJA’s, sendo que em alguns casos há o repasse de livros didáticos que não são mais utilizados pelos CEEBJA’s. Em relação a este fato, a OAB/PR identificou a ausência e a utilização de materiais didáticos desatualizados nos CENSES.

Já no que se refere às bibliotecas no interior dos CENSES, o relatório da OAB/PR afirma que os internos não transitam livremente nesses espaços, quando eles existem e, os livros disponíveis não estão catalogados e/ou encontram-se em condições inadequadas de manuseio, dificultando o acesso dos internos às práticas de leitura.

A questão de financiamento para as ações pedagógicas no interior dos CENSES não foi normatizada no âmbito do governo do estado, assim, a Secretaria de Estado da Educação responde unicamente pela incumbência do pagamento dos proventos dos professores. Já a Secretaria de Estado da Justiça, mesmo com um orçamento limitado, é a responsável pelas demais despesas relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades.

Os problemas anteriormente elencados poderiam ser dirimidos caso o Fundo da Infância e Adolescência – FIA/PR, estivesse alocado na Secretaria de Estado da Justiça e financiando, exclusivamente, ações destinadas às crianças, adolescentes e jovens, pois tais recursos, no caso da socioeducação, melhorariam substancialmente a qualidade das práticas escolares realizadas nas unidades. Conforme já clarificado, por mera conveniência política, o referido fundo está vinculado à Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social, a qual tem utilizado tais recursos para financiamento de ações no combate à pobreza.

Desse modo, o ideal seria transformar o PROEDUSE em uma política pública de EJA para adolescentes e jovens privados de liberdade, com a devida garantia de financiamento e definições claras das atribuições das Secretarias de Estado que executam o Programa, pois da forma como está estruturado ainda se encontra aquém das expectativas para um atendimento educacional de qualidade para esse público constituído por sujeitos de uma grande diversidade de origens sociais e com muitos direitos violados.

Consequentemente, a reestruturação do PROEDUSE enseja novas exigências na ação do Estado, principalmente no que tange o direito à educação e a busca de uma regulamentação do padrão mínimo de qualidade da educação a ser oferecida nos centros socioeducativos, capaz de mensurar todos os insumos necessários para uma educação inclusiva e de qualidade nos ambientes de privação de liberdade.

### 3.3 O direito à educação na especificidade do sistema socioeducativo

Abordar o direito à educação em ambientes de privação de liberdade relegados pelo Estado torna-se um tanto complexo, uma vez que os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação já perderam o mais elementar dos direitos, isto é, a possibilidade de ir e vir livremente. Além disso, encontram-se num processo de cárcere em que o Estado não garante as condições necessárias para o acesso aos demais direitos, como a profissionalização, a saúde, a cultura e o bem-estar físico e social.

Assim, o direito à educação para ganhar concretude nesses ambientes precisa resgatar uma escola que possibilite a emancipação do interno, contribuindo significativamente com seu processo de hominização. A educação de qualidade em

ambientes de reclusão se faz para além dos insumos mínimos necessários, pois o elemento fundante são professores bem formados e valorizados que produzam práticas pedagógicas capazes de desvelar e desmascarar todas as contradições e elementos opressores da estrutura capitalista vigente. Sob essa análise, não se pode perder de vista que o interno já foi, na maioria das vezes, vítima de uma educação desprovida de senso crítico que pode ter contribuído significativamente para levá-lo à condição de cárcere.

Em que pese as importantes questões conceituais do direito à educação, faz-se necessário resgatar as bases legais que garantem esse direito aos privados de liberdade. De início, destaca-se que a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 1° consagra a dignidade da pessoa humana e, o artigo 5°, expressa que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Ambos os artigos são mais do que suficientes para enfatizar que o direito à educação está associado a concepção de humanidade, sem qualquer exceção, seja ela decorrente de condições sociais, étnico-raciais, de gênero etc. Quando um sujeito é privado do acesso à educação, ocorre ao mesmo tempo uma violação de sua dignidade e a impossibilidade de seu desenvolvimento social.

Ainda nessa lógica, enfatiza-se que o direito à educação é um direito social, conforme destacado no artigo 7° da Constituição Federal. Dessa forma, o direito à educação é um direito social, um direito fundamental, um direito subjetivo, um dever fundamental ou, ainda, um serviço de relevância pública para todos os cidadãos, indiferente da condição econômica, cultural ou social. No entanto, apesar da ampla base legal que assegura o direito à educação, ele ainda é constantemente violado pelo Poder Executivo em suas diferentes esferas, necessitando, em muitos casos, da intervenção do Poder Judiciário, como é o caso, por exemplo, da ausência de vagas na educação infantil ou mesmo nas próprias questões inerentes aos privados de liberdade.

O direito à educação não é somente responsabilidade do Estado, mas também da família, por meio do denominado “poder-dever”, expresso no artigo 205 da Constituição. Sendo um direito subjetivo, a família pode ser responsabilizada ao não efetuar a matrícula na Educação Básica dos filhos e/ou daqueles que estão sob sua tutela, ao mesmo tempo em que pode exigir judicialmente a prestação desse serviço. Sob esse viés, destaca-se que a Educação Básica é um direito público subjetivo, sendo que o não oferecimento ou sua oferta de maneira irregular é

passível de penalização aos agentes públicos responsáveis por essa política pública.

