

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**SOCIOEDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: OS SENTIDOS DE UM
ENUNCIADO NECESSÁRIO**

MÁRCIA COSSETIN

**CASCABEL, PR
2012**

MÁRCIA COSSETIN

**SOCIOEDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: OS SENTIDOS DE UM
ENUNCIADO NECESSÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pela discente Márcia Cossetin, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

**CASCADEL, PR
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

C869s Cossetin, Márcia
 Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário. / Márcia Cossetin.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.
 190 f. ; 30 cm

 Orientadora: Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
 Bibliografia.

 1. Adolescente em conflito com a lei. 2. Socioeducação - Paraná. 3. Políticas sociais. 4. Educação. 5. Assistência a adolescentes. I. Brotto, Ivete Janice de Oliveira. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 362.70981

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SOCIOEDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ:
OS SENTIDOS DE UM ENUNCIADO NECESSÁRIO**

Autora: Marcia Cossetin

Orientadora: Ivete Janice de Oliveira Brotto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Marcia Cossetin aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 20/06/2012

Assinatura:
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Amelia Kimiko Noma

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa Húbes

Profa. Dra. Ireni Marilene Zaço Figueiredo

Dedico esta dissertação às mulheres da minha vida, minha mãe, Alvaír, minha irmã, Marta, e minhas amadas filhas Lidiane e Ana Laura. E, ao companheiro de todos os momentos, Cláudio.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Ivete Janice de Oliveira Brotto, pela amizade, paciência, ensinamentos, extremo cuidado e dedicação com que orientou a construção desta dissertação.

Aos professores e colegas do mestrado pelas discussões e conhecimentos proporcionados durante as aulas.

Às professoras Amélia Kimiko Noma, Ireni Marilene Zago Figueiredo, Liliam Faria Porto Borges e ao professor Roberto Antonio Deitos, pelas indicações seguras apontadas durante o exame de qualificação.

Às professoras Amélia Kimiko Noma, Ireni Marilene Zago Figueiredo e Terezinha da Conceição Costa Hübner por aceitarem prontamente nosso convite para compor a banca examinadora de defesa.

Às amigas e colegas de trabalho, Lori, Mariza e Veronice, pela paciência e serenidade com que me aturaram durante este trajeto e pela amizade que me dedicaram.

À equipe do CENSE Cascavel I, pelo auxílio e compreensão recebidos durante meus afastamentos, mesmo quando com corpo presente, em especial aos educadores, técnicos, professores e equipe pedagógica.

Aos adolescentes apreendidos, a partir deles ocorreram as inquietações que fizeram nascer esta dissertação e, sem os quais, esta, não teria sentido de ser.

A todos os companheiros que acompanharam e incentivaram, alguns o início e outros o desenrolar desta produção. Em especial à Margarete Dolla, Alexandre, Renata, Juliana, Nilvane, Mariza Scheffer, Mariza Gomes, Veronice, Lori, Diego, Cozer, Jeferson Oliveira, Allyne, Cícera, Tatiana e Marcelo, pelos muitos momentos compartilhados.

A todos os meus familiares que torceram e contribuíram de um modo ou outro para tornar possível esta produção. Em especial, minha irmã Marta, minha sogra Santa, minha cunhada Bruna. E, principalmente, à minha mãe Alvair, presente em todos os momentos, dedicando cuidados às minhas filhas. Todas, mulheres fortes e determinadas, que me servem de exemplo, cada uma a seu modo.

Especialmente, ao Cláudio, e às minhas preciosidades Lidiane e Ana Laura, razões de ser do meu existir.

***Não é a consciência
que determina a vida, mas a vida que determina a consciência
(MARX; ENGELS).***

COSSETIN, Márcia. **SOCIOEDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: OS SENTIDOS DE UM ENUNCIADO NECESSÁRIO**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

RESUMO: Esta dissertação tem como objeto de análise a política pública de socioeducação. O objetivo geral é investigar e compreender a constituição e os objetivos da socioeducação, anunciada no Estado do Paraná e expressa no texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”. A problemática da pesquisa é: como se constitui e quais são os objetivos da socioeducação no Estado do Paraná, presente no texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”? Para responder ao problema realizamos pesquisa documental e bibliográfica sobre a constituição histórica do atendimento ao público infante-juvenil em nível nacional e em nível estadual e, a partir de tal, analisamos o texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”, por compreendermos que neste encontram-se as bases teóricas para a proposta de socioeducação e os objetivos das práticas educativas dessa “nova enunciação”. Assim a natureza do estudo é de uma pesquisa de caráter teórico que se fundamenta em análise bibliográfica e de conteúdo de documentos. Estabelecemos uma interlocução com autores que vêm discutindo a temática e que nos auxiliam na compreensão dos significados dos enunciados teóricos e ideológicos em investigação. Como método, adotamos o materialismo histórico, desse modo analisamos o objeto em articulação com o cenário histórico das relações sociais capitalistas que legitimam estratégias de regulação social. As considerações a que chegamos são de que a Socioeducação, um termo recente que recebeu notoriedade social no Estado do Paraná a partir dos anos de 2005/2006, compõe-se a partir de um complexo em que se inserem diversas políticas, a social, a educacional e a penal, constitui-se como um enunciado e, como tal, signo ideológico que representa uma visão específica de mundo. A socioeducação, embora considerada como distinta da educação, alia-se a esta por pretender reorientar, reeducar os adolescentes em conflito com a lei. O termo “socioeducação” procede com novas abordagens no atendimento ao adolescente em conflito com a lei; todavia, converge com objetivos de legislações anteriores, com enunciações produzidas no documento denominado como “Educação Um Tesouro a Descobrir”, conhecido como “Relatório Jacques Delors” e com discursos associados à educação. O texto expresso no Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação” apresenta uma função constitutiva de formar sujeitos pacíficos e participativos; evidencia formas de regulação social no interior dos enunciados, que caracterizam maior controle sobre o indivíduo mediado contemporaneamente pela educação ou pela sua nova denominação, quando se trata dos autores de ações consideradas como crimes, a socioeducação.

PALAVRAS CHAVE: Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei, Socioeducação, Educação, Políticas Sociais.

COSSETIN, Márcia. **SOCIAL-EDUCATION TO STATE PARANÁ: THE SENSES AN UTTERANCE NECESSARY**. 2012. 190f. Dissertation (Masters in Education) – State University of Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Supervisor: Prof. Doc. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

ABSTRACT: This dissertation has the object of its analysis of socio-educational public policy. The overall goal is to Investigate and understand the constitution and Objectives of socio-educational, Announced in the State of Paraná in the Guiding Notebook "Social Practices-education" The research problem is: how is and what the goals of socio-educational state of Paraná, in the text of the Guiding Notebook "Social Practices-education"? To address the problem we Conducted archival research and literature on the historical constitution of assistance to children and youth at the national and at the state level and the such, we analyze the text Guiding Notebook "Social-education Practices" for understanding That this are the theoretical basis for the socio-educational and Proposed Objectives of the educational practices of this "new articulation." Thus the nature of the study is a survey of theoretical character that is based on literature review and document content. We Establish a dialogue with authors who have discussed the issue and assist us in understanding the meanings of utterances ideological and theoretical research. The method we adopt historical materialism, Thereby analyze the object in Conjunction with the historical setting of capitalist social relations That legitimate social regulation strategies. The considerations That we are That socio-educational, That the term has received recent notoriety in the social state of Paraná from the years of 2005/2006, is composed from the complex in Which They operate different policies, social, educational and criminal, is the constituted such a statement and the ideological sign that represents a specific view of the world. The socio-educational, although Considered distinct from education, allied himself with this wish by refocusing, re-educate adolescents in conflict with the law. The term "socio-educational" comes with new approaches in the assistance to adolescents in conflict with the law, yet converges with goals of previous legislation, with utterances produced the document called "Education: A treasure to discover", known as "Jacques Delors Report "with education and Associated speeches. The text Expressed in Guiding Notebook "Social-education Practices" presents the constitutive function of forming peaceful and participating subjects; highlights forms of social regulation Within the set, featuring more control over the individual mediated contemporarily by education or by its new denominations, when it comes to the ones who commit actions known as crimes, the Social-education.

KEY-WORDS: Assistance to Adolescent in Conflict with the Law, Social-education, Education, Social Policies.

LISTA DE SIGLAS

CEDIT – Centro de Estudos Diagnósticos e Iniciação de Tratamento
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CEMIC - Centro de Estudos do Menor e Integração na Comunidade
CENSE – Centro de Socioeducação
CIAADI – Centro Integrado de Atendimento do Adolescente Infrator de Curitiba
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
DAS – Departamento de Assistência Social
DECr – Departamento Estadual da Criança
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FASPAR – Fundação de Ação Social do Paraná
FEBEM – Fundação Estadual de Bem Estar do Menor
FIA – Fundo para Infância e Adolescência
FONACRIAD – Fórum de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
FUNABEM – Fundação Nacional de Bem Estar do Menor
IAM – Instituto de Atenção ao Menor
ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IASP – Instituto de Ação Social do Paraná
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LBA – Legião Brasileira de Assistência
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MNMRR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MSE – Medida Socioeducativa
NAES – Núcleo Avançado de Estudos Supletivos
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONU – Organização das Nações Unidas
PCF – Partido Comunista Francês
PNBEM – Política Nacional de Bem Estar Social do Menor

PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas

PROMOPAR – Fundação de Promoção Social do Paraná

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SEED – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

SECJ – Secretaria de Estado da Criança e da Juventude

SECR – Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família

SEDH – Secretaria dos Direitos Humanos

SETP – Secretaria de Estado do Emprego Trabalho e Promoção Social

SETREM – Serviço de Triagem e Encaminhamento de Menores

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE – Sistema de Atendimento Socioeducativo

SNPDCA - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL: A GÊNESE DA SOCIOEDUCAÇÃO.....	25
1.1 ASSISTÊNCIA E PROTEÇÃO OU PUNIÇÃO AOS POBRES: O PRIMEIRO CÓDIGO DE MENORES (1927).....	26
1.2 NOVA LEI E ANTIGAS PRÁTICAS: CÓDIGO DE MENORES DE 1979..	39
1.3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DA SOCIOEDUCAÇÃO.....	44
2 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E DAS POLÍTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ.....	69
2.1 O ESTADO DO PARANÁ E A LEGISLAÇÃO NACIONAL.....	70
2.2 A APROVAÇÃO DO CÓDIGO DE MENORES DE 1927 E A REPERCUSSÃO NO ESTADO DO PARANÁ.....	81
2.3 CONTINUÍSMOS E INOVAÇÕES APÓS O CÓDIGO DE MENORES DE 1979: DISCURSOS E AÇÕES NO ESTADO DO PARANÁ.....	95
2.4 DETERMINANTES PARA AS MUDANÇAS NO ATENDIMENTO AOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE E PARA A PROPOSIÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO PARANÁ APÓS O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	99
3 AS VOZES ENUNCIADAS E AS VOZES CONSTITUINTES DO DISCURSO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CADERNO ORIENTADOR “PRÁTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO”.....	122
3.1 O CADERNO ORIENTADOR “PRÁTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO”.....	125

3.2 UMA ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA-INSTITUCIONAL DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CADERNO ORIENTADOR “PRÁTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO”.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	178
SITES CONSULTADOS.....	190

INTRODUÇÃO

A atuação como pedagoga em um Centro de Socioeducação que executa a medida socioeducativa de internação para adolescentes, que pressupõe a privação de liberdade, fez com que nascesse o interesse em estudarmos e pesquisarmos a temática das políticas públicas voltadas para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, nestas a de socioeducação.

Desse modo, pleiteamos vaga e ingressamos na Especialização em “História da Educação Brasileira”, no ano de 2006. Nas pesquisas para o estudo monográfico abordamos como se apresentavam as novas propostas para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Estado do Paraná, resultando na defesa da monografia¹ intitulada “Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei em Privação de Liberdade: Novas Perspectivas no Paraná”.

A partir daí, intensificamos a relação com o objeto de estudo. Tanto a pesquisa monográfica, como também, a minha atuação profissional, mostraram-me o quão poucos estudos existem sobre essa temática, especialmente no que se refere a política pública de atendimento ao adolescente em privação de liberdade e as práticas educativas nesse contexto.

Além disso, o contato com os adolescentes fez-nos perceber a complexidade do contexto social, político, econômico, educacional e judicial em que estão envolvidas suas vidas desde muito jovens e, o quanto isso passa despercebido ou é equivocadamente interpretado pela sociedade, de modo geral, e por grande parte das pesquisas que, muitas vezes, focam o subjetivo sem contextualizá-lo como parte da totalidade social gestora destes próprios sujeitos adolescentes. Isso instigou-nos, inquietou-nos academicamente, gerou mais questionamentos. Elaboramos, então, um projeto de pesquisa para pleitear vaga no Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Educação – Nível de Mestrado, o qual iniciamos no ano de 2010.

¹Monografia defendida no ano de 2008 e orientada pelo professor Ms. Marco Antonio Batista Carvalho, docente do curso de Pedagogia e da Especialização em História da Educação Brasileira da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel.

A princípio a intenção era investigarmos como a educação escolar se organizava no espaço da privação de liberdade para adolescentes. Todavia, consideramos a necessidade de pesquisar, compreender melhor as políticas públicas e as orientações ditas educativas para o atendimento ao público infanto-juvenil, também, pela percepção da escassez de estudos que abordassem a temática concernente a essas políticas. Observamos que era preciso compreendermos a gênese e o que pretendiam as propostas do Estado do Paraná e mais, a partir de que referenciais haviam sido construídas, o que visavam os documentos que orientavam a execução das medidas socioeducativas, especificamente da medida socioeducativa de internação, e a proposição do novo termo ao se tratar do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei: a socioeducação.

Desse modo, delimitamos a problemática de nossa pesquisa em: como se constitui e quais são os objetivos da socioeducação no Estado do Paraná, presente no texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”?; O objeto de estudo em: a política pública de socioeducação, cujas ações e discussões no Estado do Paraná passaram a emergir a partir dos anos de 2005/2006; E o objetivo geral: investigar e compreender a constituição e os objetivos da socioeducação, anunciada no Estado do Paraná e expressa no texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”.

Para atendermos ao objetivo geral e respondermos à problemática da pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica e documental que envolveu levantamento, seleção e estudo de bibliografia e documentos de autores que estudam a composição do Estado, as políticas sociais, o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e a educação. Esses estudos possibilitaram formar a base teórica que permitiu a compreensão da constituição histórica da socioeducação e seus objetivos na proposta do Estado do Paraná.

Utilizamos-nos para isso de uma abordagem fundamentada no materialismo histórico, por meio do qual analisamos o objeto de estudo como elemento histórico resultante de múltiplas determinações. Com o materialismo histórico interpretamos a organização dos homens a partir da produção material da realidade, considerando seu aspecto histórico. O que denota a compreensão da política pública de socioeducação em sua determinação social e relações históricas, ou seja, a apreensão das relações entre o político, o

ideológico, o jurídico, o penal, o econômico e o educacional que somente pode ser entendida com base na contextualização, no tempo e no espaço histórico em que foram produzidas.

Outra ferramenta importante foi o aporte teórico oferecido por Mikhail Bakhtin e pelo seu Círculo² para tratar da linguagem. Buscamos amparo nos postulados de linguagem bakhtiniana, em especial no diálogo com as obras *Estética da Criação Verbal* (1997/2003) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004/2006). A opção por Bakhtin e pelo Círculo justifica-se por estes apresentarem a possibilidade de análise dos determinantes sociais/políticos/ideológicos/econômicos que a interlocução encerra. Nela (na interlocução), podemos perceber os vínculos entre os discursos nos enunciados, concebidos como signos e, como tal, ideológicos, moldáveis e flexíveis; logo, capazes de atenderem às mais variadas necessidades de cada esfera social.

Bakhtin e Volochinov (2004) propõem uma concepção de linguagem dialógica. Isso significa dizer que qualquer enunciação é realizada como resposta a outras enunciações que a precedem, em um processo ininterrupto. Assim, o discurso, neste o das políticas de socioeducação, é compreendido, com o amparo das formulações bakhtinianas sobre linguagem, como produto firmado no emaranhado da interação. Produto social, consolidado e significado pela ideologia, podendo receber variados sentidos. De tal forma, apreendemos o discurso no seu valor social e ideológico, relacionado com a esfera social que o produziu e procura sustentá-lo.