Por seu turno, a LDBEN 9394/96, em seu artigo 2°, reforça o entendimento de que todos os agentes, sejam eles públicos ou privados, têm responsabilidade sobre a educação dos vulneráveis e dos menos favorecidos. Aqui estão presentes dois princípios legais, o primeiro é o da solidariedade (dever coletivo para com a educação) e, o segundo, refere-se à universalidade (todos são beneficiários do direito à educação). Isso significa, conforme enaltece o artigo 205 da Constituição, que a educação é um direito de todos, inclusive para àqueles em diferentes condições sociais, como é o caso dos adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Sob o mesmo enfoque, ressalta-se que a referida LDBEN possui uma seção especial relacionada a educação de jovens e adultos, sendo que o artigo 37 expressa que a EJA tem a finalidade de incluir no sistema educativo os indivíduos que não tiveram acesso ou oportunidades de concluir os estudos em idade apropriada. Novamente aqui se constata o princípio da universalidade, ou seja, a educação deve ser destinada a todas as pessoas, tendo em vista que a diversidade de situações subjetivas faz com que as políticas educacionais considerem as diferenças e qualquer que seja a realidade social dos sujeitos. De igual forma, o SINASE também fez uso do princípio da universalidade para estabelecer que adolescentes e jovens em regime de privação de liberdade têm assegurado o direito à educação em ambientes de internação.

O princípio da universalidade deveria extinguir toda e qualquer forma de discriminação, bem com a redução das desigualdades sociais, conforme previu o artigo 3° da Constituição. As políticas sociais, principalmente as educacionais, tem um papel preponderante na redução das desigualdades. Ademais, é importante retomar o conceito de equidade e enaltecer que tal conceito não compreende uma ação uniforme para todos os sujeitos, mas sim ações específicas que considerem as condições sociais de cada indivíduo.

Nesse sentido, os desiguais devem ser tratados desigualmente, na medida de suas desigualdades em relação a seus pares e em decorrência de situações econômicas e culturais distintas que fazem parte dessas trajetórias. Para Dubet (2008), há que se pensar na “igualdade social das oportunidades”, tendo em vista que as condições sociais e culturais influenciam no sucesso ou no fracasso dos indivíduos. No Brasil, a igualdade social das oportunidades recebeu a nomenclatura

de discriminação positiva, com o intuito de incluir àquelas minorias que historicamente estão social e materialmente excluídas.

Em se tratando do princípio da equidade, clarifica-se que tratar desigualmente os desiguais não significa inseri-los simbolicamente nos espaços de socialização, como é o caso da escola, pois “a equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados” (DUBET, 2008, p. 13). Cumprir o princípio da equidade, neste caso, é conceder uma educação básica de qualidade que garanta, fundamentalmente, condições para acesso, permanência e sucesso dos sujeitos mais vulneráveis.

Todavia, torna-se claro que a equidade que a educação apregoa, reproduz na verdade, embora de forma velada, diversas formas de injustiça que transformam as diferenças iniciais entre os sujeitos em desigualdades efetivas que selarão o destino escolar dos mesmos, uma vez que a escola continua sendo uma das principais instituições de socialização que realiza a manutenção dos privilégios da sociedade classista. Nessa perspectiva, Bourdieu (2015) afirma que

> [...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2015, p. 59)

Por sua vez, a edificação de uma escola de qualidade está associada a um efetivo investimento financeiro nas diversas variáveis que compõem o padrão mínimo de qualidade, pois conforme ressalta Tomasevski (2006), uma escola de qualidade tem que estar “disponível e acessível” para todos, inclusive para as minorias. Da mesma forma, essa escola também deve ser “aceitável”, isto é, com padrões mínimos de qualidade. Não menos importante, a escola almejada tem que ser “adaptável”, ou seja, que corresponda à realidade de seus sujeitos. Essas medidas, em suma, se realmente aplicadas, poderiam reduzir as iniquidades do sistema educacional brasileiro.

A Constituição de 1988 foi clara ao enfatizar, em seu artigo 206, que os padrões de qualidade devem estar presentes nos serviços educacionais prestados pelo Estado brasileiro. Já o artigo 214 estabeleceu que a União deve elaborar, a

cada dez anos, o Plano Nacional de Educação, com vistas à melhoria da qualidade de ensino. A Lei n° 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação em vigência no país, apesar de apresentar avanços em relação a versão de 2001, deixou uma lacuna ao não estabelecer a exigência de qualidade na educação, sendo que há somente uma menção à qualidade do ensino nas metas 7 e 13 do proferido documento.

Salienta-se igualmente que a garantia do padrão mínimo de qualidade da educação básica também é assegurada pela Emenda Constitucional n° 53/2006, a qual foi regulamentada pela Lei n° 11.494/2007. A aludida emenda estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, definindo um "padrão mínimo de oportunidades educacionais", mediante cálculo anual, elaborado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com o custo mínimo por aluno para as diversas etapas e modalidades de ensino. O FNDE fixou fatores de ponderação para se obter o valor referencial nacional por aluno, além de considerar as variações regionais no custo dos insumos.

Constata-se, assim, que essa política de fundos contribui para diminuir a desigualdade de financiamento da educação entre os Estados, no entanto, ainda não corrige a grande distorção do custo-aluno qualidade. Segundo Pinto (2007), ao contrário da legislação do FUNDEF, que estabelecia um valor mínimo por aluno, o texto final do FUNDEB enfraqueceu o princípio do custo-aluno, uma vez que aborda de forma genérica a melhoria da qualidade de ensino por meio da "garantia do padrão mínimo de qualidade". Contudo, é sabido que até hoje se busca a regulamentação do padrão mínimo de qualidade. Tal regulamentação também deve abarcar a qualidade do processo de escolarização ofertado para adolescentes e jovens em ambientes de privação de liberdade.

Portanto, faz-se necessário definir um custo-aluno qualidade mínimo[60], capaz de mensurar todos os insumos necessários para cada modalidade de ensino e para

[60] Clarifica-se que, conforme LDBEN 9394/96, os padrões mínimos de qualidade na Educação Básica abrangem a quantidade mínima, por aluno, de insumos necessários para o processo de ensino-aprendizagem. Para se efetivar tal preceito legal, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n° 8, de 5 de maio de 2010, aprovou os padrões mínimos de qualidade, denominado Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que, posteriormente, num médio prazo, se transformaria em Custo Aluno Qualidade (CAQ). No entanto, o referido Parecer nunca foi homologado pelo MEC, mesmo constando da meta 20 do atual Plano Nacional de Educação, que reafirmou a necessidade de padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica. Em linhas gerais, o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), é um conjunto de padrões mínimos de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, cujo financiamento será calculado com base em tais insumos e será

diferentes contextos em que acontece a escolarização formal. Nesse sentido, ainda que utopicamente, é preciso inverter a lógica do gasto mínimo em educação para o custo mínimo de uma educação de qualidade. Farenzena (2006) aponta que, conforme a legislação vigente, o padrão de qualidade do ensino deve ser a base de cálculo dos recursos financeiros necessários para a educação, apesar de na prática ainda se permanecer a concepção de gasto-aluno, o que de certa forma vem limitando a expansão para a qualificação da educação.

Os diplomas legais citados ao longo desta seção clarificam o importante papel das políticas educacionais na melhoria da qualidade do ensino e na garantia do acesso, permanência e sucesso escolar dos educandos, em especial daqueles oriundos de contextos pauperizados e vitimados por diferentes situações de exclusão social. Nesse contexto, é perceptível a incapacidade que o sistema escolar tem para realizar um trabalho pedagógico inclusivo para com os sujeitos considerados "diferentes" das normas institucionais, tendo em vista que na escola:

> [...] reina uma obsessão pela idade "normal", pelo aluno em atraso e pelo aluno adiantado, onde os abandonos praticamente impedem os retornos, onde os acidentes de percurso deixam traços indeléveis nos boletins escolares... [...]. É claro que se a escola desse muito mais flexibilidade aos percursos, ao dos rápidos e ao dos lentos, certas desigualdades seriam significativamente reduzidas. Hoje, quase toda evasão da escola é sem esperança de retorno. (DUBET, 2008, p. 67)

Apesar das dificuldades citadas por Dubet, há que se almejar e construir uma educação que contribua para a justiça social e para a formação da dignidade da pessoa humana, principalmente em ambientes de privação de liberdade, uma vez que nesses locais, conforme pontua Freire (1987), "os chamados marginalizados, que são os próprios oprimidos" nada mais são que vítimas de uma sociedade que lhes negou os direitos mais básicos de cidadania. Assim, o direito à educação se

---

progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – (CAQ). Por sua vez, o CAQ, depois de efetivado, abrangerá todos os investimentos relacionados a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino. Além da alimentação e transporte escolar, bem como dos investimentos necessários para a formação e remuneração de docentes e demais profissionais da educação pública. Para Ximenes (2014), "a qualidade, no CAQi, tem portanto como base a definição dos insumos mínimos que constituiriam direito de todos os estudantes do País. [...]. Não se trata, portanto, de resumir o debate sobre qualidade educacional a um critério de custo, nem de advogar a uniformização nacional de um único padrão a ser seguido por todos os sistemas de ensino, mas de reconhecer que há insumos essenciais, que devem servir de parâmetro para a oferta educacional de qualidade em todo o país e sem os quais se torna impossível o desenvolvimento de processos relevantes de ensino-aprendizagem em um sistema educacional de massas" (XIMENES, 2014, p. 379). Para findar, segundo o mesmo autor, o CAQi deve ser entendido como um padrão mínimo aceitável, já o CAQ, num momento posterior, seria a realização plena do princípio do padrão de qualidade para a educação pública brasileira.

constitui na mais importante ferramenta para a conquista dos demais direitos sociais e para a tão almejada transformação da sociedade. Trata-se não apenas de um meio para a realização de outros direitos, mas o direito à educação é o primeiro passo para a concretização de uma outra série de direitos que já foi cerceada para os sujeitos “oprimidos e marginalizados”.

A histórica negação de direitos dispensada aos sujeitos em situação de vulnerabilidade enseja, ainda por um longo tempo, políticas públicas de discriminação positiva que promovam a equidade entre os sujeitos. O programa PROEDUSE, ainda com um alcance bastante limitado, não deixa de ser uma política que promove a igualdade de oportunidades para adolescentes e jovens que tiveram o direito à educação negado, seja pela falta de acesso à escola e/ou pelos diversos condicionantes que impediram a permanência desses indivíduos no espaço de socialização e de aprendizagem que deveria ser inclusivo e democrático. Esse deve ser o objetivo central do programa, possibilitar aos internos o acesso aos bens científicos e culturais, garantindo o exercício da liberdade de expressão e do acesso à informação, enquanto caminhos necessários para o usufruto de todos os demais direitos sociais.

Dentro dessa linha de raciocínio, o direito à educação na especificidade do sistema socioeducativo tem que priorizar, acima de tudo, práticas educativas emancipatórias, a elevação do senso comum à consciência crítica e o protagonismo de adolescentes e jovens, que vitimizados por uma sociedade capitalista excludente, não conseguem possuir uma visão crítica do mundo. Portanto, são mais do que necessárias novas formas de conhecimento emancipatório que oportunizem aos sujeitos a tomada de consciência e, quiçá, uma revolução na atual estrutura social.

A sociedade contemporânea está fortemente marcada pela negação da razão, pela despolitização, pelo individualismo e pela fragmentação, o que para Sousa Santos (2013) caracteriza-se como o processo de “hegemonia de uma razão indolente”, isto é, um processo em que os sujeitos passam a ser indiferentes, apáticos e incapazes de pensar no presente enquanto algo coletivo, por isso, a necessidade de se edificar novas formas de sociabilidade, baseadas no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento das diferenças, pois “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 56).

Assim, a educação para adolescentes e jovens em privação de liberdade deve acontecer a partir do reconhecimento das diferenças e da potencialidade de um conhecimento não fragmentado e emancipador, favorecendo a superação da condição de subalternidade desses sujeitos para uma condição de protagonistas da história. Outrossim, o acesso ao conhecimento para os internos em situação de cárcere está relacionado com a socialização do conhecimento crítico capaz de superar o determinismo que norteia suas trajetórias de vida.