Desse modo, com a delimitação da problemática, do objeto, do objetivo geral e, com suporte do aporte teórico e metodológico escolhido, pudemos apreender que cada esfera de atividade humana cria e significa enunciados

²De acordo com Faraco (2009, p. 13-14), poderíamos definir o chamado Círculo de Bakhtin como '[...] um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vetebk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três [...] Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev'. Formou-se assim, um grupo dedicado aos estudos da filosofia, estudando os filósofos do passado procuravam entender, criticamente, os autores do seu tempo, sem desconsiderar o apaixonante interesse pela linguagem.

específicos que representam as intenções subjacentes a esta enunciação, marcados pelas contradições inerentes ao contexto social em que foram produzidos, formados, historicamente, no complexo emaranhado social, assentado na divisão social entre classes.

Os interesses de cada segmento social materializam-se nos enunciados produzidos por ele. A partir deles, e compreendendo-os como gerados pela base econômica, abre-se a possibilidade de apreendermos, também, a materialidade das pretensões de uma ou outra classe social consolidadas no/pelo discurso.

Ao se alterar o modo de produção, modificam-se os enunciados para conformarem-se às novas demandas, ou seja, os enunciados formam-se para desempenhar determinados significados, provenientes da necessidade de cada tempo histórico e social. Como elemento constituído no processo de interação social, o enunciado reflete e refrata a realidade social, e, a partir de um movimento dialético pode provocar mudanças no interior do processo.

Na organização social atual, os enunciados evidenciam um conjunto heterogêneo de interesses e objetivos que se mostram, geralmente, divergentes.

Apreendemos, desse modo, que as políticas públicas advindas do Estado, nos mais diversos tempos, são enunciados determinados por intenções específicas da esfera social que os produziu, os quais se costuram no embate, nas reflexões e refrações, entre as classes sociais, na interação social.

Ao estudarmos as políticas de atendimento destinadas aos adolescentes em conflito com a lei, observamos a educação ou reeducação sempre presente nos discursos oficiais, nos documentos, nas leis, ou seja, a educação, concebida por meio de variadas interpretações, historicamente, foi aclamada como necessária para o processo que buscava a orientação e adequação dos sujeitos adolescentes que cometem infrações penais na sociedade.

A socioeducação, apesar de ser um termo recente, que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir o atendimento e as práticas educativas a serem desenvolvidas com os adolescentes sentenciados ao cumprimento de medidas socioeducativas, também reflete a tentativa de orientação e reeducação dos adolescentes em conflito com lei como forma de adequação à sociedade. Esses objetivos estiveram presentes já nas primeiras legislações

que tratavam da temática infanto-juvenil ao serem, estes, autores de ações infracionais.

A socioeducação seria uma nova forma, no contexto das políticas sociais, de atender ao segmento juvenil que infraciona, educando-o, além de atender, também, à necessidade de contenção social e constituir-se como instrumento para minimizar as consequências provenientes da sociedade dividida em classes sociais antagônicas.

Imbricada em um complexo contexto em que se coadunam política social, educacional e penal, a socioeducação é, antes, um enunciado e, como tal, signo ideológico. Dessa forma, não é concebida na neutralidade, mas, ao representar uma visão específica de mundo, possui uma carga de intencionalidades, de sentidos.

Cabe-nos, então, evidenciar que apenas são/estão sujeitos da/à socioeducação os adolescentes autores de atos infracionais³, que tiveram conduta descrita como crime ou contravenção penal, que foram sentenciados ao cumprimento de medida socioeducativa, e que, mais uma vez, a educação, é anunciada, agora denominada como socioeducação, para responder às demandas de infrações penais cometidas por adolescentes.

No Estado do Paraná o termo socioeducação recebe notoriedade a partir do ano de 2006 para definir que tipo de atendimento iria ofertar aos adolescentes sentenciados às medidas socioeducativas, que são:

I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração (BRASIL, 2006b p. 39).

Essas penalidades estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, para este segmento. Para os adolescentes considerados infratores aplica-se legislação especial no trato ao ilícito cometido, sem, contudo, deixarem de ser julgados e estarem sujeitos ao cumprimento das medidas socioeducativas. Desse modo, tratam-se os

³De acordo com artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente do ano de 1990.

problemas em suas consequências, procurando-se amenizá-las, e responde-se superficialmente à situação instalada.

No período em que emerge o enunciado da socioeducação no Paraná (anos de 2005 – 2006), de acordo com dados do Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei de 2006, no Brasil, o número total de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, semiliberdade e na condição de internação provisória perfazia o total de 15.426, a maioria, 10.446 na internação, 3.446 na internação provisória e em semiliberdade estavam 1.234 jovens. O documento apontava expressivo aumento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade no país, considerados os anos de 2002 a 2006. Isso correspondia a um acréscimo de 28%, muito embora 18 estados apresentassem um percentual superior. Dentre estes, o Estado do Paraná figurava entre os cinco estados brasileiros com maior população de adolescentes internos.

Além do número elevado de adolescentes cumprindo medida socioeducativa privativa de liberdade, o Estado do Paraná apresentava déficit de funcionários, de vagas para os internos que permaneciam em delegacias, denúncias de maus tratos nas unidades de internação, rebeliões e mortes de adolescentes custodiados pelo Estado.

Diante desses acontecimentos, o governo do Estado do Paraná anunciou uma nova forma de atendimento concebida para os adolescentes em conflito com a lei em nível estadual. Esse novo tratamento deveria concretizar-se por meio de diversas ações como a construção de novas unidades para privação de liberdade, aumento do número de vagas na internação, a realização de concurso para a contratação de funcionários que seriam capacitados para o trabalho e, ainda, pautava-se na implementação de uma nova proposta político-pedagógica-institucional, denominada de socioeducação.

A socioeducação apresentada na proposta político-pedagógica-institucional anunciada pelo governo do Estado do Paraná foi expressa em cinco Cadernos Orientadores, intitulados: 1- Gerenciamento de Crise; 2- Rotinas de Segurança; 3- Compreendendo o Adolescente; 4- Gestão de Centro de Socioeducação; e 5 – Práticas de Socioeducação. A partir dessa proposta,

pretendia-se modificar o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, reorientar e reeducar esses sujeitos para a convivência em sociedade.

Compreendemos que, naquele momento, se pretendia estabelecer a socioeducação como uma forma de educar diferenciada. A socioeducação e a educação são vistas, neste sentido, como distintas, mas, associadas. A socioeducação poderia complementar a educação ao se tratar dos adolescentes em conflito com a lei. O adolescente socioeducado teria a oportunidade de aprender a conviver no contexto social, de modo a participar ativamente das práticas sociais, sem estar em situação de conflito com a lei.

Nesse sentido, entendemos a produção dos Cadernos Orientadores para além da motivação de orientar o trabalho socioeducativo, haja vista que, como enunciado ideológico que é, procura atender à determinada demanda do presente contexto social. Compreendido dessa forma, o discurso dos Cadernos leva-nos a observar que o signo “[...] reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 31).

Dizendo de outro modo, o discurso dos Cadernos Orientadores vem responder à realidade de violência gerada e sofrida pelos adolescentes que se encontram em conflito com a lei, e, ainda mais, procura adequar tais sujeitos às transformações sociais em curso. No âmbito dessas transformações, podemos destacar a focalização das políticas em grupos específicos e, ainda, a responsabilização dos próprios indivíduos por suas situações de desacordo com as regras sociais, de exclusão, no sentido de acesso à riqueza produzida socialmente.

Esse raciocínio pode orientar tanto os profissionais responsáveis por executar as medidas socioeducativas ou a prática da socioeducação, como também, socializar ou ressocializar os adolescentes apreendidos, determinando-lhes certo tipo de comportamento.

Assim, os Cadernos Orientadores, como enunciados ideológicos oriundos de uma esfera social que compõe a classe que detém o domínio econômico-social, constituem-se não apenas como parte da realidade ao refleti-la e refratá-la, mas podem distorcê-la, ser-lhe fiel, ou apreendê-la a partir de um ponto de vista específico.

Apreendemos que a socioeducação guarda em sua essência algo nada diferente do sentido da educação de modo geral, quando vinculada a políticas governamentais que anunciam, por meio de práticas pontuais e emergenciais, mudanças no contexto social, atrelando a educação a objetivos relacionados aos interesses de determinada esfera social. Essa compreensão está intrinsecamente relacionada ao modo como concebemos a educação e o processo educativo que, como atividade constitutiva das relações humanas, ocorre por meio de “[...] enunciados produzidos por alguém e dirigidos a alguém, num dado contexto enunciativo, isto é, sob determinadas condições, intenções e ‘modos de dizer’” (BROTTO, 2008, p. 12). A socioeducação é resultado desse processo repleto de sentidos intencionais, todavia, certamente, sujeita a reflexões e refrações, no percurso de implantação e de desenvolvimento.

Frente a esse entendimento e, para alcançar o proposto no objetivo geral já definido, formulamos os objetivos específicos que orientaram nossa pesquisa: conhecer a gênese, em nível nacional, do que se chama atualmente de socioeducação, considerando que as apresentações do presente para este segmento foram historicamente construídas; compreender como as orientações nacionais repercutiram, costuraram-se e foram anunciadas em nível estadual; e, por último, analisar as bases teóricas do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação” que se enunciam como fundamentos para a construção da proposta político-pedagógica-institucional apresentada no Estado do Paraná, a socioeducação. Procuramos, ainda, apreender os objetivos das práticas educativas daí emanadas.

Para atendermos aos objetivos referidos, dividimos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, dividido em três seções e duas subseções, apresentamos como se constituem as políticas públicas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade no Brasil a partir da década de 1920, que marca a promulgação do primeiro Código de Menores em 1927. Delimitamos este período para o início do trabalho em decorrência do fato de configurar ações mais sistemáticas, por parte dos organismos estatais, com a promulgação de leis que marcam o processo de atuação empreendido pelo Estado para o público infante-juvenil. Este atendimento caracterizou pela institucionalização da pobreza, infratora ou não.

Abordamos a trajetória das legislações brasileiras no trato à criança e ao adolescente, Código de Menores de 1927, Código de Menores de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Apresentamos, também, o contexto enunciativo dessas legislações e o desenvolvimento do atendimento e das práticas educativas a estes quando em situação de privação de liberdade, e evidenciamos as motivações que levavam um adolescente ou criança a ser privado de liberdade.

Para recuperarmos a história das políticas de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, sem a pretensão de abarcar todos os elementos intrínsecos neste contexto, buscamos, mesmo que concisamente, esclarecer o papel do Estado e das políticas sociais. Entendemos ser possível estabelecer sua repercussão no campo das leis que se referem ao atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e na criação das políticas de socioeducação, que passa a se constituir a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e mais especificamente após a proposição do SINASE. Este primeiro recorte investigativo constitui nosso primeiro capítulo.

O segundo passo no processo de compreensão da socioeducação foi a apresentação histórica do atendimento aos adolescentes que cometem infrações penais no Estado do Paraná, realizada no segundo capítulo, composto por quatro seções. Procuramos elucidar a constituição desse atendimento diante das repercussões produzidas pela promulgação das legislações nacionais (Código de Menores de 1927, Código de Menores de 1979, Estatuto da Criança e do Adolescente e proposição do SINASE, no período da apresentação das propostas de socioeducação presentes nos Cadernos Orientadores).

Selecionamos, também, dados existentes em estudos e pesquisas, documentos oficiais, artigos publicados em eventos e notícias em jornais. Instrumento que auxiliou-nos em nossa construção foi a pesquisa no site oficial do arquivo público do Estado do Paraná, pois, a partir do acesso a esse site, elegemos os discursos proferidos pelos governadores à Assembléia Legislativa

Estadual⁴ como fonte para apreendermos como se deu o atendimento ao adolescente em conflito com a lei em nível estadual.

Com a retrospectiva histórica, construímos o percurso das políticas públicas e práticas educativas enunciadas para o atendimento aos adolescentes em situação de conflito com a lei no Brasil e no Paraná.

Além disso, essa investigação ofereceu-nos os fundamentos para a compreensão das bases que sustentam as propostas expressas no discurso apresentado no Estado do Paraná, nos Cadernos Orientadores, especificamente no Caderno Orientador intitulado “Práticas de Socioeducação”.

Elegemos o texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação” como documento central para elaboração do terceiro capítulo, que está dividido em duas seções. Na primeira seção, realizamos uma apresentação geral do Caderno e na segunda analisamos as bases teóricas enunciadas como fundamentos para proposta político-pedagógica de socioeducação do Estado do Paraná. A partir disso, foi possível analisar o que se pretende produzir com as práticas educativas no Caderno anunciadas, a convergência do discurso presente no documento em questão com discursos antecedentes e a apreensão das bases de sua constituição teórica materializada no texto.

De tal modo, analisamos e procuramos compreender o discurso enunciado pelo Estado do Paraná para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e sua constituição teórica, que vai fundamentar as práticas educativas emanadas de uma nova enunciação de educação, a socioeducação.

⁴Demarcamos o período compreendido entre os anos de 1925 e 2006 para pesquisa das mensagens dos governadores, no entanto, pela própria especificidade da pesquisa, não estudamos todas as mensagens, mas selecionamos as que apresentavam dados mais consistentes a respeito do atendimento dado à infância e adolescência que cometiam infrações no Estado.

1 O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL: A GÊNESE DA SOCIOEDUCAÇÃO

Neste capítulo trataremos a gênese do que se chama atualmente socioeducação, considerando que as apresentações do presente para este segmento foram historicamente construídas por meio de avanços e retrocessos, nunca obedecendo a uma linearidade, mas ajustando-se às mudanças necessárias advindas da organização social, refletindo os ajustes, embates e contradições inerentes à sociedade de classes.

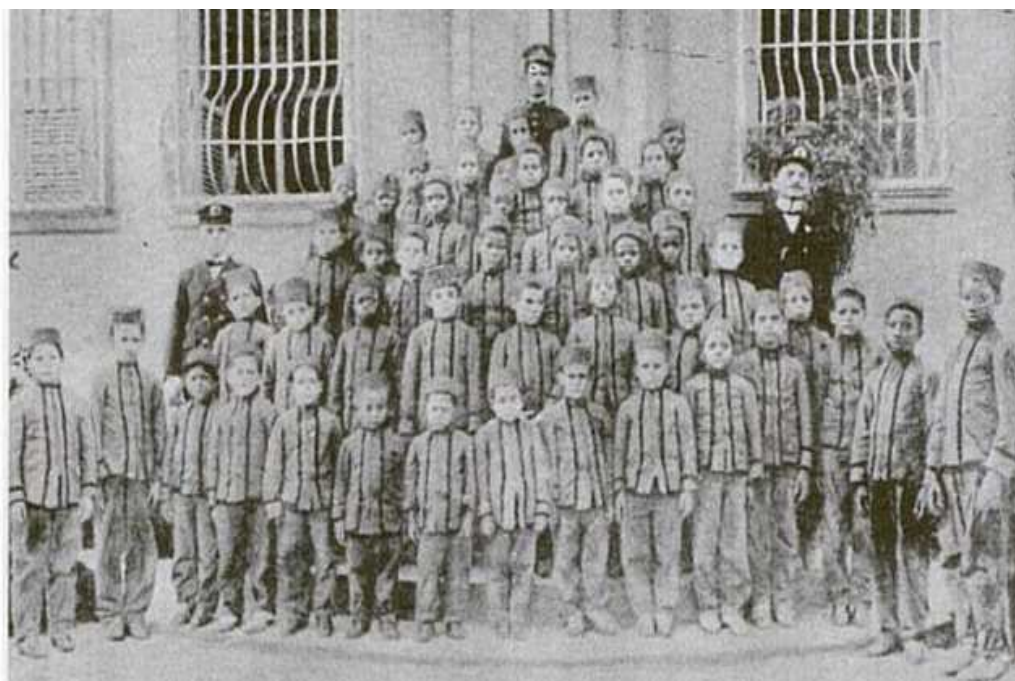
O termo socioeducação remete ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que enuncia as medidas socioeducativas que podem ser aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais, do qual se depreendem as práticas de socioeducação.

Contudo, para chegarmos ao que seria e como se constitui a socioeducação, apresentaremos como a política para os adolescentes considerados infratores foi se construindo na história do Brasil.

Com essa intenção, iniciamos nosso estudo na década de 1920, com o Código de Menores de 1927⁵, perpassamos o Código de Menores de 1979, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a proposição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – em 2006, construído para atender as determinações legais para o atendimento socioeducativo previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁵Mesmo considerando que a privação de liberdade e o atendimento a este público já era realizada no período colonial, geralmente pela igreja, demarcamos este período para início de nosso estudo por ter sido instituída a primeira legislação específica destinada à temática.