Nesse contexto, a construção da emancipação humana em unidades socioeducativas é necessária para que os adolescentes e jovens se percebam como protagonistas de sua história, num processo contra-hegemônico de não aceitação dos valores burgueses impostos pela sociedade. Em relação a esse ponto, Bauman (2001) enfatiza a necessidade de construção da consciência do “direito a ter direitos”, provocando a ruptura de práticas sociais excludentes. É somente a partir de rupturas com a ordem estabelecida que haverá uma nova práxis capaz de fazer frente a exclusão social e à concentração de renda, marcas efetivas do capitalismo hegemônico atual.

Uma práxis crítica e transformadora deve levar em conta o contexto econômico, político e cultural no qual os adolescentes e jovens estão inseridos e o próprio conhecimento da realidade que os mesmos possuem, pois um trabalho emancipatório em ambientes de cárcere deve formar o sujeito para “ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência [...] (GRAMSCI, 1991, p. 148).

Nessa linha de análise, a educação nas unidades socioeducativas deve problematizar e discutir criticamente a realidade, possibilitando aos internos, enquanto sujeitos políticos, a elevação de suas consciências críticas, uma vez que é a partir do contexto das relações sociais e econômicas que esses sujeitos podem estabelecer a vivência da realidade da qual foram vítimas e não como algo exterior ao ambiente que definiu suas trajetórias de vida.

Então, a concepção de educação para adolescentes e jovens privados de liberdade passa, necessariamente, pela negação da fragmentação dos conhecimentos, favorecendo a visão de mundo dos internos e o desenvolvimento da razão crítica que desvenda os valores hegemônicos impostos pela sociedade. Nesse sentido, a educação oportuniza aos adolescentes e jovens condições de pensar

criticamente a sociedade, persuadindo-os de uma visão de mundo ingênua e contribuindo na produção de rupturas das relações sociais que marginalizam a pobreza e que incentivam as relações meritocráticas.

Enfim, o direito à educação, dentre seus vários objetivos, como garantir a equidade de oportunidades, o acesso, a permanência e a qualidade da escola, também deve prover ações afirmativas ou políticas de compensações de disparidades não só para a rede regular de ensino, mas de igual forma, para ambientes em que muitos sujeitos estão esquecidos ou fazem parte das minorias, como é o caso das unidades de privação de liberdade para adolescentes e jovens. Nessa perspectiva, Antão (2010) ao abordar a questão do encarceramento e da emancipação por meio da educação esclarece que

> O direito à educação igualitária, não discriminatória e de qualidade está previsto em todas as constituições brasileiras desde 1934. Ocorre que no que diz respeito à pessoa encarcerada, a garantia constitucional do direito à educação não é adequadamente efetivada, visto não exercer a influência necessária sobre a emancipação do preso nem impedir sua discriminação. Afinal, a educação deve ser efetivada e assegurada a todos independente destes se encontrarem livres ou presos, não podendo ser a privação de liberdade um impedimento para sua efetivação. (ANTÃO, 2010 p. 230-231)

Desse modo, conclui-se que, para a efetividade do direito à educação na especificidade das unidades socioeducativas, deveria ter uma ação integrada às demais políticas sociais que respeitassem, acima de tudo, a dignidade humana dos internos. Além disso, tal direito deveria ter a capacidade de desencadear a reconstrução do saber pelos internos, elevando-os de uma condição passiva e potencializando a consciência ativa sobre os problemas sócio-históricos que definiram a trajetória das condições de vida desses sujeitos.

**Síntese do capítulo**

Este capítulo final reservou uma discussão sobre o sistema socioeducativo e o direito à educação, enaltecendo que esse direito requer um investimento do Estado no que tange a questões de infraestrutura e de qualidade do ensino oferecido, uma vez que adolescentes e jovens privados de liberdade já estão com os demais direitos violados.

Dessa forma, foi também apresentada a trajetória educacional pregressa do jovem em conflito com a lei, demonstrando os elevados índices de distorção idade-série e de evasão que afetam os referidos sujeitos. Outro aspecto evidenciado relacionou-se com o percentual ínfimo de adolescentes e jovens em conflito com a lei que estavam cursando o ensino médio no momento da apreensão e/ou cursando essa etapa de ensino no interior das unidades socioeducativas, refletindo um quadro não muito diferente do apresentado na educação pública regular como um todo.

Ato contínuo às discussões, discorreu-se sobre o Programa de Educação das Unidades Socioeducativas, clarificando a função primordial do programa, ou seja, oportunizar o acesso aos estudos para adolescentes e jovens que não tiveram a oportunidade de concluir os ensinos fundamental ou médio em idade apropriada. O estudo ainda identificou as falhas na execução do programa, principalmente no que tange à contratação de professores e a aquisição de materiais pedagógicos adequados para uma educação de qualidade em ambientes de privação de liberdade.

Para finalizar, discutiu-se sobre a especificidade do direito à educação no sistema socioeducativo, destacando o necessário processo de emancipação e de hominização a ser dispensado aos internos nas práticas socioeducativas. Do mesmo modo, foram resgatadas as bases legais que garantem o direito à educação aos privados de liberdade, enaltecendo que as igualdades de oportunidades não compreendem ações uniformes para todos os sujeitos, mas ações específicas que considerem as condições sociais e históricas de cada indivíduo, esteja ele privado ou não de liberdade.

## (IN) CONCLUSÕES FINAIS

Para enfrentar as situações de exclusão social ainda presentes na sociedade brasileira, vários esforços foram empreendidos pelos governos e por segmentos da sociedade civil organizada na implementação de políticas públicas mais inclusivas. Ao longo da história brasileira vários estatutos legais foram elaborados e regulamentados com o objetivo de eliminar o assistencialismo nas políticas sociais, tais como os Sistemas Únicos de Saúde e da Assistência Social. No que se refere a infância e a juventude, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo vieram apresentar um alento a essa área. No entanto, para adolescentes e jovens em conflito com a lei ainda perdura práticas e concepções que criminalizam esses sujeitos e os territórios pauperizados dos quais a maioria é oriunda, cabendo ao Estado penal-policial prestar o “atendimento” aos desvalidos e aos desviantes das normas de coesão social.

O adolescente e o jovem em conflito com a lei, além de políticas públicas sociais, necessitam de uma abordagem educativa diferenciada e emancipadora. Este estudo, em sua simplicidade, contribuiu para identificar a complexidade que envolve o trabalho com os *infratores* e a necessidade de um sistema educacional e socioeducativo que possibilitem a ressocialização desses sujeitos e os identifiquem como sujeitos de direitos. De igual forma, pode-se constatar que a adolescência e a juventude são duas categorias sociais que não podem ser apenas explicadas pela idade, mas por diversos fatores históricos e sociais. “Nesse âmbito, reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dos jovens, entendidos de uma forma mais ampla” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109).

Para entender esses sujeitos de maneira mais ampla é preciso, fundamentalmente, incorporar a noção de que a garantia dos direitos básicos e da dignidade da pessoa humana é de suma importância para os mesmos. Tendo em vista que, falar em cidadania em ambientes de privação de liberdade, somente é possível quando as necessidades mais elementares desses internos estão plenamente atendidas, principalmente quando os direitos estão ameaçados ou violados, pois não basta declarar os direitos, mas sim oportunizar que os sujeitos possam exercê-los.

A noção de cidadania se consolida no Brasil, ao menos nos aspectos legais, a partir da Constituição Cidadã de 1988, que em seu artigo 227 define a prioridade absoluta para crianças, adolescentes e jovens com relação 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. No que tange o direito à educação, conforme esclarece Ranieri (2009) a Constituição garantiu avanços na promoção, proteção e exercício desse direito fundamental.

Outros dois diplomas legais que reforçam a garantia de direitos para a infância e juventude, e, consequentemente, o acesso à cidadania, referem-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado em 1990 e, de igual forma, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, criado em 2006 e regulamentado em 2012. Tais diplomas instituem novas normas jurídicas, ao definir o princípio da prioridade absoluta, da participação popular e o princípio educativo das medidas socioeducativas. Ainda que não tenha ocorrido de forma plena, essas legislações contribuíram para qualificar o atendimento socioeducativo no Paraná, mudando o enfoque no trabalho realizado com o adolescente e o jovem em conflito com a lei, conforme identificou este estudo.

Não se pode esquecer que a conquista de direitos por crianças, adolescentes e jovens foi derivada de um longo processo histórico, tanto em nível mundial como no contexto brasileiro. Nesse sentido, importante reiterar que a noção do ser criança aconteceu a partir do século XVIII, já a partir da segunda metade do século XIX, emerge a conceituação do ser adolescente e jovem nas sociedades mundiais. No Brasil, esse reconhecimento de direitos foi fortemente marcado pelas questões sociais e pelo enquadramento disciplinar dos desviantes, abandonados e infratores, aos quais foram destinadas diversas modalidades de instituições de “reeducação social”, mais para uma eliminação da convivência social indesejada do que para a ressocialização desses sujeitos.

Sob essa lógica, o presente trabalho identificou que o discurso educacional sempre esteve presente nas práticas de ressocialização empreendidas pelo Estado. Mas, o que houve na prática foi a precariedade das instituições destinadas a tal fim, com as abordagens punitivas sempre preponderando sobre as abordagens educativas, o que se transformou numa eficiente forma de punição para adolescentes e jovens infratores. Esta constatação confirma os estudos de Foucault (1999) de que a humanização da pena não acontece pelo interesse na dignidade do

ser humano, mas por uma mudança simbólica no jeito de punir, tornando-a mais dócil, eficiente e econômica para o Estado e para a sociedade.

As unidades socioeducativas brasileiras, bem como as paranaenses, lograram êxito ao implementar um disciplinamento humanizado e não a possibilidade de formar cidadãos, pois a tática de disciplinarização sempre esteve presente nesses locais. As práticas educativas, quando aconteciam, davam-se de forma precária, uma vez que as superlotações, a ausência de funcionários e as abordagens punitivas limitavam os processos pedagógicos de ressocialização. Com o advento do ECA, em 1990, novas práticas começaram a surgir, no entanto, ainda insuficientes para considerar as unidades como espaços totalmente educativos. As mudanças mais significativas aconteceram somente a partir de 2006, com a criação do SINASE, que estabeleceu o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, além de estabelecer que a privação de liberdade não deve significar a privação da dignidade dos internos, nem muito menos os direitos de cidadania que devem ser assegurados pelo Estado.

No Paraná, a realidade educativa dos adolescentes e jovens em conflito com a lei sofreu mudanças significativas após o surgimento do SINASE, com a respectiva contratação de novos funcionários, reformas de unidades e inauguração de outras sob um viés arquitetônico mais humanizado, capacitações para todos os profissionais atuantes no sistema socioeducativo e a seleção de professores para o atendimento educacional dos internos em todas as disciplinas da matriz curricular da educação básica. Nesse período, também se observa a nova concepção pedagógica adotada pelo Estado para o atendimento aos internos, com a implantação do PROEDUSE, que estabeleceu uma educação emancipadora não enciclopédica, que possibilitasse aos adolescentes e jovens o exercício da cidadania.