1.1 ASSISTÊNCIA E PROTEÇÃO OU PUNIÇÃO AOS POBRES: O PRIMEIRO CÓDIGO DE MENORES (1927)



Asilo de Menores Abandonados (Rio de Janeiro, 1907)

Asilo de Menores Abandonados, criado pelo chefe da polícia carioca, Alfredo Pinto Vieira de Mello, em 1907, para o abrigo de crianças recolhidas nas ruas do Rio de Janeiro. Administrado pela polícia até 1915, quando foi integrado ao Patronato de Menores (particular), devido à má administração. As penas disciplinares infligidas aos *menores* eram “excessivas e desumanas”, segundo relato de Ataulpho de Paiva, em *Justiça e assistência*, 1916. Passou, então, a ter a denominação de “Casa de Preservação”.

Fonte: RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 19⁶.

No Brasil, o processo de institucionalização e apresentação das primeiras legislações e ações gestadas pelo Estado para o atendimento à infância e à adolescência infratora e pobre passou a ocorrer a partir das primeiras décadas do século XX.

Nesse período, a economia agroexportadora ainda era predominante. A industrialização começava a se formar e havia um movimento da sociedade formada pelo proletariado, que não era de grande número, sendo constituído, praticamente, por imigrantes submetidos à exploração extrema e pela burguesia local. Ambos, embora com interesses opostos, cobravam reformas que propiciassem desenvolvimento no processo de industrialização e, conseqüentemente, no país (CARVALHO, 2009).

⁶Fotografia encontrada por Rizzini e Rizzini nos arquivos de Assistência à Infância de 1907, no Rio de Janeiro.

Dentre as reivindicações, a educação era enfatizada como propulsora do processo de mudanças necessárias ao desenvolvimento. Esta era entendida, conforme Xavier (1990), por meio dos pressupostos educacionais liberais que atendiam tanto aos anseios das classes subalternas, quanto das classes médias e da classe dominante. As primeiras buscavam a superação da miséria, ignorando, contudo, suas reais causas; as segundas almejavam ter maior participação nos privilégios e raras vezes preocupavam-se com a extinção dos mesmos; e a última explorava e alimentava essas ilusões. “Afinal expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares representava um custo menor do que alterar a distribuição de renda e as relações de poder” (XAVIER, 1990, p. 63).

Nesse contexto, surgem discussões também a respeito do atendimento às crianças e adolescentes infratores, abandonados e carentes, pois, com a formação de alguns centros urbanos, cresciam os problemas causados por essa parcela da população, considerada como sendo um entrave ao sucesso no processo de desenvolvimento do país.

Com a expansão da educação e o entendimento de que, por meio desta, poder-se-ia recuperar o atraso do Brasil em relação a outros países, são discutidas também ações que pudessem integrar os sujeitos jovens que perambulavam pelas ruas das cidades.

De acordo com estudos de Faleiros (2011), em 1920 realiza-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, tornando as discussões a respeito da proteção social a este segmento mais sistemáticas. Desse modo, em 1921, por meio da lei federal orçamentária nº 4.242, o governo autoriza a organização de políticas de proteção e assistência ao menor⁷ abandonado e delinquente, associando estratégias de assistência e repressão.

Passa-se a regulamentar uma separação entre a infância e os menores, que, na prática, já era bem definida. Conforme expõe Faleiros (2011), o Brasil, historicamente, construiu uma nítida diferenciação entre as políticas que se destinavam aos filhos da classe dominante e para as crianças e adolescentes

⁷Segundo Oliveira (1999), ainda na Primeira República passa-se a utilizar o termo menor. Concebe-se o conceito de menoridade, não apenas vinculado à faixa etária, mas associado à marginalidade, esta considerada tanto nas situações de abandono ou na prática de delito, ponderando-se que o abandono já era tido como prognóstico de risco crime, constituindo-se, o abandono, condição de aptidão para ser objeto de intervenção policial.

pobres. A infância era atendida pela família e recebia a educação escolar, já os segundos, denominados de menores, a quem se destinavam as leis, ficavam sob os cuidados do Estado e para estes a educação visava somente à instrumentalização para o trabalho.

Esta caracterização é apontada também nos estudos de Marcílio (1989), ao analisar que

A distinção entre criança rica e a criança pobre ficou bem delineada. A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas 'classes perigosas' e estigmatizada como 'menor', deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho. Disso cuidaram com atenção os médicos higienistas e os juristas das primeiras décadas deste século (MARCÍLIO, 1989, p. 224).

Em consonância com tal caracterização, em 20 de dezembro de 1923, aprova-se o decreto nº 16.272, que institui o regulamento de assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Este decreto, conforme Rizzini (2011), constituiu o conteúdo básico para a elaboração do Código de Menores de 1927, por meio do decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro, que manteve inalteradas as determinações dos sujeitos a quem se destinava a nova lei: as crianças e os adolescentes pobres.

O Estado atuava no sentido de tomar para si a tarefa de educar/corrigir o comportamento de adolescentes e crianças de famílias das classes subalternas da sociedade. Oliveira (1999) assinala que, na década de 1920, concretizam-se ações que demarcam a mudança da simples repressão para a segregação, na medida em que o Estado afasta as crianças e os adolescentes, por meio da internação, dos locais considerados inadequados. Procurava-se prevenir o contágio pelos menores, retirando-os do convívio social para que, então, adolescentes e crianças fossem submetidas

[...] a medidas preventivas e corretivas, que estariam a cargo de instituições públicas. O Código de Menores Mello Matos, de 1927, consolida legalmente esta prática de prevenção ligada ao ideário de periculosidade (OLIVEIRA, 1999, s/p).

Nesse sentido, o Estado passa a exercer maior controle sobre a população infanto-juvenil e sobre a vida das famílias pobres de modo geral.

Além disso, busca maior organização e regulação da vida em sociedade, amparando-se, para isso, na legislação e na ciência médica. A ciência médica, tem importante participação como proponente de intervenções e elege a infância pobre como categoria específica para aplicação de seus saberes. Conforme apontam Rizzini e Rizzini (2004) os médicos higienistas tiveram participação significativa na construção e na implantação de um projeto assistencial direcionado às crianças e aos adolescentes pobres, aos menores, usando-se, para isso, de teorias, de conceitos e de saberes técnicos que são empregados até na contemporaneidade para solucionar os problemas relacionados ao segmento infanto-juvenil.

É desse modo que se atende à necessidade da época em que os centros urbanos enfrentavam problemas sociais oriundos do início da organização comercial e industrial. No Brasil, as elites do período exigiam do Estado ações para coibir as ameaças que as situações a que estavam submetidos os menores no contexto representavam para o projeto de sociedade que estava em construção. Os médicos, filantropos e educadores buscavam discutir qual o caminho para solucionar os problemas relacionados a estes sujeitos (MIRANDA, 2008).

O Código de Menores do Brasil⁸, que foi chamado Código Mello Mattos⁹, seguia a lógica de intervenção originada pelas situações de pobreza a que estavam expostos os abandonados e os denominados de delinquentes. Não previa a instituição de direitos, mas apresentava como base uma orientação preventiva e repressora que visava à punição dos não ajustados ao processo de desenvolvimento empreendido pelo país (MIRANDA, 2008).

De acordo com Faleiros (2011), o Código de Menores de 1927 “[...] incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista” (FALEIROS, 2011, p. 47), pois, entre outros fatores, surgiu pelo empenho de médicos que se mostravam preocupados, em conjunto com outros setores, com a questão do desenvolvimento da sociedade. A concepção higienista previa intervenções

⁸Por meio desta lei se institui também, artigo 146, o Juizado de Menores; ‘É creado no Districto Federal um Juizo de Menores, para assistencia, protecção, defesa, processo e julgamento dos menores abandonados e delinquentes, que tenham menos de 18 annos’ (BRASIL, 1927, s/p).

⁹Este Código continha 231 artigos e foi assim chamado para homenagear o seu autor, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz de menores do país (MIRANDA, 2008).

propostas pela medicina com o objetivo de sanar doenças; propagava a proteção do indivíduo e da sociedade, por meio do desenvolvimento de bons hábitos de higiene e também morais. Não se pode negar que, no contexto histórico do Brasil no período, esta concepção colaborou na prevenção de doenças, no entanto, apreendemos que serviu, também, para justificar a internação de adolescentes e crianças que não se enquadravam no modelo social em construção.

Destacava-se ainda o papel relevante desempenhado pelos juristas que buscavam o aparato policial para destinar o tratamento que consideravam adequado aos chamados delinquentes juvenis. A partir de então, a questão do menor não é objeto apenas da esfera policial; é social, pois além de contar com a atuação jurídica/policial, integra-se à medicina e à educação, conforme aponta Oliveira (1999)

Cabia ao higienista os cuidados com saúde, nutrição e higiene; ao educador, a disciplina e instrução; e ao jurista, conseguir que a lei garantisse essa proteção e assistência. [...] a questão do 'menor' já ultrapassava o campo policial para ser equacionada como política social (OLIVEIRA, 1999, s/p).

Esta integração, alicerçada por meio de medidas jurídicas, tinha por finalidade mais significativa cessar ou prevenir o comportamento perigoso ou inadequado do indivíduo. Objetivava-se, quando se dava ênfase, por exemplo, à personalidade, que era considerada tão importante quanto o crime cometido, a internação para, posteriormente ao tratamento, o sujeito ser reintegrado socialmente por meio de ações educativas e disciplinadoras. A atuação médica mostrava-se tão importante neste processo que se previa um médico, na especialidade de psiquiatria, para acompanhar os procedimentos em caso de apreensão da criança e do adolescente. As atribuições de sua função, nesse contexto, estavam expostas no Código de Menores, em seu artigo 150, especificando que a este profissional cabia:

I, proceder a todos os exames medicos e observações dos menores levados a juizo, e aos que o juiz determinar;
II, fazer ás pessoas das famílias dos menores as visitas medicas necessarias para as investigações dos antecedentes hereditarios e pessoasas destes;
III, desempenhar o serviço medico do Abrigo annexo ao juizo de menores (BRASIL, 1927, s/p).

O Código anunciava-se como instrumento de assistência e de proteção, com o objetivo de educar, no entanto, em seu artigo 1º, revelava quem seriam os destinatários das determinações nele expressas: não todas as crianças e adolescentes, mas: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado¹⁰ ou delinqüente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente às medidas de assistencia e protecção contidas neste Código” (BRASIL, 1927, s/p), ou seja, a infância pobre, incluso os denominados de vadios, de libertinos e os mendigos¹¹.

Além dos chamados delinquentes, aos abandonados, aos vadios, aos mendigos e aos libertinos também estava prevista a possibilidade de internação após uma avaliação social que incluía aspectos morais e econômicos dos pais ou responsáveis. Se ficasse provado, por meio da avaliação, que estes não poderiam cuidar das crianças, elas seriam encaminhadas para internação em hospitais, institutos de educação, escolas de preservação ou de reforma (MOURA, 2005).

O menor de 14 anos não era submetido, de acordo com o artigo 68 do Código, a processo penal, contudo, passaria por avaliações para verificação de seu estado mental, físico e moral, que definiria a sua consciência ou não na infração praticada. A partir daí é que a autoridade judiciária definiria o que poderia ser aplicado a cada caso: se o jovem fosse considerado em estado de “[...] alienação ou deficiencia mental, fôr apileptico, surdo-mudo, cego, ou por seu estado de saude precisar de cuidados especiaes, a autoridade ordenará seja elle submettido no tratamento apropriado” (BRASIL, 1927, s/p); no caso de ser abandonado ou pervertido ou se estivesse em perigo de ser, “[...] a autoridade competente proverá a sua collocação em asylo, casa de educação,

¹⁰O artigo 26 do referido Código de Menores estabelece quem seriam os menores de 18 anos que poderiam ser considerados como abandonados. Disponível em: <http://www.promenino.org.br>. Acesso em: 20 set. 2011.

¹¹Essas três categorias de designação as crianças e adolescentes que poderiam ser apreendidas e internadas estavam assim descritas: ‘Art. 28. São vadios os menores; Art. 29. São mendigos os menores que habitualmente pedem esmola para si ou para outrem; Art. 30. São libertinos os menores que habitualmente: a) na via publica perseguem ou convidam companheiros ou transeuntes para a pratica de actos obscenos; b) se entregam á prostituição em seu proprio domicilio, ou vivem em casa de prostituta, ou frequentam casa de tolerancia, para praticar actos obscenos; c) forem encontrados em qualquer casa, ou logar não destinado á prostituição, praticando actos obscenos com outrem; d) vivem da prostituição de outrem’ (BRASIL, 1927, s/p).

escola de preservação ou confiará a pessoa idonea por todo o tempo necessário á sua educação contando que não ultrapasse a idade de 21 anos” (BRASIL, 1927, s/p). Não se aplicando em nenhuma das categorias estabelecidas, o sujeito poderia ser entregue aos responsáveis. Configura-se, assim, a punição preventiva, pois, se a autoridade entendesse que havia possibilidade de o menor vir a infringir a lei no futuro, poderia-se aplicar uma medida de reclusão para prevenir a infração.

No caso dos maiores de 14 anos e menores de 18 anos, previa-se um processo especial, composto da avaliação das condições sociais, econômicas, físicas e mentais do jovem e de sua família. Após a análise, o juiz poderia decretar a internação em escola de reforma com duração de um a cinco anos, caso não fosse considerado abandonado. Sendo abandonado, a internação poderia ser de três a sete anos, sendo reavaliada a, no máximo, cada dois anos pelo juiz. Moura (2005) aponta que para muitos adolescentes, isso significava permanecer interno até a idade adulta. Acreditava-se que com essas medidas o crime seria coibido e a criminalidade reduzida ao se afastar do cenário os problemas sociais gerados com o fim da escravatura e com a entrada dos imigrantes no país.

O Estado, ao atuar como repressor dos comportamentos entendidos como perigosos, utilizava-se da segregação dos jovens infratores e abandonados, inserindo os últimos no conceito de periculosidade. A identificação dos jovens e das crianças pobres como potencialmente criminosas e abandonadas reafirma o processo de prevenção geral que direcionava as políticas do Estado para a tutela e para a educação. Para tanto, eram necessárias escolas e internatos (MOURA, 2005).

As práticas educativas efetivamente implantadas nos internatos direcionavam-se, exclusivamente, para o trabalho, geralmente o trabalho manual ou braçal. De acordo com estudos de Colombo (2006), é preciso separar o discurso posto nos documentos do que realmente ocorria: anunciava-se proteção, mas não havia vagas e infraestrutura; preconizava-se a educação, mas, quando havia vagas, as práticas limitavam-se ao trabalho, não oferecendo nem mesmo o ensino primário para inserção no mercado trabalho.

Apesar disso, é inegável que o referido Código significou certo avanço, na medida em que estabeleceu a proibição do trabalho aos menores de 14

anos¹², jornada de trabalho de 6 horas para os menores de 18 anos e previu a instalação de unidades específicas para o atendimento às crianças e adolescentes privados de liberdade, separando-os dos adultos. Mas, em contrapartida, conforme assinala Rizzini (2011), não há registro de inspeções para averiguar o cumprimento do Código quanto ao trabalho infantil. Já em relação à separação dos adultos no cumprimento da internação, enunciava assim no artigo 86: “Nenhum menor de 18 annos, preso por qualquer motivo ou apprehendido, será recolhido a prisão commum” (BRASIL, 1927, s/p). Pode-se ler na sequência do próprio artigo, parágrafo 3º, o estabelecimento de exceção em contrário:

Em caso, porén, de absoluta necessidade, pela impossibilidade material de encontrar quem possa acolher provisoriamente o menor, póde este ser guardado preventivamente em algum compartimento da prisão commum, separado, entretanto, dos presos adultos (BRASIL, 1927, s/p).

Ratificando o procedimento, no artigo 87 declara-se:

Em falta de estabelecimentos apropriados á execução do regimen creado por este Codigo, os menores de 14 a 18 annos sentenciados a internação em escola de reforma serão recolhidos a prisões comuns, porém, separados dos condemnados maiores, e sujeitos a regime adequado; – disciplinar, educativo, em vez de penitenciário (BRASIL, 1927, s/p).

Logo, apresenta-se a possibilidade de encaminhar os adolescentes para prisões comuns no caso de faltarem vagas em instituição própria para atender ao regime disciplinar e educativo indicado na lei, configurando-se como espaço de recolhimento e segregação. Além disso, nas unidades exclusivas para menores, desconsideravam-se as particularidades de cada sujeito, recolhendo em um mesmo local todas as crianças e adolescentes, independente da

¹²Apesar do artigo 101 estabelecer: ‘é prohibido em todo o territorio da Republica o trabalho nos menores de 12 annos’. O artigo 102 proibia o trabalho a menores de 14 annos no caso destes não terem completado a instrução primária, mas abria exceção para os casos em que o trabalho do adolescente fosse indispensável para subsistência, Conforme exposto no Código: ‘Iguualmente não se póde ocupar a maiores dessa idade que contem menos de 14 annos. e que não tenham completado sua instrucção primaria. Todavia. a autoridade competente poderá autorizar o trabalho destes, quando o considere indispensavel para a subsistencia dos mesmos ou de seus paes ou irmãos, comtanto que recebam a instrucção escolar, que lhes seja possível’ (BRASIL, 1927, s/p).

especificidade de cada caso, colocando junto os abandonados, os agressores, os homicidas etc.

Concordamos com Rizzini (2011), quando analisa que o Código veio dar sustentação para o objetivo de manutenção da ordem, na perspectiva de que “[...] ao zelar pela infância abandonada e criminosa, prometia extirpar o mal pela raiz, livrando a nação de elementos vadios, desordeiros, que em nada contribuíam para o progresso do país” (RIZZINI, 2011, p. 139). Associava-se justiça e assistência na promessa de atuar no processo de construção da sociedade brasileira civilizada, em direção à consolidação do desenvolvimento nacional.

No entanto, o modelo apresentado pelo Estado popularizou-se com várias publicações na imprensa do Rio de Janeiro e pela crescente demanda de internações, emergindo como uma alternativa de “cuidados e educação” para os pobres (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 30). Dessa forma, muitos pais em situação de pobreza solicitavam a internação dos filhos.

Ainda que a Revolução de 1930 representasse mudanças na política do país, não significou modificações expressivas no trato com as crianças e os adolescentes, sujeitos do Código de Menores de 1927. Em relação à educação dispensada às crianças e aos adolescentes pouco se alterou; manteve-se a questão inserida no âmbito do judiciário e da assistência e não como segmento que necessitava ser observado na instituição de direitos.

Se analisarmos o período entre as décadas de 1930 e 1970, podemos perceber que o Brasil caracterizou-se por apresentar a instituição de políticas sociais que focalizavam determinados públicos. Esse período, nos países europeus, denominou-se de Estado de Bem Estar Social. Contudo, no Brasil, não houve Estado de Bem Estar Social, mas políticas desenvolvimentistas que visavam sustentar a estrutura econômica, política e social. Como assinala Vieira (2001) nos países periféricos do capitalismo, como é o caso brasileiro, o que ocorreu foi uma “[...] intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais” (VIEIRA, 2001, p. 20)¹³.

¹³A característica fundamental do período denominado como ‘Estado de Bem Estar Social’ ‘[...] é o papel desempenhado pelos fundos públicos no financiamento da reprodução da força de trabalho e do próprio capital [...]’ (MOTA, 2008, p. 128). De acordo com Vieira (2001), esta fase

De tal modo ainda na vigência desse Código, seguindo a mesma perspectiva no trato com a infância e a adolescência pobres, no ano de 1940, durante a Ditadura Civil Militar de Getúlio Vargas, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM - instituído pelo decreto-lei nº 3.799, de 05 de novembro de 1941¹⁴. O SAM era um órgão ligado ao Ministério da Justiça, responsável por fiscalizar e organizar o atendimento em regime de internação dispensado tanto aos autores de atos infracionais, quanto a abandonados e carentes. Inicia-se um processo de centralização, pois, de acordo com Rizzini e Rizzini (2004), na ditadura implantada por Getúlio Vargas, as intervenções sobre a infância tornam-se uma questão de segurança nacional.

No processo de transição, em que o atendimento aos adolescentes autores de ações infracionais passa a ser responsabilidade do SAM, Rizzini e Rizzini (2004) assinalam que o

[...] sistema é avaliado, repetem-se as incongruências, propõem-se mudanças. Instalado o SAM, o esforço de identificar os problemas e carências das instituições volta-se para o *menor* e para sua família. As dificuldades de viabilizar as propostas educacionais do Serviço são depositadas no assistido, considerado ‘incapaz’, ‘sub-normal de inteligência e de afetividade’, e sua ‘agressividade’, superestimada (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 33, grifo das autoras).

O que se observa no período de coordenação do SAM são as mesmas práticas e tratamentos às crianças e aos adolescentes, categorizando-os, responsabilizando-os e atendendo-os por meio da segregação social. É importante considerarmos, conforme especifica Faleiros (2011), que esse trato delineou e influenciou as propostas e encaminhamentos posteriores.

A política da infância, denominada ‘política do menor’, articulando repressão, assistência e defesa da raça, se torna uma questão nacional, e, nos moldes em que foi estruturada, vai ter uma longa duração e uma profunda influência nas

[...] representou uma criação do capitalismo, foi possível em determinado momento do capitalismo, surgindo sobretudo nos países onde o crescimento no pós II Guerra Mundial (1945) foi muito acentuado. Não existiu Estado de Bem Estar Social fora desses países e ele começou a morrer com a crise a partir da década de 70’ (In: NOGUEIRA, p. 20). Deste modo, teóricos como Evaldo Vieira (2001-1983), Ana Elizabete Mota (2008), José Luís Fiori (1997), entre outros, questionam e negam a existência do período chamado de ‘Bem Estar Social’ no Brasil.

¹⁴A princípio, quando de sua instituição, o SAM atuava somente no Distrito Federal, contudo, a partir do decreto-lei nº 6.865 de 1944, o órgão passou a ter caráter de atuação nacional.

trajetórias das crianças e adolescentes pobres desse país (FALEIROS, 2011, p. 57).

Após dez anos de sua implantação, na década de 1950, começaram a surgir diversas denúncias direcionadas às instituições coordenadas pelo SAM. Vinham a público acusações de maus tratos que incluíam agressões físicas, violência sexual, falta de higiene, alimentação insuficiente e inadequada, superlotação de unidades, entre outros. Sobre isso, Rizzini (2011) aponta que existiam poucos educandários considerados como modelos, mas predominavam no SAM os depósitos de menores, onde as práticas mais comuns eram as de maus tratos, ensino deficiente e, ainda, a exploração dos internos.

A foto trazida por Rizzini e Rizzini (2004) retrata uma das unidades do SAM, onde podemos observar a quantidade de adolescentes em um mesmo dormitório, com colchões espalhados pelo chão e a uniformização dos adolescentes.

O malfadado SAM - Serviço de Assistência a Menores



SAM - Dormitório - Pavilhão Anchieta - Quintino, RJ, 1964 (data provável)

Fonte: RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 33.

Com o golpe militar de 1964 e a repercussão das irregularidades presentes no órgão, o SAM é extinto e é criada a Fundação Nacional do Bem-

Estar do Menor – FUNABEM – por meio da lei 4.513, de 1º de dezembro de 1964, e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM. A FUNABEM passa a articular as ações nacionais para os chamados menores e propõe, ainda, com incentivo do Governo Federal, as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor – FEBEMs - que seriam as executoras do atendimento aos adolescentes privados de liberdade a serem instaladas em cada estado da Federação.

A FUNABEM, segundo Faleiros (2011), celebra acordos entre os organismos estatais e privados e centra-se na “[...] proposição e assinatura de convênios a partir da racionalidade imposta pelos técnicos, além de manter o que foi chamado de centro-piloto, instalado no Rio de Janeiro e que deveria servir de modelo a todo o Brasil” (FALEIROS, 2011, p. 67). Além disso, a FUNABEM propôs a instalação de “[...] Centros de Recepção e Triagem para diagnóstico, dividindo os meninos e as meninas atendidos em carentiados, por um lado, e de conduta anti-social, por outro” (FALEIROS, 2011, p. 67).

Conforme Mota (2008), o Brasil, nesse período, buscava atender aos parâmetros do processo de acumulação e se utilizava, para isso, de estratégias que procuravam realizar a contenção do que poderia ser considerado rebeldia política das classes. Pretendia alcançar uma *ordem consentida*¹⁵, estabelecendo algumas mudanças nas políticas sociais e priorizando serviços sociais básicos. Implementados de acordo como o projeto político em andamento, procurava satisfazer à “[...] estratégia de *modernização autoritária* adotada pelos governos militares” (MOTA, 2008, p. 137, grifos da autora).

Retomando o discurso da segurança nacional, de acordo com Rizzini e Rizzini (2004), instaura-se, a partir de então, uma política anti-SAM, a qual enunciava a valorização da vida familiar e da integração do adolescente na comunidade. E, apesar de propagar a internação como último recurso, não foi o que se efetivou nas ações.

A tentativa de organização das leis e ações voltadas para o atendimento a este segmento, na medida em que continuava a ser concebida com base em um caráter repressivo e assistencialista, que se autodesignava como de

¹⁵O estabelecimento dessa “ordem consentida” camufla uma aceitação da população frente ao poder instituído, na maioria das vezes, por meio da força ou por meio de políticas sociais mínimas. Aqui os exemplos paradigmáticos são o FGTS e a unificação dos institutos de aposentadoria e pensões no INPS, ambos em 1966 (MOTA, 2008, p. 137).

assistência e proteção, não conseguia alcançar aos objetivos apresentados nos discursos, nem ao menos instituir proteção e direitos de fato às crianças e aos adolescentes.

Sob o governo de uma nova Ditadura Militar, a repressão a qualquer forma de manifestação que infringisse a ordem nacional intensifica-se de maneira significativa. Dessa forma, o atendimento às crianças e aos adolescentes expressava também esse novo contexto, tendo na reclusão uma linha de ação corriqueira. O atendimento no interior das unidades reflete esta mesma postura repressiva. Assim, com raras exceções, a FUNABEM e mais especificamente as FEBEMs reproduzem o tratamento desumano dispensado anteriormente pelo extinto SAM.

A partir da década de 1970, com a crise estrutural do capital e a necessidade de sua reestruturação, ocorre a retirada dos escassos investimentos em políticas sociais. O que se vê são investimentos no sentido de contenção e repressão pela força, características do Estado organizado na/pela Ditadura Militar.

O contexto reflete-se no atendimento destinado à infância e à adolescência em que a perspectiva de atenção do trabalho oferecido a elas era a da punição e ajuste aos moldes sociais considerados adequados.

1.2 NOVA LEI E ANTIGAS PRÁTICAS: CÓDIGO DE MENORES DE 1979



A formatura era um recurso empregado pelos inspetores dos internatos, visando o disciplinamento das crianças. Instituição sediada no Rio de Janeiro, em convênio com a extinta FUNABEM.

Fonte: RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 11.

Após discussões iniciadas em 1976, em 1979 foi promulgado o novo Código de Menores, lei 6.697, de 10 de outubro de 1979, prevalecendo, mais uma vez, segundo Rizzini (2011), a visão dos juristas. O novo Código foi uma revisão do anterior, seguindo a mesma orientação no que se refere ao assistencialismo, repressão e desobrigação, em relação ao estabelecimento, de direitos aos sujeitos infanto-juvenis. Continua a apresentar-se claramente a caracterização das crianças e dos adolescentes pobres, por meio da situação irregular¹⁶, mantendo para este público a designação de menores¹⁷, o que fica claro no texto de seu artigo 2º :

¹⁶A referida doutrina pode ser definida como aquela em que os menores passam a ser objetos da norma, ou seja, quando não se ajustam ao padrão estabelecido. A declaração de situação irregular tanto pode advir de sua conduta pessoal (caso de infrações praticadas pelo menor ou de desvio de conduta), como da família ou da própria sociedade.

¹⁷Artigo - 1º 'Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II - entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei' (BRASIL, 1979, s/p).

Para efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: a) falta, ação ou omissão, dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis;

III - em perigo moral, devido: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

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

V - com desvio de conduta em virtude de uma grave inadaptação familiar ou comunitária;

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

Desse modo, a criança e o adolescente pobres configuram-se em estado de situação irregular, fora da situação de normalidade. Seguindo a mesma concepção do Código de Menores de 1927, mantinha a separação nítida entre infância e os denominados de menores. A criança e o adolescente só adquiriam visibilidade e notoriedade social ao estarem à margem da situação estabelecida como normalidade, configurando-se por parte do Estado, a mesma estratégia de controle e assistencialismo designada às populações mais carentes.

De acordo com Faleiros (2011), a situação irregular atenderia tanto aos pobres em situação de risco, para quem se desenvolveriam ações assistenciais, quanto aos considerados perigosos ou delinquentes, que expõem a sociedade a riscos. A estes demandariam ações repressivas. O juiz era quem determinava, sustentando suas decisões em pareceres técnicos, o futuro dos dois grupos. Entendemos que a situação de pobreza determinava a irregularidade social.

As políticas propostas pelo Estado para os considerados em situação irregular deveriam propiciar a correção dos desajustados socialmente, assim como prevenir e assistir o menor para que ele não se distanciasse do processo considerado adequado para seu desenvolvimento e comportamento.

Entretanto, conforme já ocorria na vigência do Código de 1927, a responsabilidade pela condição social era atribuída exclusivamente ao sujeito e a sua família, apontando, individualizando e caracterizando as famílias

desestruturadas, nas quais poderiam ser gestados os futuros infratores. Para Paseti (1991), o Estado atuava com o objetivo de evitar o “[...] desfecho do circuito da pobreza - práticas anti-sociais – marginalização, alterando-o para pobreza - conduta anti-social - instituição - reintegração” (PASSETI, 1991, p. 159).

O artigo 13 do Código de 1979 anunciava esta reintegração: “Toda medida aplicável ao menor visará, fundamentalmente, à sua integração sócio-familiar” (BRASIL, 1979, s/p). No entanto, questionamos a que reintegração as propostas do Estado estavam fazendo referência, posto que o atendimento, que ainda era realizado por meio da FUNABEM e das FEBEMs era deficiente e insuficiente, e a desigualdade social crescia, gerando maior pobreza.

Quanto às medidas que poderiam ser aplicadas pela autoridade judiciária aos chamados menores, o artigo 14 as descreve:

- I - advertência;
- II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;
- III - colocação em lar substituto;
- IV - imposição do regime de liberdade assistida;
- V - colocação em casa de semiliberdade;
- VI- internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado (BRASIL, 1979, s/p).

Essas medidas poderiam, a critério do juiz, ser cumuladas, ou seja, o adolescente estaria sujeito, por um mesmo crime, a ser condenado ao cumprimento de duas medidas. Contudo, o Código estabelecia a inovação de apresentar a internação somente quando as demais medidas não fossem possíveis de serem aplicadas (BRASIL, 1979, s/p).

O Código de Menores de 1979 mantinha a reavaliação da manutenção ou suspensão da medida no prazo máximo de dois anos. Ao completar 21 anos, o jovem seria avaliado e se verificada a necessidade da manutenção em regime fechado, seria submetido à lei penal e encaminhado, se fosse o caso, para cumprimento de pena em local indicado para adultos. Esse Código pactuava, ainda, com o encaminhamento dos adolescentes para estabelecimento que aprisionava adultos, não diferindo do Código de 1927. Conforme anunciava o texto do artigo 41 do Código de 1979, o adolescente que apresentar:

[...] desvio de conduta ou autor de infração penal poderá ser internado em estabelecimento adequado, até que a autoridade judiciária, em despacho fundamentado, determine o desligamento, podendo, conforme a natureza do caso, requisitar parecer técnico do serviço competente e ouvir o Ministério Público.

§ 1º O menor sujeito à medida referida neste artigo será reexaminado periodicamente, com o intervalo máximo de dois anos, para verificação da necessidade de manutenção de medida.

§ 2º Na falta de estabelecimento adequado, a internação do menor poderá ser feita, excepcionalmente, em seção de estabelecimento destinado a maiores, desde que isolada destes e com instalações apropriadas, de modo a garantir absoluta incomunicabilidade.

§ 3º Se o menor completar vinte e um anos sem que tenha sido declarada a cessação da medida, passará à jurisdição do Juízo incumbido das Execuções Penais.

§ 4º Na hipótese do parágrafo anterior, o menor será removido para estabelecimento adequado, até que o Juízo incumbido das Execuções Penais julgue extinto o motivo em que se fundamentara a medida, na forma estabelecida na legislação penal (BRASIL, 1979, s/p).

É necessário considerarmos que a terminologia utilizada no Código de 1979 para se referir ao adolescente autor de ato infracional evidenciava tanto a base para o atendimento destinado a este público como também a carga ideológica empregada para designar tais sujeitos: a denominada doutrina da situação irregular. Nesta, o adolescente e sua família são culpados, pois eles é que não se enquadravam naquilo que era definido como dentro da legalidade, e não a estrutura social organizada como a determinante das circunstâncias que levaram à ilegalidade. Desse modo, responsabilizava e punia a criança, o adolescente e as famílias pelas condições a que estavam expostos.