Em que pese as políticas de educação e da socioeducação, houve, a partir de 2011, uma descontinuidade de programas e políticas implementadas pela gestão do governador Roberto Requião (2003-2010), como a extinção de departamentos e coordenações (embora se tenha aumentando os cargos em comissão), a redução dos programas de formação continuada, o sucateamento das escolas públicas e dos centros de socioeducação, o aumento das contratações via processo seletivo simplificado, o confisco dos recursos do Fundo para a Infância e Adolescência – FIA/PR, entre outras.

O que se tem notado no governo paranaense é a acentuada desresponsabilização do Estado na gestão das políticas sociais, derivada de um projeto conservador de sociedade que tem afetado todos os direitos sociais e as condições de vida da classe trabalhadora, uma vez que o comprometimento do Estado, principalmente em governos do PSDB, é com a garantia da valorização do capital, fato esse que compromete as possibilidades de implementação de políticas públicas de acordo as necessidades sociais.

Para além dos fatos anteriores, destaca-se ainda que, após 2011, quando a atual gestão psdbista do governo estadual extingue a Secretaria de Estado que administrava o sistema socioeducativo, gera-se impactos profundos na execução das medidas em privação de liberdade, como a manutenção das superlotações das unidades socioeducativas, tendo em vista que não houve nenhuma construção de novas unidades para desafogar as lotações.

Em decorrência dessa medida governamental, aumenta-se a defasagem de profissionais para atuar no sistema, sendo que as poucas contratações efetuadas ocorrem por processos seletivos simplificados. A produção de materiais norteadores e a capacitação dos servidores tornam-se escassas. E, a divulgação de dados oficiais do sistema não são mais publicizadas. Tudo isso pode ser explicado, principalmente, pelo contingenciamento de recursos do Fundo da Infância e Adolescência e seu redirecionamento para ações de combate à pobreza, bem como pelo descaso de um governo administrado pelo PSDB que adotou práticas neoliberais de ajustes fiscais e de não priorização às políticas sociais.

Em relação ao direito à educação, pode-se perceber que o PROEDUSE não foi ampliado, sendo que o Estado não contratou novos professores e o número de adolescentes e jovens em escolarização permaneceu praticamente idêntico aos números levantados em 2010. Como exemplo, no período de 2010 a 2015, os dados levantados demonstram a significativa diminuição em mais de 50% dos internos matriculados no ensino médio no interior dos CENSES, fato este que pode ter uma correlação com a diminuição no número de professores atuantes nas unidades. O levantamento dos editais de seleção de servidores para atuação nos CENSES também corroborou para a conclusão de não prioridade do Governo do Estado para o sistema socioeducativo paranaense.

Dessa forma, assim como na rede regular, pode estar havendo uma inclusão simbólica ou excludente dos internos na escolarização formal, pois devido à

insuficiência de professores, os adolescentes e jovens não conseguem cursar todas as disciplinas da matriz curricular enquanto permanecem nos CENSES, dificultando ainda mais o acesso ao ensino médio. Isso posto, é importante enaltecer os dados da presente pesquisa, os quais evidenciaram as sucessivas exclusões desses sujeitos na rede regular de ensino, uma vez que a maioria deles sequer conseguiu concluir o ensino fundamental quando estavam em liberdade. Outro fator evidenciado é a questão da baixa renda das famílias, bem como o fato de muitos internos que convivem somente com a mãe.

Todos os fatores levantados pela pesquisa, principalmente às questões relacionadas ao limitado capital cultural e à situação socioeconômica dos internos, podem explicar o insucesso escolar desses sujeitos que se evadiram precocemente da escola ou a frequentavam de maneira simbólica, pois, conforme clarifica Gruschka (2014) a escola reproduz perfeitamente a aparência de uma sociedade justa, mas os mecanismos de seleção da escola faz com que nem todos que nela estão possam aprender tudo o que deveriam, gerando fatores de exclusão e inculcando nos próprios excluídos a responsabilidade total pelo fracasso escolar. Esse processo, denominado pelo autor como “frieza burguesa”, embora derive de pesquisas com escolas alemãs, em muito se assemelha com o processo de escolarização no Brasil, tendo em vista que em ambos os casos o acesso ao saber historicamente acumulado não está disponível para todos, uma vez que “a escola opera a seleção e com ela a qualificação diferenciada dos alunos, como também a legitimação desse processo e dos seus efeitos na sociedade” (GRUSCHKA, 2014, p. 157).

Contudo, é de suma importância que os processos de escolarização nos ambientes de privação de liberdade aconteçam de maneira efetiva e não pela lógica excludente imposta pelos desígnios do capital. Logo, o que se espera no interior dos CENSES é uma escolarização que garanta a emancipação dos internos, fazendo com que os mesmos possam pensar, criticar e agir da forma mais coerente possível com a realidade que os cerca e da qual foram vítimas. Dessa forma, a educação tem que propiciar condições para que os internos possam superar o sentimento de fracasso ditados pelos padrões moralizantes da sociedade burguesa.

Portanto, as possibilidades de transformação das relações sociais passam pela garantia dos direitos básicos, principalmente pelo direito à educação, pois é por meio de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva que poder-se-á

edificar uma sociedade justa e equitativa para todos, com menos violências e desigualdades. Assim, as políticas públicas para adolescentes e jovens privados de liberdade devem possibilitar a emancipação e o protagonismo desses sujeitos, ainda mais que muitos deles já foram vítimas de um Estado penal-policialesco e de uma escola excludente.

Do mesmo modo, discutir as causas e os efeitos da pobreza e das desigualdades sociais foram importantes ao longo desta pesquisa para poder questionar os atuais padrões societários vigentes, uma vez que é inadmissível para um pesquisador de políticas sociais se conformar com os discursos hegemônicos de criminalização de adolescentes e jovens infratores que foram fortemente marcados pela situação de pobreza e de exclusão social. Sob essa lógica, faz-se necessário compreender que o processo de inclusão social requer políticas públicas que ampliem as condições de vida desses sujeitos, sendo que o direito à educação é um dos caminhos para emancipar e humanizar os adolescentes e jovens em conflito com a lei, retirando-os da condição de pobreza, tanto cultural como material.