Podemos compreender que ambos os Códigos eram marcados por uma ideologia constituída por elementos da esfera social que determinavam como destinatários dessa lei todos os que não se enquadravam no modelo social considerado como normal: devia-se proteger a criança para que não se desviasse de um dado padrão e, dessa forma, a ordem social e o progresso da nação estivessem assegurados. Os que haviam sido vítima de abandono, os órfãos e os que mendigavam pelas ruas passavam a ser objeto dos referidos Códigos.

A denominação e o tratamento dispensado à infância e à adolescência em cada período refletem a organização social, pois como afirma Bakhtin (2004), a produção humana de toda ordem, seja ela relacionada à arte, à literatura, à política, à religião etc., tem como base as relações sociais presentes em uma determinada sociedade. A partir dessa mesma organização social, e em consequência dela, também no caso dos termos utilizados para referir-se aos adolescentes autores de atos infracionais, a linguagem exerce e assume uma função social para atingir determinados objetivos.

De tal modo, em se tratando do período ditatorial, configura-se a necessidade dos sujeitos enquadrarem-se no que estava estabelecido como normalidade, determinado pelo rigor em relação às regras sociais. Dessa forma, ao utilizar denominações como “menor” e “situação irregular”, a linguagem reflete o contexto do tratamento e da visão que se apresentava em relação aos adolescentes em conflito com a lei e à infância pobre.

Pelos antecedentes históricos apresentados até aqui, podemos afirmar que as práticas e as concepções de repressão e segregação, relativas à infância e à adolescência pobres, de modo geral, foram ocasionadas e ainda o são em decorrência da própria constituição da sociedade de classes. Esta constituição que demanda, principalmente às classes subalternas, um comportamento condizente com a organização do processo de produção.

As políticas sociais, implantadas por meio do Estado, referentes ao público infante-juvenil, mostram-nos que têm estabelecido relação estreita com os interesses do capital, e não com a efetivação de direitos desse segmento; subordinam-se os sujeitos em decorrência da expansão do capital. Ou, no entender de Mészáros, na sociedade capitalista, “[...] tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua 'viabilidade produtiva', ou perecer, caso não consiga se adaptar” (MÉSZÁROS, 2003, p. 96).

Contudo, a partir de organizações de movimentos sociais, de grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente como também pela influência de legislações internacionais, são gestadas mudanças no âmbito do atendimento designado à infância e à adolescência no país. Abrangem, inclusive, o atendimento destinado aos adolescentes em conflito com a lei e em privação de liberdade, exigindo o fim dos procedimentos repressivos e segregativos.

Nesse sentido, as décadas finais do século XX, no Brasil, demonstraram um processo de organização dos grupos que estavam à margem, dos movimentos sociais que encadearam as mais variadas lutas, entre elas o reajuste dos salários, melhores condições de moradia, reforma agrária, redemocratização do país, e reivindicaram, também, novas práticas frente às crianças e adolescentes e à instituição de direitos de modo geral. Constituem-se, a partir de então, novas enunciações e procedimentos para o público infanto-juvenil em conflito com a lei, como veremos a seguir.

1.3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A SOCIOEDUCAÇÃO

A partir dos anos de 1980, seguindo a política de reestruturação do capital, que procurava driblar a crise que se intensificava nacional e internacionalmente, e por meio das pressões dos movimentos sociais, que ganharam força e organização, após fervorosos embates e lutas, há o processo de redemocratização social no Brasil. Conforme Mota (2008), “[...] a nova correlação de forças que surge na sociedade, a partir dos anos de 80, obrigou o capital a absorver as exigências do trabalho” (MOTA, 2008, p. 162).

No contexto desse amplo processo de mobilização social dos setores da classe trabalhadora que se expandiu no Brasil no período, estavam as organizações que buscavam a instituição e a garantia de direitos às crianças e aos adolescentes, assim como novas formas de conceber o atendimento aos autores de atos infracionais. Procurava-se modificar a condição destes, de objetos de intervenção do Estado que, até aquele período, caracterizava a ação proposta por meio das políticas sociais públicas.

Ainda na década de 1980, essas organizações chegaram a realizar importantes manifestações nos grandes centros urbanos, com a intenção de provocar o enfrentamento para melhores condições no atendimento ao público infanto-juvenil. Entre as organizações que fizeram parte deste processo estavam a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos

Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), o Fórum de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), entre outros.

Além da ampliação e movimentação das organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente, intensificaram-se as denúncias em relação ao tratamento institucional e à segregação dos adolescentes privados de liberdade. Essas organizações receberam maior notoriedade no momento em que o capitalismo busca encontrar saída para a crise que emergiu no início dos anos 1970.

A discussão a respeito das razões que levaram à proposta da reformulação, tanto da legislação como também das políticas de atendimento a este público e, mais tarde, à proposição da socioeducação, apreendida por nós como imbricada no contexto das políticas sociais públicas para atender a determinadas demandas, necessita ser entendida em seus múltiplos condicionantes, atrelando-os à essência e à função das políticas sociais num determinado momento histórico, resultado de contradições e dualidades características desse contexto.

Nesse sentido, o entendimento de que o Estado, que intervém nas desigualdades sociais procurando impedir que estas representem a ocorrência de conflitos e possam ameaçar a ordem social e política, ajuda-nos a entender a instituição das políticas sociais e, dessa forma, a proposição das ações voltadas para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei intrinsecamente relacionada com as tensões vivenciadas no interior da própria sociedade.

Faleiros (2008) indica que para o alívio dessas tensões são estabelecidas mediações, limitadas e dinamizadas conforme a força de dominação da burguesia, pelas contradições e as exigências das suas diferentes frações, como também, pela força dos movimentos das classes subordinadas e da sua capacidade de articulação para obter concessões.

A disputa de forças e interesses contraditórios resulta em enfrentamentos entre as classes com poder desigual e se reflete nas políticas sociais estabelecidas, já que toda política configura-se como uma maneira de intervenção na realidade. Dessa forma, “[...] o conteúdo das políticas sociais em relação à mudança ou à conservação depende principalmente dos arranjos

políticos que lhes dão sustentação, ou seja, das condições em que se dá o conflito político” (FUCHS, 2009, p. 52-53).

As políticas sociais são o produto da luta de classes e da correlação de forças entre as classes, verificamos que podem significar avanços na medida em que representam a organização e reivindicação dos movimentos sociais, mas não deixam de se caracterizar como ações consentidas pelo Estado, que servem para a reprodução da força de trabalho e do capital. Denotam tanto a luta da classe trabalhadora como também atuam como forma de sustentação e reprodução das classes, como controle social, além de propiciarem a desestruturação dos movimentos de contestação.

Para tanto, em conformidade com o que indicam Faleiros (2008) e Mota (2008), o capitalismo, em determinados períodos, é impelido a aceitar algumas reivindicações dos trabalhadores,

[...] mesmo que elas sejam conflitantes com os seus interesses imediatos; mas, ao fazê-lo, procura integrar tais exigências à sua ordem, transformando o atendimento delas em respostas políticas que, contraditoriamente, também atendem às suas necessidades. A dinâmica desse processo adquire características particulares, dependendo do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, do grau de socialização das políticas e das formas históricas assumidas pelo confronto entre as classes (MOTA, 2008, p. 123).

Ao atender às demandas reivindicadas pela classe trabalhadora, as modificações implementadas pactuam com as necessidades conjunturais de redefinição do papel desempenhado pelo Estado, a fim de atenuar os conflitos de classe e “[...] intervir diretamente no processo de valorização do capital, redefinindo, também, suas relações com as classes e reestruturando a prática das suas instituições” (MOTA, 2008, p. 125).

Desse modo, no final do século XX, no Brasil, mais especificamente a partir da década de 1990, ganham visibilidade discussões a respeito do papel do Estado, disseminando-se a necessidade de sua reconfiguração, de ajustes econômicos¹⁸ e nestes da retirada do financiamento das políticas sociais pelo

¹⁸A respeito da intervenção dos organismos multilaterais de financiamento na sociedade brasileira, ver dentre outros, DEITOS, Roberto A. O capital financeiro e a educação no Brasil. Campinas-SP, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.; TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998;

Estado, de acordo com Fiori (1997), a partir dos pressupostos do liberalismo. Estes, reformulados conforme as novas necessidades do capitalismo, apresentam-se como o novo liberalismo ou neoliberalismo¹⁹.

Dessa forma o Estado, historicamente, assume diferentes formas de intervenção, sem com isso abandonar seu princípio fundamental como protetor do capital. Logo, para compreendermos o modo de organização social atual e a constituição das políticas sociais em andamento, há que se considerar que foram construídas historicamente e sustentam-se em relações estabelecidas a partir da divisão da sociedade em classes. Assim a classe trabalhadora necessita buscar enfrentamentos constantes para manter-se e procurar melhores condições de vida.

Nesse contexto é que o Brasil, na década de 1980, instituiu leis de proteção aos direitos, a Constituição Federal proclamada em 1988 e, em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, pela lei nº 8.069.

Esse Estatuto enuncia que o atendimento destinado à infância e à adolescência se estabelece sob novo paradigma, o da Doutrina da Proteção Integral²⁰, em que esses indivíduos são proclamados como “sujeitos de direitos”.

De acordo com Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, (2006), o

FIGUEIREDO, Ireni M. Z. Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. Campinas-SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.; GONZALEZ, M. J. F. et al. O Brasil e o Banco Mundial: um diagnóstico das relações econômicas: 1949-1989. Rio de Janeiro: IPEA/SEPLAN, 1990.; NOGUEIRA, Francis. M. G. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.; SILVA, Maria A. da. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas. Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.; SOARES, Ricardo P. Dívida pública externa: Empréstimos do BIRD ao Brasil. Brasília, DF, IPEA, 1999. (Texto para discussão, 642).; VIANNA JR., Aurélio. (Org.). A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil. Análise crítica e documentos inéditos. Brasília, DF: Rede Brasil de sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

¹⁹A respeito do liberalismo/neoliberalismo consultar, dentre outros: PETRAS, James F. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (Orgs.). No fio da navalha. São Paulo: Xamã, 1997. PEIXOTO, Madalena G. A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998. WARDE, Mirian J. Liberalismo e Educação. São Paulo: PUC, 1984. Tese (Doutorado).

²⁰Doutrina descrita no artigo 227 da Constituição Federal, que reza ‘É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão’ (BRASIL, 2007, p. 144).

Estatuto da Criança e do Adolescente [...] contrapõe-se a um passado de controle e de exclusão social sustentado na Doutrina da Proteção Integral, o ECA expressa direitos da população infanto-juvenil brasileira, [...] mercedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado; devendo este atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos (BRASIL, 2006a, p. 15).

Logo, o Estatuto da Criança e do Adolescente veio ratificar tanto o que determinava a Constituição Federal de 1988, como também as normativas internacionais²¹, das quais o Brasil é signatário, e estabelecer novas formas de enunciar a infância e a adolescência.

A Doutrina da Proteção Integral recebeu notoriedade a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, para quem se institui atendimento e direitos especiais pelo fato de constituírem-se como sujeito em processo de desenvolvimento. A compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e destinatários da Doutrina da Proteção Integral foi elaborada após discussões e convenções que vinham sendo realizadas internacionalmente e foi apresentada no ano de 1989 pela Assembléia Geral da ONU, por meio do documento legal denominado de Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral à Criança.

Distanciando-se das legislações anteriores, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que crianças e adolescentes deixem de ser objetos de tutela do Estado e passem a figurar e ser enunciados como sujeitos de direitos, destinatários da doutrina da proteção, com atendimento privilegiado e prioritário pelas políticas públicas.

Nesse sentido, podemos buscar em Bakhtin /Volochinov (2006) como a linguagem, os discursos retratam, apontam, ou dizendo de outro modo, refletem e refratam as transformações sociais. De acordo com Bakhtin /Volochinov (2006), a relação recíproca entre a infraestrutura e a superestrutura pode ser compreendida por meio do estudo do material verbal, considerando-se que a linguagem é determinada pela realidade, infraestrutura, mas ao

²¹ As normativas a que nos referimos são: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Convenção Internacional dos Direitos das Crianças; Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil; Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade; Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad para prevenção do delito juvenil' (PARANÁ, 2007b, p. 17).

mesmo tempo reflete e refrata esta realidade em transformação. Há uma ligação inerente que se estabelece entre a linguagem e as práticas sociais, pois a língua é manifestação dos embates sociais, sendo influenciada pela luta, e, concomitantemente, servindo de ferramenta para que ela ocorra.

Desse modo, as mudanças empreendidas por determinados grupos sociais de cada época e pela própria língua, demonstram, no caso específico da legislação que se refere à infância e à adolescência, determinados entendimentos no modo de conceber este segmento e refletem as necessidades da própria sociedade. Podemos compreender, então, que a língua

[...] não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 150).

Assim, nas legislações e nas políticas públicas propostas em períodos anteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente, observamos que a compreensão era a de que os sujeitos, em determinadas situações de abandono, pobreza e marginalidade, entre outros, é que estavam fora da normalidade e precisavam modificar-se, por meio de intervenções repressivas e de controle. Tal contexto modifica-se com as movimentações e discussões iniciadas em nível internacional que organizaram documentos que influenciaram a produção de textos legais e políticas públicas no Brasil, modificando, inclusive, a forma de enunciar estes indivíduos.

O Brasil antecedeu à Convenção Internacional dos Direitos das Crianças aprovando o artigo 227²² da Constituição Federal de 1988. No entanto, compreendemos que mesmo com o reordenamento legal e a democratização ocorridos na década de 1980, que demonstraram avanços incontestáveis, as situações de irregularidade continuam ocorrendo. Passados 22 anos da

²² 'É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão' (BRASIL, 2007, p. 145).

aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda não se atende minimamente às suas determinações, conforme destacaremos mais adiante.

O Estatuto da Criança e do Adolescente especifica, em seu artigo 1º, a proteção à criança e ao adolescente, sujeitos desta normativa, rompendo com a categorização expressa nos Códigos de Menores, que foram concebidos para atender determinado público, os pobres, e não a todas as crianças e adolescentes.

Em sua política de atendimento, a garantia aos direitos das crianças e adolescentes deve articular ações dos Municípios, Estados e União e de organizações não-governamentais. Ainda de acordo com o Estatuto, artigo 2º, considera-se criança a pessoa de até 12 anos incompletos, à qual só podem ser aplicadas as medidas de proteção, e adolescente a pessoa de 12 a 18 anos que é inimputável²³ legalmente, contudo, encontra-se sujeito à aplicação das medidas socioeducativas.²⁴ As medidas socioeducativas²⁴ estão descritas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente e são: “I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 2006b, p. 39).

Essas medidas tem como finalidade a reintegração social desses sujeitos, porém, apresentam, também, aspectos sancionatórios. As medidas socioeducativas, nos termos que preveem o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, não deixam de configurarem-se como uma devolutiva à sociedade que exige justiça quando se vê afetada pela violência gerada por adolescentes e ainda como mais uma forma de resguardar a sociedade dos perigos que estes indivíduos podem oferecer. Assim, entendemos uma preocupação maior com a segurança da sociedade e com as reivindicações daí emanadas do que com os próprios adolescentes.

Podemos assinalar, mesmo considerando todas as mudanças advindas com o Estatuto da Criança e do Adolescente que, por meio da aplicação das

²³A inimputabilidade penal, para os menores de dezoito anos, foi instituída pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 228 que estabelece ‘São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação penal especial’ (BRASIL, 2007, p. 145).

²⁴As medidas socioeducativas estão detalhadas respectivamente no Estatuto da Criança e do Adolescente, do artigo 115 ao artigo 124.

medidas socioeducativas, especificamente, das medidas privativas de liberdade, submete-se tanto o sujeito a determinado tipo de violência (estar privado de sua liberdade, passar por revistas corporais cotidianamente, não ter acesso a objetos que representam a sua individualidade, estar separado de seus familiares e amigos etc.), como sua consciência, já que se busca, como já apontavam legislações anteriores, a reintegração social, de forma que não infrinja as regras sociais.

Em relação à responsabilidade dos entes federados na execução das medidas socioeducativas, observamos que a medida socioeducativa de internação é de responsabilidade estadual, já as medidas em meio aberto e as medidas protetivas²⁵ devem ser descentralizadas, ficando sob a responsabilidade dos municípios.

No que se refere especificamente aos adolescentes autores de atos infracionais, o fato inovador que se apresenta no Estatuto da Criança e do Adolescente é a determinação de que o adolescente que infraciona poderá permanecer internado por um período máximo de três anos. Nesse período, deve ser reavaliado a cada seis meses, até o juiz decidir pela liberação do adolescente, manutenção da medida de internação ou encaminhamento para regime de semiliberdade ou liberdade assistida, o que pode significar mais tempo em cumprimento de medidas socioeducativas. A decisão do judiciário deve ser amparada na avaliação de equipe interprofissional, a quem compete, de acordo com artigo 151 do Estatuto:

[...] dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico (BRASIL, 2006b, p. 57).

O Estatuto distancia-se dos Códigos de Menores, pois, nestes a reavaliação da medida poderia se dar no prazo de até dois anos. A liberação do adolescente é compulsória ao completar 21 anos de idade, ao passo que, anteriormente, este poderia ser encaminhado para o regime penal; e, ainda, o

²⁵Descritas no título 3 – capítulo 1 – artigos 98 ao 102 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

adolescente privado de liberdade poderá realizar atividades externas de acordo com a avaliação da equipe técnica, exceto quando houver parecer judicial contrário.

Dentre as medidas privativas de liberdade, encontram-se a semiliberdade e a internação, apesar de que, durante o período de apuração de autoria de ato infracional, o adolescente pode ficar apreendido por até 45 dias. A medida de internação constitui-se na medida mais severa a ser aplicada. Todas as medidas devem atender a objetivos educativos, ou como enunciado, socioeducativos, garantindo direitos fundamentais tais como a convivência familiar, a escolarização obrigatória, entre outros, e, brevidade, e excepcionalidade, em se tratando da medida de internação²⁶.

Ainda no caso de internação, o Estatuto define, em seu artigo 123, divergindo das legislações anteriores, que a internação

[...] deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Parágrafo único - Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas (BRASIL, 2006b, p. 44).

Já o artigo 122 declara os motivos pelos quais se pode aplicar a medida socioeducativa de internação, opondo-se, no discurso posto no texto do documento, a um passado em que se punia pela situação de pobreza, abandono, irregularidade social e por outros motivos. A partir do Estatuto, o adolescente só poderá ser privado de liberdade quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;

²⁶O artigo 124 do ECA estabelece os direitos dos adolescentes privados de liberdade: 'I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público; II - peticionar diretamente a qualquer autoridade; III - avistar-se reservadamente com seu defensor; IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada; V - ser tratado com respeito e dignidade; VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável; VII - receber visitas, ao menos semanalmente; VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos; IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal; X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade; XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII - ter acesso aos meios de comunicação social; XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje; XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade; XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade' (BRASIL, 2006b, p. 44-45).

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;
III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º - O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses.

§ 2º - Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada (BRASIL, 2006b, p. 43).

Assim, no ano de 2006, após 16 anos de publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, anuncia-se a formulação do documento orientador e normatizador do atendimento socioeducativo, intitulado de Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – sancionado por meio da lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. A construção do SINASE, conforme descrito no próprio documento, deu-se a partir de 2002, envolvendo diversos segmentos da sociedade e movimentos de defesa dos direitos da criança e do adolescente que organizaram um movimento nacional de reestruturação do sistema socioeducativo.

O SINASE foi criado com o objetivo de promover maior efetividade e objetividade ao que se propunha no Estatuto da Criança e do Adolescente em relação ao cumprimento das medidas socioeducativas. Isso porque ainda eram comuns práticas como: adolescentes em delegacias dividindo celas com adultos, superlotação e inadequação arquitetônica das unidades de internação, péssimas condições de higiene, insuficiência no número de Varas, Promotorias e Defensorias Públicas Especializadas na área do atendimento socioeducativo, inexistência da aplicação da Doutrina da Proteção Integral, políticas sociais que não atendiam às demandas dos adolescentes em conflito com a lei, entre outras ações que destoavam do proposto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas orientações internacionais (BRASIL, 2006a).

No que se refere a vagas, por exemplo, o quadro a seguir demonstra o déficit nas modalidades de internação e internação provisória no período de 2002/2003. Contrariando o preconizado no Estatuto, sobravam vagas na modalidade de semiliberdade.

Modalidade de atendimento	Capacidade	Nº de adolescentes	Déficit de vagas*
Internação provisória	1.319	2.807	- 1.488
Internação	8.092	9.591	-1.499
Semiliberdade	1.788	1.091	697

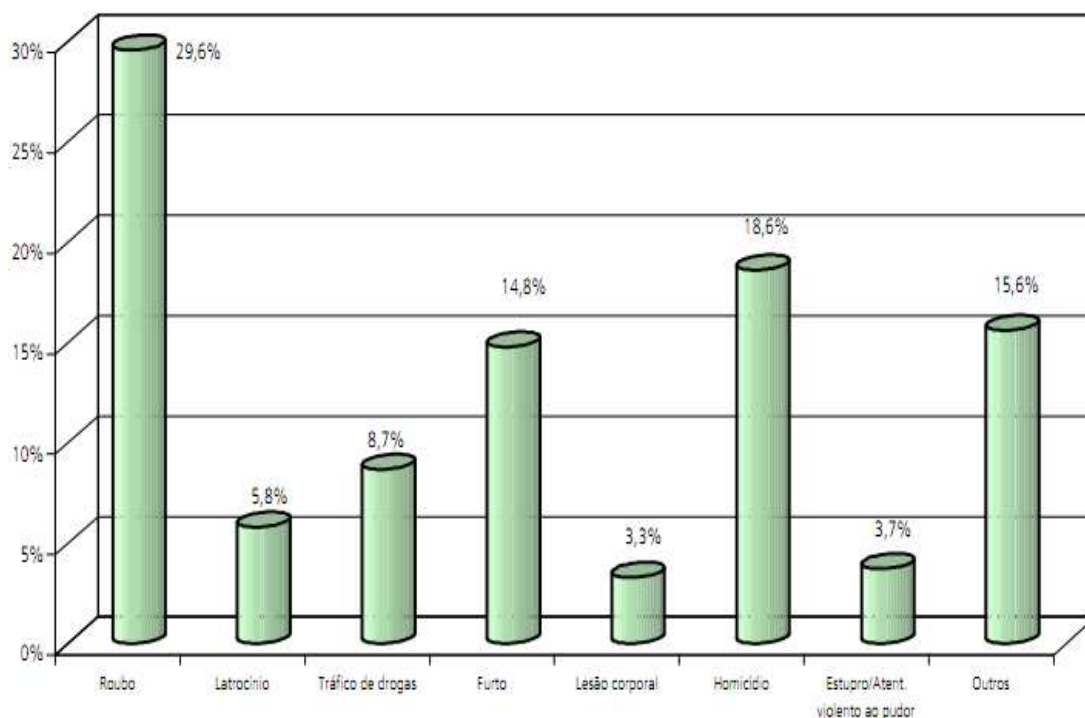
Fonte: SEDH/SPDCA²⁷-PR, apud BRASIL, 2006a, p. 20.

Este é apenas um dos problemas a que estavam expostos os adolescentes que se encontravam em cumprimento de medida socioeducativa no período, já que a privação de liberdade só deveria ser determinada para infrações cometidas contra a vida. Porém, não se consegue superar a concepção que orientava os Códigos anteriores, pois a maioria das medidas socioeducativas de privação de liberdade aplicadas centram-se, ainda hoje, em crimes cometidos contra o patrimônio, contra a propriedade.

Verificamos, ainda, que, segundo dados do Instituto Latino Americano das Nações Unidas – ILANUD, dentre os crimes cometidos por jovens no Brasil, menos de 10% são crimes considerados de caráter grave, como se comprova por meio de pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA – (SILVA; GUERESI, 2003), demonstrado no gráfico a seguir:

²⁷Secretaria dos Direitos Humanos – SEDH; Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA.

Brasil: internação de adolescentes segundo os principais delitos praticados, setembro-outubro de 2002



Fonte: SILVA; GUERESI, 2003, p. 28.

O exposto leva-nos a compreender que, apesar do discurso legal afirmar o contrário, ainda utilizam-se de práticas que remetem ao período chamado de “menorista”, pois, conforme já apontamos, o Estatuto prevê a excepcionalidade da privação de liberdade. A prática desse contrário explicita uma maneira de afastar do convívio social os que são considerados ameaça social, o que permite fazer uma analogia com o que afirmava Engels (2002), no século XIX, em relação ao encargo do Estado como protetor da propriedade privada.

Seguindo a lógica do descumprimento de direitos no atendimento socioeducativo, o mesmo estudo realizado pelo IPEA no ano de 2002, e publicado em 2003, demonstra o rigor em relação às punições impostas aos adolescentes, estabelecendo uma discussão sobre as classificações dos delitos expressas no Estatuto da Criança e do Adolescente e as do Código Penal. Os autores apontam que:

[...] a classificação de delitos no ECA é diferente da classificação no Código Penal. Neste, por exemplo, o roubo é um delito contra o patrimônio, assim como o latrocínio. A lesão corporal e o homicídio são delitos contra a pessoa, e o estupro é considerado crime contra os costumes. Para o ECA,

qualquer desses crimes pode constituir 'ato infracional cometido com grave ameaça ou violência contra a pessoa' (SILVA; GUERESI, 2003, p. 28).

Na medida em que se estabelece que são crimes que representam grave ameaça e violência contra a pessoa, admite-se legalmente a aplicação da sentença de medida socioeducativa de privação de liberdade, o que evidencia severidade em relação aos crimes cometidos por adolescentes. Esse fato contraria o que, comumente, vê-se divulgado na mídia, quando inflamam discursos que sugerem uma errônea impressão de impunidade²⁸, com pedidos de alteração da maioridade penal ou de maior tempo de privação de liberdade para os adolescentes comprovadamente autores de atos infracionais. A lei já determina punição severa.

Outro agravante desse quadro de descumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente é a forma com que o atendimento para os privados de liberdade ocorre. Fato evidenciado por denúncias diversas de mortes e rebeliões constantes nas unidades de privação de liberdade. A situação retratada na imagem abaixo²⁹ é uma das cinco rebeliões ocorridas em 2005 só no estado de São Paulo, em uma das instituições da FEBEM.



Fonte: REVISTA VEJA SÃO PAULO, 2011.

²⁸De acordo com Canetti (2010), estão em fase de tramitação no Congresso Nacional mais de 30 projetos com propostas para a redução da idade penal de 18 para 16 e outros dois que propõem a redução para 14 e para 12 anos (p. 19).

²⁹Reportagem veiculada pela Revista Veja São Paulo, em 23/02/2011, de autoria de João Batista Jr. - fotografia de Cida Souza e Mario Rodrigues, retrata uma rebelião ocorrida em 2005 no extinto Complexo de Tatuapé – SP. Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/revista/edicao-2205/fundacao-casa-febem>. Acesso em: 24 set. 2011.

A medida socioeducativa de privação de liberdade continuava e ainda continua a ser a mais aplicada pelo judiciário, apesar da lei acenar para sua excepcionalidade, conforme dados da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, elaborados no Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, referentes ao atendimento do ano de 2006, que considerou informações dos anos de 2002 a 2006³⁰.

O mesmo levantamento demonstra que nos quatro anos, de 2002 a 2006, verificou-se maior crescimento de lotação na internação provisória (34%), enquanto o número de internos em semiliberdade cresceu apenas 9%. Destaca-se que na modalidade para a internação provisória, de acordo com análise realizada no levantamento, “[...] esteja prevalecendo o critério de uma suposta periculosidade dos adolescentes, levando à adoção da internação provisória como ação emergencial” (BRASIL, 2006c, p. 2). Sendo a semiliberdade a medida menos aplicada, não existia este tipo de atendimento em 3 Estados e ainda 17 Estados não dispunham de vagas para a semiliberdade feminina.

O Brasil contava, no período desse levantamento, com um total de 366 unidades para atendimento socioeducativo em meio fechado, considerando-se que 252 delas possuíam até 40 leitos, atendendo aos parâmetros estabelecidos pelo SINASE. Evidenciava-se, entretanto, o déficit de vagas, que chegava a 3.396, em que os internos eram alojados em delegacias ou em unidades superlotadas. Este fato é mais um que contraria expressamente o anunciado no Estatuto, que proíbe a apreensão de adolescentes em locais destinados a adultos.

Nesse contexto, para alcançar o objetivo anunciado de reestruturação do atendimento socioeducativo em nível nacional e contrapor-se à realidade que se apresentava, o SINASE propõe diversas mudanças, tais como:

[...] o reordenamento institucional das Unidades de internação; ampliação do sistema em meio aberto; organização em rede de atendimento; pleno funcionamento do sistema de defesa do adolescente em conflito com a lei; regionalização do atendimento; municipalização do meio aberto; capacitação dos atores socioeducativos; elaboração de uma política estadual e

³⁰Dados apresentados na introdução desta dissertação.

municipal de atendimento integrada com as demais políticas; ação mais efetiva dos conselhos estaduais e municipais; ampliação de varas especializadas e plantão institucional; maior entendimento da lei e suas especificidades; integração dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, na operacionalização do atendimento inicial do adolescente em conflito com a lei, e atendimento estruturado e qualificado aos egressos (BRASIL, 2006a, p. 21).

As modificações propostas procuram estabelecer diretrizes para as políticas de atendimento e eleger as responsabilidades de cada esfera do Estado, criando um “sistema de ‘proteção geral de direitos’ de crianças e adolescentes, cujo intuito é a efetiva implementação da Doutrina da Proteção Integral, o qual foi denominado Sistema³¹ de Garantia de Direitos (SGD)³²” (Ibidem, p. 22).

De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006a), utilizou-se o chamado Sistema pelo fato de o atendimento ao adolescente em conflito com a lei envolver várias questões referentes a diferentes áreas de atuação. O objetivo foi o de restringir a complexidade ao tratar-se do atendimento a este público, já que este exige a ação de diversos segmentos, ou como se denomina no SINASE, diversos subsistemas, dentre os quais estão, conforme gráfico exposto no documento e que reproduzimos a seguir, educação, justiça e segurança pública, saúde e assistência social.

³¹De acordo com Werhrle a noção de sistema indica um conjunto de elementos intelectualmente organizados, uma estrutura que se organiza com base em conjunto de unidades inter-relacionáveis, um conjunto constituído de partes e elementos interdependentes, ou ainda um conjunto de ações e meios que visam a um objetivo, planejamento, plano. Etimologicamente analisando, o termo ‘sistema’ vem do grego ‘sun-istanai’ e significa ‘colocar junto’ (WERHRLE, 2007, p. 03).

³²Neste sistema estão presentes princípios e normas que regem a política de atenção às crianças e aos adolescentes, cujas ações são promovidas pelo Poder Público em suas 03 esferas (União, Estados/Distrito Federal e Municípios), pelos 03 Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e pela sociedade civil sob três eixos: Promoção, Defesa e Controle Social (BRASIL, 2006a, p. 22).

SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS



Fonte: BRASIL, 2006a, p. 23.

Evidencia-se que o sistema de justiça (varas judiciais, promotorias de justiça, defensorias públicas, entre outras) não é o único responsável pelo atendimento ao adolescente em conflito com a lei, mas, as demais políticas públicas (educação, saúde, assistência social etc.) devem articular-se a ele para a execução das medidas socioeducativas, “É nesse contexto que se insere o atendimento ao adolescente em conflito com a lei desde o processo de apuração, aplicação e execução da medida socioeducativa” (BRASIL, 2006a, p. 22).

Obedecer ao ordenamento por meio dos chamados sistemas e distribuir as responsabilidades entre os entes federados requer a articulação da União, dos Estados e dos Municípios para garantir o pleno atendimento ao que determina a lei em relação ao atendimento ao adolescente que infraciona, em cumprimento de medida socioeducativa. Ao tratar das medidas privativas de liberdade e da internação provisória, especifica-se que os estados são responsáveis pelo atendimento e pela criação de programas e instituições para este fim, já os municípios ficam com a responsabilidade da organização e execução das medidas em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida).

No entanto, mais uma vez o discurso está em descompasso com a realidade concreta, pois, a capacidade de articulação entre os diversos

sistemas e subsistemas na oferta e no atendimento para execução das referidas medidas, é contestável. Há dificuldade de entrosamento e/ou de articulação entre União, Estados e Municípios e entre as diversas políticas sociais em que, predominantemente, ocorre a setorização na atuação, com enfoques fragmentados nos diversos segmentos. Conforme explica Fuchs (2004):

É flagrante a falta de continuidade ou alinhamento institucional em relação aos diferentes programas/projetos socioeducativos coordenados ou sob responsabilidade do mesmo ente federado, quiçá em relação aos programas de responsabilidade, por exemplo, de executivo municipal (medidas em meio aberto). O adolescente que vem sentenciado com medida de semiliberdade, em sua maioria ficou internado provisoriamente, aguardando sentença judicial, em uma das instituições do estado, fazendo assim parte da rede de atendimento local. Entretanto, não existe troca de informações entre os programas. Os relatórios e intervenções feitas na instituição anterior não chegam a ser socializados com a instituição de semiliberdade onde o adolescente está cumprindo a sentença determinada em juízo. Toda a abordagem técnica é reiniciada como se o atendimento começasse a partir daquele momento, tanto em relação ao adolescente quanto à sua família (FUCHS, 2004, p. 78).