Nesse sentido, a ampliação das políticas sociais adquire uma importância especial nos ambientes de privação de liberdade, já que deve garantir o acesso a bens e serviços fundamentais outrora negados a esses sujeitos, impossibilitando aos mesmos o desenvolvimento humano e a consciência cidadã, uma vez que, segundo Marx (2017), as relações humanas na sociedade capitalista não se fazem pela premissa da igualdade, mas sim de uma desigualdade fixada pelas leis. Além disso, ainda segundo o autor, o Estado deveria ver o indivíduo que cometeu um delito enquanto um cidadão do Estado, pois do contrário, “o Estado amputa a si mesmo toda vez que transforma um cidadão em criminoso” (MARX, 2017, p. 92).

Sob esse ponto de vista, ressalta-se que a efetividade das medidas socioeducativas de privação de liberdade garante um futuro justo e humano para toda a sociedade, ainda mais que a presente pesquisa evidenciou que as práticas educativas dispensadas aos adolescentes e jovens infratores acontecem num contexto de muita precariedade, pois o Estado, nos últimos anos, tem relegado pouca atenção e prioridade para a escola pública e para o próprio sistema socioeducativo.

Essa precariedade no atendimento socioeducativo e a omissão na divulgação de dados oficiais por parte do Estado, não ajudam a esclarecer se o jovem infrator não se torna reincidente em virtude do trabalho socioeducativo realizado, se a

decorrência da maioridade penal o destinou ao sistema penitenciário ou, ainda, se foi vítima de uma nova violência e entrou em óbito. Como não há um acompanhamento efetivo pelo poder público estadual após o desligamento do interno do sistema socioeducativo, os questionamentos permanecem sem respostas.

Para findar, destaca-se que garantir o direito à educação para uma juventude vitimizada pela ausência de um governo que não priorizou políticas públicas para o desenvolvimento pessoal e para o acesso à cidadania desses sujeitos torna-se um desafio, pois o Estado só pode ser considerado democrático e de direito se promover a cidadania de todos os indivíduos, independentemente se os mesmos estiverem ou não em condição de cárcere.

Assim, a educação nos Centros Socioeducativos, além de sua função social específica, deve entender as subjetividades dos adolescentes e jovens em conflito com a lei, possibilitando-lhes o acesso ao conhecimento como uma das formas de modificar suas histórias e de exercitarem a cidadania.

## REFERÊNCIAS


ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

ALVIM, Maria R. B.; VALLADARES, Lícia P. **Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura**. In: ANPOCS-BIB/Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais. n. 26. Rio de Janeiro: Editora Vértice, 1988.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Mariana A. De Marx a Mészáros: A inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: MELO, Edivânia; ANDRADE, Mariana A.; PANIAGO, Maria Cristina S. (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ANTÃO, Renata C. N. **Encarceramento e emancipação por meio da educação**. In: RANIERI, Nina B. S.; RIGHETTI, Sabine. (Orgs.). Direito à Educação: Igualdade e Discriminação no Ensino. São Paulo: Editora EDUSP, 2010.

ARAUJO, Gilda C.; OLIVEIRA, Romualdo P. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. n. 28. 2005.

ARENDT, Hannah. **As origens do Totalitarismo**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2007.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetória das Desigualdades**. Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ. **Encontro de Líderes Públicos**. Foz do Iguaçu: novembro de 2012.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Jovens em Situação de Risco no Brasil**. Relatório n. 32310-BR. Brasília: junho de 2007.

BATISTA, Paulo N. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Disponível em:

<http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-co>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BAVA, Silvio C. O Brasil será o Paraná? **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, n. 112, nov. 2016. 40 p.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus Elsevier, 2004.

BOITO JUNIOR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Fórum Econômico da FGV. São Paulo: 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/16866>. Acesso em: 19 de jul. 2016.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). 1. ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.

_____. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. **Resolução n° 113**, de 19 de abril de 2006. Parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. **Lei n° 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

_____. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Documento base da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: CONJUVE, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: CNAS, 2004.

_____. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. Brasília: DEPEN, 2014.

_____. Ministério da Fazenda. **Sistema Tributário Nacional**. Brasília: ESAF, 2016. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Parecer 11/2000**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: 2000.

BRITO, Vera Lúcia A. **O público, o privado e as políticas educacionais**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R.T. (Org.). Política e Trabalho na Escola. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

CALDEIRA, Teresa P. R. **Direitos humanos ou "privilégios de bandidos"? Desventuras da Democratização Brasileira**. Revista Novos Estudos, n. 30. CEBRAP. São Paulo: julho de 1991.

_____. **Cidade de muros**. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34, Edusp, 2011.

CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni M. C. de; ANDRADE, Carla C. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009.

CATANI, Afrânio M.; GILIOLI, Renato de Souza P. **Culturas Juvenis. Múltiplos Olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COELHO, Edmundo C. A criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n. 2, abr./jun. 1978.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. **Boletim CNM**. Brasília: abril de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional: A execução das medidas socioeducativas de Internação**. Conselho Nacional de Justiça, 2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf.>. Acesso em: 13 ago. 2016.

CORTELLA, Mauro S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

COSTA, Ana Paula M. **As garantias processuais e o direito penal juvenil como limite na aplicação da medida socioeducativa de internação**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2005.

COSTA, Antonio C. G. da. **O atendimento às crianças e adolescentes. Um breve histórico**. São Paulo: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1993.

_____. **É possível mudar: A criança, o adolescente e a família na política social do município**. São Paulo: Editora Malheiros, 1993.