Além da deficiência na articulação entre as diversas políticas e entes federados, é imprescindível salientar que no Brasil, apesar dos enunciados legais assegurarem direitos, em alguns casos, é necessário infringir as regras sociais para conseguir, minimamente, acessar direitos básicos. Nesse aspecto, destacamos que o SINASE anuncia que um dos objetivos das políticas que propõe é “[...] destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (BRASIL, 2006a, p. 23).

Para além da privação de liberdade, estes adolescentes, comumente, já figuravam entre os excluídos sociais, e a situação infracional deles apenas reflete tal exclusão que já existia antes do cometimento do ato de infração.

Os dados do IPEA, analisados por Silva e Guerresi (2003), comprovam nossa afirmação, pois a pesquisa do Instituto apontou que 51% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, no período de 2002, não frequentavam a escola ao serem apreendidos. E, ao analisar a renda familiar, observou-se que estes

adolescentes provinham de famílias pobres, as quais não conseguiam satisfazer as necessidades básicas requeridas:

Os dados de rendimento familiar coletados pelo mapeamento mostram que os adolescentes internados nas instituições de execução de medida socioeducativa de privação de liberdade são oriundos de famílias pobres, uma vez que 66% vivem em famílias cujo rendimento mensal varia de menos de um até dois salários mínimos vigentes em setembro e outubro de 2002 [...]. Mesmo não dispondo da renda familiar per capita, pode-se supor, em média, um núcleo familiar básico constituído por quatro pessoas, o que confere uma renda familiar per capita da ordem de R\$ 50 a R\$ 100 por mês, quantia insuficiente para fazer jus a todas as necessidades básicas de um ser humano. Assim, conclui-se que os jovens, quando praticaram o delito, enfrentavam dificuldades para satisfazer algumas necessidades básicas, como, por exemplo, morar em domicílio adequado, pagar pelo transporte, dispor de vestuário e ter alimentação adequada (SILVA; GUERESI, 2003, p. 24).

A exclusão social que é, necessariamente, anterior à prática do delito, demonstra a precariedade das políticas públicas e sociais básicas de atenção a estes sujeitos que deveriam contar com prioridade absoluta, anunciada tanto pela Constituição Federal de 1988, como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Após a instituição do SINASE em 2006, foram realizados Levantamentos Nacionais do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei anualmente. Apresentaremos aqui dados referentes ao ano de 2009 e 2010, a partir dos quais são realizadas comparações com anos anteriores que permitem visualizar como se encontra atualmente o atendimento socioeducativo e as políticas de socioeducação em nível nacional.

O último levantamento foi realizado ao final de 2010³³. Nesse período, o Brasil contava, proporcionalmente, para cada 10.000 mil adolescentes entre 12 e 17 anos, com 8,8 privados ou restritos de liberdade. A maior proporção de internos em relação à população de adolescentes era a do Distrito Federal, 29,6, e a menor a do Maranhão, de 1,2. Destaca-se que para cada 1 interno em meio fechado, existem 2 em meio aberto, contudo, isso não é regra. Alguns estados apresentam proporções maiores - RR de 1/15, GO 1/12, SC de 1/6, **PR**

³³Último levantamento realizado até aquele momento de nosso estudo.

e MS **1/5** – e menores - AC, AP, RO, TO, AL, BA, PB, PE, SE, RJ e SP de 1/1 (BRASIL, 2011).

Esses dados, além de demonstrarem diferenças no atendimento disponibilizado nos estados e até mesmo de entendimento e manutenção da perspectiva de aprisionar como solução, denotam que não está se cumprindo o estabelecido no Estatuto em relação à excepcionalidade da medida de internação e à primazia de aplicação das medidas em meio aberto em detrimento da privação de liberdade.

Já no levantamento realizado em 2009, indicava-se a predominância da

[...] cultura de inclinação ao encarceramento juvenil que se revela no posicionamento recorrente na jurisprudência brasileira, fundamentada (não na lei, mas) numa suposta periculosidade atribuída aos antecedentes dos adolescentes, à falta de respaldo familiar, ao desajuste social, ao uso/abuso de drogas, no que se reconhece na medida de internação uma forma de segregação e uma estratégia de ressocialização, ou ainda, a coloca em meio ao discurso do ‘benefício’ ou da ‘correção’ atribuído como justificativa à aplicação de medida de internação: ‘isolar para tratar’ (BRASIL, 2010, p. 9).

De tal modo, no ano de 2010, o levantamento do atendimento socioeducativo apresentou dados que indicam um aumento de 763 adolescentes em regime de restrição e privação de liberdade em relação ao ano de 2009. Houve, portanto, um crescimento de 4,50% na aplicação desta medida, rompendo com o indicado nos levantamentos realizados em 2007 e 2008, que manifestavam redução nas internações, conforme quadro abaixo:

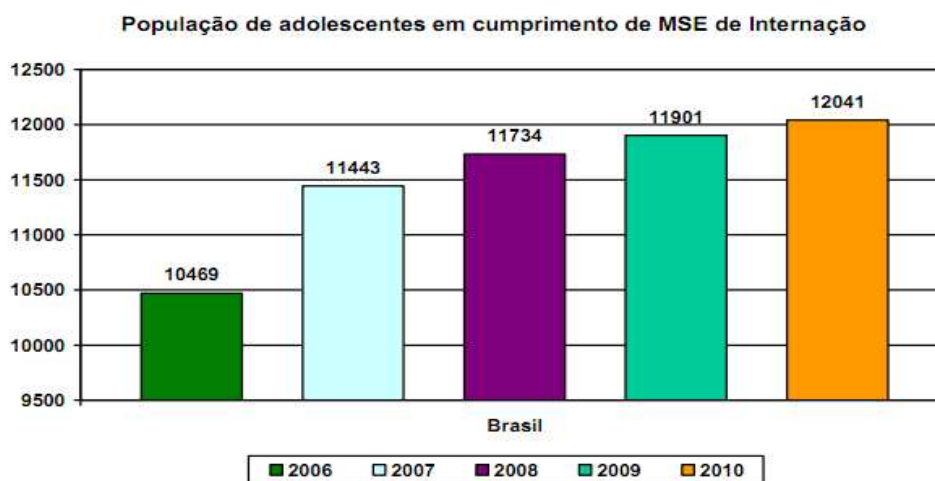
2006 para 2007		7,18%
2007 para 2008		2,01%
2008 para 2009		0,43%
2009 para 2010		4,50%

Fonte: BRASIL, 2011, p. 7.

Em novembro de 2010, havia 17.703 adolescentes em restrição e privação de liberdade, estando 12.041 em medida de internação; 3.934 em internação provisória e 1.728 em medida de semiliberdade.

Segundo o levantamento de 2010, em 12 Estados aumentou o número de adolescentes nas unidades socioeducativas enquanto em 15 houve diminuição, sendo que o Estado do **Paraná é o único da região sul onde ocorreu aumento** (BRASIL, 2011).

O gráfico demonstra o número de adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação a partir do ano de 2006 até o ano de 2010:

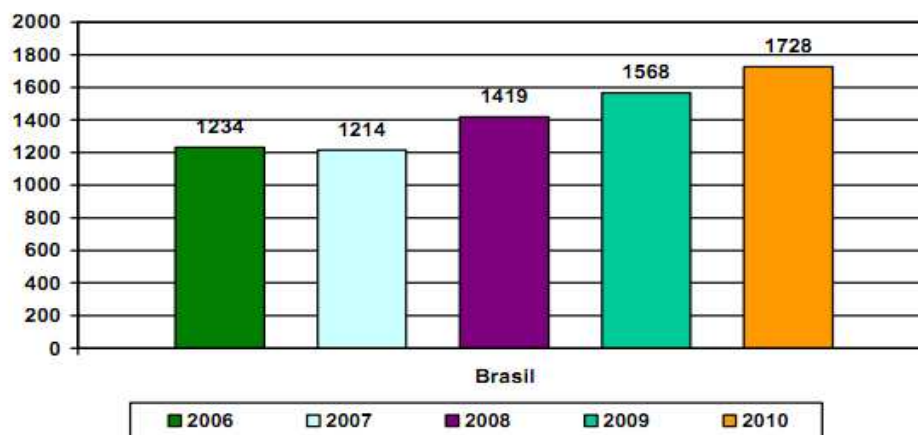


Fonte: BRASIL, 2011, p. 11.

Podemos observar uma elevação no número de adolescentes a quem se atribuiu autoria de ato infracional em regime de internação. Contudo, de acordo com o análise realizada no Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo, existe uma diminuição na taxa de crescimento da internação, em todos os anos, desde de 2007: “[...] 2007 para 2008 foi 2,54%; de 2008 para 2009 foi 1,42%; e de 2009 para 2010 foi de 1,18%” (BRASIL, 2011, p. 07), o que não deixa de configurar aumento significativo no número de internações no ano de 2010.

Já a semiliberdade teve modesto aumento de 10,05% em 2009 para 10,20% em 2010.

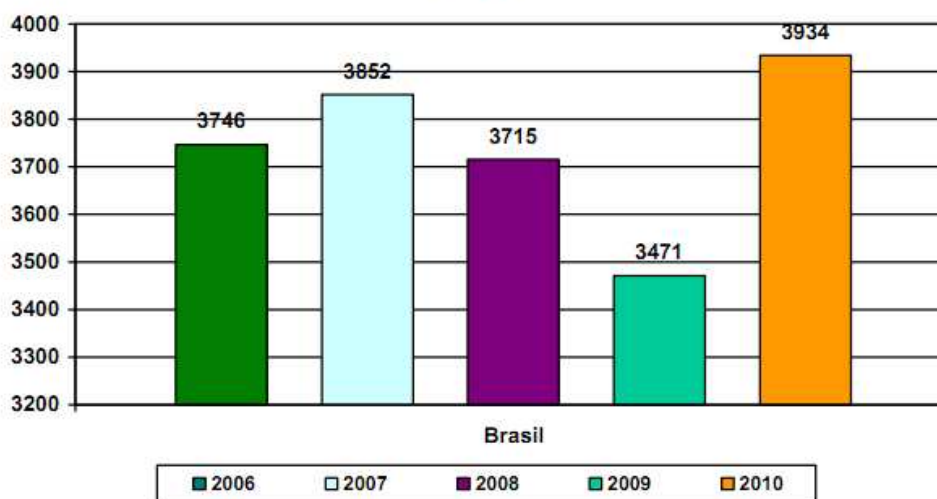
População de adolescentes em cumprimento de MSE de Semiliberdade



Fonte: BRASIL, 2011, p. 13.

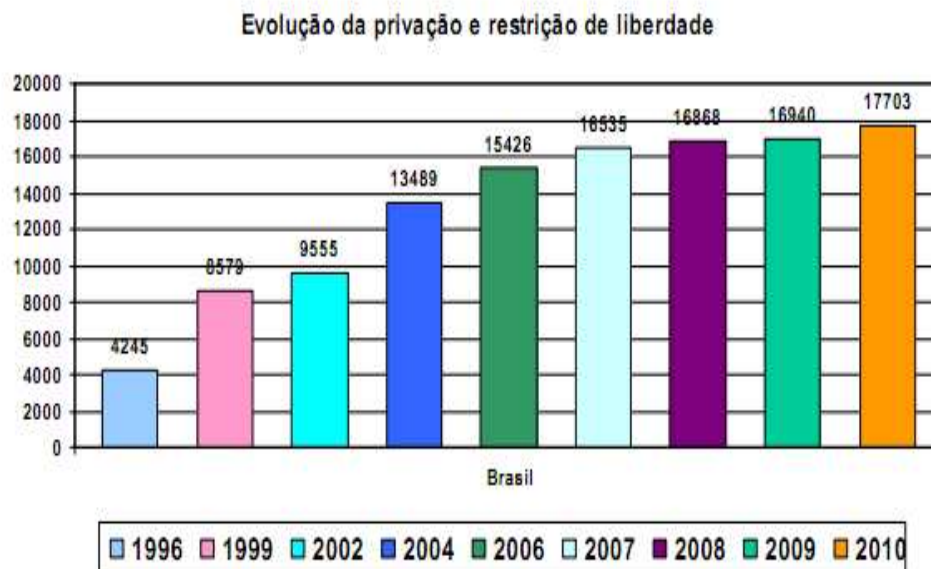
É necessário considerar que a internação provisória teve aumento significativo de **13,34%** em 06 estados - TO, AL, BA, DF, RJ, **PR** (BRASIL, 2011).

População de adolescentes em cumprimento de MSE de Internação Provisória



Fonte: BRASIL, 2011, p. 12.

Já o gráfico a seguir apresenta a configuração das taxas de privação e restrição de liberdade a partir do ano de 1996 até 2010, representando no período um aumento de 31,29%. Proporção elevada quando se deve priorizar as medidas em meio aberto.



Fonte: BRASIL, 2011, p. 7.

O quadro nacional de unidades socioeducativas se apresenta da seguinte forma, conforme dados do Levantamento Socioeducativo de 2010³⁴:

UNIDADES	PROGRAMAS EXECUTADOS
179	124 de internação exclusiva
	55 de internação provisória exclusiva
110	Semiliberdade exclusiva
16	Atendimento Inicial exclusivas
130	Mistas: internação - internação provisória - semiliberdade - atendimento inicial
435	TOTAL DE UNIDADES

Fonte: BRASIL, 2011, p. 17.

O mesmo relatório destaca que em relação à qualidade das unidades socioeducativas e do atendimento realizado no país, uma avaliação realizada recentemente pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ – por meio do programa intitulado de “Justiça ao Jovem”, indica precariedade de muitas instalações, bem como a presença de adolescentes em estruturas prisionais ou

³⁴O termo ‘exclusiva’ presente no gráfico refere-se a unidades que executam um único tipo de atendimento, por exemplo, apenas internação ou apenas internação provisória. As unidades ‘mistas’ executam mais de um tipo de atendimento.

em delegacias. Isso após 21 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e 6 anos sob as normativas do SINASE.

A avaliação do CNJ já foi concluída em 26 Estados da Federação, no ano de 2010, e, analisando os processos dos adolescentes e as condições de todas as unidades socioeducativas, constatou

[...] situações flagrantes de desrespeito aos pressupostos legais do ECA, de violação dos direitos humanos, de ameaças à integridade física dos adolescentes, de violência psicológica, maus tratos e tortura, passando por situações de insalubridade, negligência em questões relacionadas à saúde e o comprometimento dos direitos processuais com internação provisória que excedem em muito os 45 dias, ausência de Defensorias Públicas e de Núcleos Especializados da Infância e Juventude, cumprimento de medidas em celas de delegacia, de falta de acesso à justiça dos adolescentes privados de liberdade, de carência pedagógica nas ações desenvolvidas dentro das unidades socioeducativas (BRASIL, 2011, p. 32-33).

E, ainda, gestores estaduais solicitaram a desativação de 18 unidades, devido às suas precárias condições. Destacam-se, também, estados como Ceará, Paraíba e Pernambuco onde persistem problemas gravíssimos de superlotação (BRASIL, 2011).

Além das denúncias mencionadas no período compreendido entre 2009 e os meses de janeiro a março de 2010, registraram-se 13 mortes nos sistemas socioeducativos.

O levantamento aponta, ainda, um dos entraves que observamos ao iniciarmos o estudo desta temática: a identificação do lugar desta política pública.

Conforme exposto nos levantamentos, o meio aberto encontra-se hoje locado no Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Sistema Único de Assistência Social – MDS/SUAS, assim, estruturado na política pública de Assistência Social. Já em relação ao meio fechado, há uma disparidade de vinculação nos diversos estados: Assistência Social, Justiça, Segurança Pública, Direitos Humanos e Criança e Juventude (BRASIL, 2011). Destacamos que, no caso específico do Estado do Paraná, até o ano de 2010 este atendimento tinha vínculo direto com a Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – SECJ; contudo, conforme acontece com diversas outras

políticas públicas, com a mudança de gestão no Governo estadual, atualmente, vincula-se à Secretaria da Família e Desenvolvimento Social.

Um estudo realizado pelo IPEA, em 2010, intitulado de Pobreza, Desigualdade e Políticas Públicas, sistematiza uma avaliação das políticas sociais implementadas pelo Estado, dentre estas o atendimento socioeducativo, e aponta que

[...] persistem sinais importantes de fragmentação, dispersão, isolacionismo e sobreposição nas políticas públicas que precisam ser enfrentados urgentemente com o objetivo de melhor tratar da totalização dos problemas da pobreza e da desigualdade neste começo de século XXI (IPEA, 2010, p. 13).