_____. **Aventura Pedagógica. Caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2001.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, socialização e escola**. In: DAYREL, Juarez; NOGUEIRA, Maria A.; RESENDE, José M.; VIEIRA, Maria M. (Orgs.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIGIÁCOMO, Murillo J. **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado**. Ministério Público do Estado do Paraná. Curitiba: CAOPCA, 2010.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola de oportunidades**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2000.

ESPING-ANDERSEN, G. **As três economias políticas do welfare state**. São Paulo: Editora Lua Nova, 1990.

FARENZENA, Nalú. **A Política de Financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. **História da vida privada**. Rio de Janeiro: Editora Companhia das Letras, 1999.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: CEDES/UNICAMP, n. 34, jul./set. 2013.

GOMIDE, Paula I. C. **Menor Infrator**: A Caminho de um Novo Tempo. Curitiba: Editora Juruá, 1990.

GOMES, Candido A. **O Ensino Médio no Brasil**: ou a história do patinho feio recontada. Brasília: Editora Universa, 2000.

GONZALEZ, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni M. C.; ANDRADE, Carla C. (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 24. ed. São Paulo: Editora Loyola Jesuítas, 2013.

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2015. Rio de Janeiro: 2016.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KERSTENETZKY, Celia L. **O estado do bem-estar social na idade da razão**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.

LAURELL, Asa C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARCÍLIO, Maria L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: Editora EDIPRO, 2015.

MARCHIORI, Raphael. **Mortes sob a tutela do Estado**. *Jornal Gazeta do Povo*, Curitiba, 31 de agosto de 2012. Disponível em: < http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/mortes-sob-a-tutela-do-estado-2povps9rgcqcl47k62evad8pa>. Acesso em: 13 out. 2016.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. Editora: Martins Fontes, 1979.

MELO, Edivânia. Os limites objetivos da política parlamentar no sistema do capital. In: MELO, Edivânia; ANDRADE, Mariana A.; PANIAGO, Maria Cristina S. (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MORAES, Pedro R. B. **Juventude, Medo e Violência**. Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise. Novos e invisíveis laços sociais. 2006. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/referencias/juventude-medo-eviolencia>. Acessado em: 27 de julho de 2016.

NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade: jogos de espelhos.** Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Comunidade Virtual de Antropologia. 2007. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/arti/arti38.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

OLIVEIRA, Thelma A. Compreendendo o Adolescente. In: **Cadernos do IASP**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

PANIAGO, Maria Cristina S. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da "crise" do Estado. In: MELO, Edivânia; ANDRADE, Mariana A.; PANIAGO, Maria Cristina S. (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PARANÁ. **Lei n° 15.604**, de 15 de agosto de 2007. Institui a Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – SECJ. Curitiba: Diário Oficial do Estado, 16 de agosto de 2007.

_____. **Programa de Educação das Unidades Socioeducativas – PROEDUSE**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: 2005.

PERONI, Vera Maria V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Porto: PT, vol. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PINSKY, Jaime. **História da Cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

PINTO, José M. R. A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus Efeitos no Pacto Federativo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: SP, vol. 28. n. 100, out. 2007.

POCHMANN, Marcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: Fundação Seade, n. 18, fev. 2004.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

POLANYI, Karl P. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

PRIORI, Mary Del (Org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1996.

RANIERI, Nina B. S. Direito à Educação: aspectos constitucionais. In: RANIERI, Nina B. S.; RIGHETTI, Sabine. (Orgs.). **Direito à Educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: Editora EDUSP, 2009.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Editora USU, 1993.

_____. **O século Perdido**: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora USU/Amais, 1997.

RODRÍGUEZ, Margarita V. Pesquisa Social. Contribuições do Método Materialista Histórico-Dialético. In: **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

SALVADOR, Evilasio. **Perfil da Desigualdade e da Injustiça Tributária**. Brasília: INESC, 2016.

_____. Ajuste fiscal e a captura do fundo público pelo capital portador de juros. In: RAMOS, Gustavo T. [et al.] (Orgs). **A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016**. Bauru, SP: Editora Canal 6, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

SARAIVA, João B. C.; VOLPI, Mario. **Os Adolescentes e a Lei. Para Entender o Direito dos Adolescentes, a Prática de Atos Infracionais e sua Responsabilização**. Brasília: Editora ILANUD, 1998.

SARAIVA, João B. C. **Adolescente em conflito com a lei**: da indiferença à proteção integral. Uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 3. ed. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José D. **Marxismo (s) e educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

SCHMIDT, Maria A.; URBAN, Ana C. (Orgs.). **Um registro do 29 de abril de 2015**: para não esquecer. Curitiba: UFPR/LAPEDUH, 2015.

SÊDA, Edson. **Infância e Sociedade**: Terceira Via. O novo paradigma da criança na América Latina. Campinas, SP: Edições Adês, 1998.

SILVA, Monica R.; PELISSARI, Lucas B.; STEIMBAC, Allan A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. In: SILVA, Monica R.; OLIVEIRA Rosangela G. (Orgs.). **Juventude e Ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

_____. **Globalização**: fatalidade ou Utopia. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006.

VEIGA, Cyntia G.; FARIA FILHO, Luciano M. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

VELOSO, Valdenir B. **O jovem em conflito com a lei e o direito à educação básica**. In: Anais eletrônicos da XI Reunião Científica Regional da ANPED Sul. Curitiba, 2016. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_VALDENIR-BATISTA-VELOSO.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

VENOSA, Sílvio de S. **Direito Civil**: Direito de Família. 9. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

_____. **Sem liberdade, sem direitos**: A privação da liberdade na percepção do adolescente. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

XIMENES, Salomão B. **Direito à Qualidade na Educação Básica**: Teoria e Crítica. São Paulo: Editora Quartier Latin, 2014.

WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2015. Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil**. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO. Rio de Janeiro: junho de 2015.

ZANDER, Katherine F.; TAVARES, Tais M. Federalismo e Gestão dos Sistemas de Ensino no Brasil. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, 2011.