Nossa compreensão, a partir dos autores que nos dão sustentação e dos estudos realizados, é de que não apenas “[...] persistem sinais de fragmentação, dispersão e isolacionismo [...]” (IPEA, 2010), uma vez que estes são comuns e recorrentes, mas, entendemos, conforme afirma Faleiros (2008), que, no contexto das políticas sociais, e neste consideramos as que atendem aos adolescentes em conflito com a lei e a socioeducação, “[...] aos olhos da população, parece que as medidas deixaram de ser repressivas, passando-se a uma etapa de humanização. [...] impõem-se um discurso humanizante para uma realidade desumanizadora” (IPEA, 2010, p. 63).

Logo, para entendermos a realidade atual precisamos voltar-nos para a história que a constituiu. Assim, ao traçarmos o percurso histórico e por meio das pesquisas e dos dados que apresentamos até aqui, podemos apreender que a instituição das políticas sociais, das legislações, dos Códigos de Menores e do Estatuto da Criança e do Adolescente refletem e refratam todo o processo de organização social, as contradições, as mediações e os avanços, por vezes significativos. E, nessa conjuntura, as organizações dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças e adolescentes tiveram e ainda têm papel importante.

No contexto, conquistados os direitos legais, observamos a dualidade de sua proclamação e, concomitantemente, seu desmonte por meio de reformas que inviabilizam as condições de sua efetivação. O que há é um conjunto de políticas sociais setorizadas, com enfoques diferenciados e emergenciais.

No próximo capítulo, nossa atenção se volta para o Estado do Paraná que, respeitadas as especificidades locais, faz parte da totalidade em que se encontra inserido o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e as propostas de políticas de socioeducação. Faremos o percurso do atendimento dispensado a este segmento no Paraná a partir do Código de Menores de 1927 até a formulação e proposições para as políticas de socioeducação, procurando entender os condicionantes deste processo.

2 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E DAS POLÍTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Diante das pesquisas e contradições que se operam nas políticas públicas e no atendimento para a infância e a adolescência e, mais especificamente, para o público sujeito ao cumprimento das medidas socioeducativas, abordadas no primeiro capítulo, vamos, neste segmento, problematizar a constituição histórica desse atendimento no Estado do Paraná.

Apresentaremos como as práticas e as políticas desenvolvidas e as propostas no Paraná, emanadas da legislação nacional, costuram a construção das políticas de socioeducação apresentadas em nível estadual no ano de 2006.

Traremos enunciações que foram apresentadas em documentos oficiais, noticiários de jornais e dados de pesquisas que receberam notoriedade social, pois entendemos estes discursos como preponderantes, em conjunto com as mudanças na legislação, na conjuntura da formulação do atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Paraná.

Nesse sentido, faremos uma retrospectiva da história e da constituição do atendimento ao adolescente em conflito com lei no Paraná pouco antes da promulgação do Código de Menores de 1927, evidenciando as repercussões produzidas, perpassando o Código de Menores de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, o SINASE em 2006, para chegarmos à apresentação das propostas de socioeducação.

É importante evidenciarmos que, conforme já apontou Micali (2009), a história do atendimento à criança e ao adolescente no Paraná³⁵ não tem sido objeto de muitos estudos. Desse modo, o desenvolvimento histórico das

³⁵Conforme menciona Micali (2009), nem mesmo as instituições públicas, tais como a biblioteca da Assembléia Legislativa de Curitiba, que poderiam dispor de documentos que demonstrassem como se deu o atendimento e as políticas à infância e adolescência tem-nos. Somam-se a este fato as frequentes mudanças dos departamentos, autarquias e secretarias, de acordo com cada gestão no governo do Estado, que, segundo assinala a autora, pode ter ocasionado o extravio de documentos. A Secretaria de Estado da Criança e Juventude - SECJ, que respondia pelo segmento infanto-juvenil até 2010, recebeu parte do arquivo dos órgãos que a antecederam na função, porém não dispõe de biblioteca, nem seleção organizada de documentos que pudesse basear estudos sobre a temática. São dificuldades que perpassam também nossa pesquisa e a reconstrução do atendimento dispensado ao público adolescente autor de atos infracionais no Estado do Paraná.

práticas propostas, e nem sempre implementadas, encontra-se obscuro para a maior parte da população. Isso se revela ainda mais quando tratamos das políticas e das ações referentes aos adolescentes em conflito com a lei.

Diante dessa situação, procuramos dados existentes em estudos e documentos, acrescentamos a estes, artigos publicados em eventos, em jornais e notícias disponíveis nos sites oficiais do Paraná. No entanto, encontramos uma ferramenta que foi de extrema importância no processo de construção da pesquisa: o site do arquivo público do Estado do Paraná online.

Por meio de garimpagem neste site, localizamos mensagens proferidas por governadores do Estado do Paraná à Assembléia Legislativa Estadual e, a partir dessas, que trazem um balanço das ações desenvolvidas em cada gestão, procuramos compreender como se situava o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e a construção histórica da socioeducação.

Compreendemos que o enunciado nesses discursos possui finalidades que denotam intenções específicas e atende aos interesses dos enunciadores e do grupo social ao qual estavam afiliados. Portanto, compõem-se a partir de determinada ideologia a ser defendida e propagada. Desse modo, entendemos esses discursos como espaço de representação e disseminação (por meio da linguagem) de determinada ideologia. Assim, buscamos apreender seus sentidos vinculados historicamente, entendendo que o efeito de sentido que provocam “[...] é construído discursivamente, devendo-se, para sua determinação, tratar o texto como discurso, não podendo isolá-lo das suas coordenadas espaço-temporais e pessoais” (CATTELAN, 2008, p. 35).

2.1 O ESTADO DO PARANÁ E A LEGISLAÇÃO NACIONAL

Os primeiros registros sobre as políticas de atendimento aos adolescentes e às crianças no Estado do Paraná são do final do século XIX, mais especificamente de 1857, quando o Estado passou a propor ações intervencionistas direcionadas para os desvalidos, abandonados e infratores.

Seguiam-se as orientações nacionais; na forma de atuação, utilizavam-se mecanismos policiais para a contenção das crianças e adolescentes que

infracionavam e, nas instituições, o atendimento, geralmente, ficava sob o encargo de entidades ligadas à igreja católica.

Atuava-se com o objetivo de corrigir e reprimir os comportamentos considerados inadequados, com práticas que afirmavam basear-se na educação e no trabalho, contudo, o que ocorria era apenas o ensino para o trabalho, geralmente, braçal e agrícola (COLOMBO, 2006).

A centralidade das ações no ensino para o trabalho comprova-se pelo assinalado por Silva (2009), ao retratar que a concepção de educação voltada para o trabalho encontra-se expressa em relatórios do Serviço de Assistência Social de uma das entidades que abrigava crianças e solicitava, em vários documentos, a

[...] construção de um galinheiro para ocupar as crianças. Sob essa mesma perspectiva, o Departamento de Assistência Social reiterou tal reivindicação na medida em que, posteriormente, foi construído um chiqueiro para ocupar as crianças. Depreende-se, assim, uma concepção de infância e educação diferenciada e específica para as crianças que se encontravam em situação de pobreza e abandono (SILVA, 2009, p. 129).

O Paraná seguia a política para a infância e a adolescência pobres em acordo com o processo de desenvolvimento capitalista, inserindo desde cedo a infância e a adolescência no aprendizado de atividades úteis para a sociedade, mantendo a divisão social de classes, a desigualdade e a política de disponibilidade e exploração da mão-de-obra (SOUZA; BEGA, 2010).

Este encaminhamento direcionado para o trabalho, postulado também nas instituições, demonstra a organização social paranaense que estava centrada na produção agrícola. Nesse sentido, os discursos que focavam o trabalho evidenciavam a organização social brasileira e também paranaense em processo de formação.

Compreendemos que os enunciados apresentados, os signos ideológicos, como postulam Bakhtin/Volochinov, traduzem e fazem “parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 31), que se caracterizava pela construção de uma nova estrutura

social e, no Paraná, também pela necessidade de firmar-se como Estado no cenário nacional.

No início do século XX, as autoridades, ligadas especialmente ao campo jurídico, exigiam a construção de instituições para o atendimento dos menores que não se enquadravam no modelo social em construção. Essa demanda era, também, consequência da necessidade de solucionar os problemas sociais que afetavam determinada camada da população, os pobres, dentre eles, as crianças. Assim, a sociedade exigia uma atuação mais eficaz do Estado e proclamava a necessidade de civilização (MORAES, 2003).

O menor infrator, abandonado ou vadio, formava o avesso do trabalhador civilizado, mas poderia ser educado e corrigido pelo trabalho e, posteriormente, devolvido à sociedade como cidadão-trabalhador e como sujeito adaptado e útil socialmente. Moraes (2003) avalia que as mudanças ocorridas nas relações de trabalho nesse período

[...] implicam em mudanças nas representações construídas pelos grupos dominantes sobre o próprio trabalho enquanto atividade produtiva e sobre o novo elemento que surgia na vida social, o trabalhador livre. Era necessário nobilitar o trabalho, livrá-lo do preconceito, do estigma de indignidade herdado da escravidão, reconvertendo-o no seu outro, no seu oposto, no culto ao trabalho, na ilusão da liberdade. Somente a mítica do trabalho – ao conferir-lhe um novo significado de afirmação social, ao torná-lo portador da nova esperança de igualdade, no instrumento pelo qual se ‘igualam’ todos os cidadãos - poderá legitimar as novas formas de exploração e dominação sociais [...] (MORAES, 2003, p.161).

O futuro seria conquistado pelo esforço do trabalhador, assim no “[...] centro de suas preocupações estava a tentativa de aglutinar as diferentes etnias presentes no Estado em torno da construção de uma identidade regional para os paranaenses (PANDINI, 2006, p. 71).

Nesse período, início do século XX, há o registro da criação do chamado Instituto Agrônomo do Bacacheri, na capital Curitiba, destinado a receber os adolescentes oriundos de famílias pobres. O objetivo expresso deste Instituto era o de prover a educação moral e profissional dos internos. O trabalho agrícola era utilizado como base para a ação educativa que se pretendia realizar, no entanto, nem mesmo as condições necessárias para o trabalho eram oferecidas, pois, de acordo com Colombo (2006), prevalecia a ação

policial, cujo propósito era o de retirar as crianças das ruas e punir os infratores.

Em 1920, com o decreto nº 943 de 17 de agosto, o executivo paranaense instituiu o Patronato Agrícola junto ao Instituto Agrônômico do Bacacheri, onde havia se estabelecido ainda a Colônia Infantil que atendia às crianças com menor idade. Dessa proposição, compreendemos em concordância com o que expõe Colombo (2006), que se apresentava a segregação da pobreza em um mesmo local, distante das áreas mais centrais.

Esta segregação é marcada ainda pela dicotomia entre a infância e os chamados menores, que fica explícita no Paraná antes mesmo de ser ratificada pelo Código de Menores de 1927. Assim “[...] o espaço de circulação planejado à criança que estivesse em condições de orfandade, pobreza e/ou abandono seria específico à sua condição social” (SILVA, 2009, p. 40).

O termo “menor” confirma o exposto pela ideologia presente naquele período, retrata o entorno social formado e almejado, pois, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2006), “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 21).

Desse modo, a ideologia está atrelada a índices valorativos, pois sem eles, como assinalam Bakhtin/Volochinov (2006), seria apenas alegoria. O tema valorativo (no caso o termo menor emanava depreciação) presente em cada signo forma as ideologias, construindo, desse modo, os signos sociais e ideológicos que foram se constituindo sobre o segmento da infância e da adolescência pobres.

Nesse sentido, as formas de enunciá-los que passam a emergir denotam a vinculação estreita entre a interação verbal e a situação social, pois a primeira reage de forma

[...] sensível a todas as flutuações da atmosfera social. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 33).

Nesse caso, a “produção acabada” pode ser compreendida como a instalação do Juizado de Menores no Paraná, em 1925, e, posteriormente, a implementação do Código de Menores de 1927; ambos concretização de produções ideológicas que vinham sendo gestadas no ideário social desde o final do século XIX.

Em nível estadual, aprova-se o decreto nº 794, de 20 de julho de 1925, que versa sobre a "Assistência e Protecção aos Menores Abandonados". Nesse mesmo ano, cria-se, em Curitiba, o primeiro Juizado de Menores do Estado, que passa a atuar a partir do ano seguinte, 1926.

Esse foi o terceiro Tribunal de Menores a ser implantado no Brasil, demonstrando uma antecipação do Paraná, para o trato com o público infanto-juvenil, em relação a regiões consideradas com maior desenvolvimento urbano, seguindo os ordenamentos nacionais (decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923, que aprovava o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes). De acordo com Silva (2009), estas ações implantadas em nível nacional e nos estados culminariam com a elaboração do Código de Menores de 1927.

Essa construção social e ideológica propiciou o enquadramento do público infanto-juvenil pobre na categoria de menor. Uma vez categorizado pejorativamente neste grupo, estava sujeito ao cumprimento de normas legais que previam a sua inserção no trabalho desde tenra idade, o que iria ajudar em sua recuperação e diminuir sua periculosidade. Esses objetivos seriam alcançados por meio da disciplina e do trabalho. Assim, se reeducariam os moralmente abandonados e até mesmo os que cometiam crimes. Essa forma de educar foi difundida e defendida pelo Juizado de Menores do Estado do Paraná desde o início de sua atuação (SILVA, 2009).

O Juizado de Menores deveria fiscalizar e ordenar os Abrigos de Menores e as Escolas de Preservação e de Reforma. A princípio, os Abrigos deveriam receber, provisoriamente, crianças abandonadas que aguardavam a decisão judicial sobre seus destinos. Já as Escolas de Preservação destinavam-se a oferecer educação física, moral e profissional aos menores de sete a dezoito anos, preservando-os das ruas. As Escolas de Reforma tinham como objetivo regenerar os maiores de quatorze anos e menores de dezoito

anos. Isso seria alcançado pelo trabalho e estava destinado aos julgados e encaminhados pelo Juizado de Menores (Ibidem, 2009).

Contudo, a separação dos menores (abandonados, infratores, por idade) nem sempre acontecia e o papel das instituições no atendimento confundia-se, mantendo-se, em um mesmo local, menores em diferentes situações.

O então governador do Estado do Paraná (naquele período denominado de Presidente do Estado), Caetano Munhoz da Rocha, em mensagem proferida em 1º de fevereiro de 1925, destacou a instalação do Abrigo de Menores que receberia provisoriamente “[...] durante o processo de abandono ou criminal os referidos menores” (ROCHA, 1925, s/p). Declara que enquanto não houvesse prédio próprio para a instalação das escolas de preservação e de reforma, estas funcionariam anexas ao abrigo.

Disso podemos inferir que se desconsiderava, na institucionalização infanto-juvenil, qualquer espécie de separação, seja por idade ou motivo da internação. No entanto, o governador asseverava que se devia assegurar “[...] do melhor modo a aplicação dos métodos mais adequados a cada classe de menores” (ROCHA, 1925, s/p).

Além de os menores abandonados e os que cometiam infrações penais serem encaminhados para internação nos mesmos locais, no caso de falta de vagas, eram encaminhados para prisões de adultos. Nesse sentido, a polícia, em muitas ocasiões, atuava sem nem mesmo comunicar o Juizado de Menores (COLOMBO, 2006).

Nesse contexto, o novo Juizado passa a cobrar do poder executivo a construção de novas instituições para os menores, como abrigos, escolas agrícolas, de reforma e de prevenção, as quais seriam administradas pelo próprio poder judiciário, responsável tanto pelo julgamento dos futuros internos como também pelo controle dessas instituições (COLOMBO, 2006, 2006).

Em 1926 é criada, em Curitiba, a Escola de Reforma e Preservação Masculina, obra anunciada pelo governador Caetano Munhoz da Rocha em seu pronunciamento à Assembléia Legislativa, em fevereiro de 1926, quando enfatiza que os internos receberiam gratuitamente “[...] instrução primária e agrícola, alimentação e vestuário, educação moral e cuidados médicos” (ROCHA, 1926, p. 92).

O governador informa, nessa oportunidade, que os prédios destinados aos Abrigos/Escolas de Preservação e de Reforma foram adaptados de construções já existentes na capital. Destaca a criação do Juizado de Menores e as nomeações realizadas para suprir a demanda de funcionários para as instituições implantadas, enfatizando que nessa escolha os preceitos religiosos (católicos), de abnegação, vigilância e caridade foram determinantes.

Em relação às Escolas de Preservação e de Reforma, afirma que foram instaladas instituições para ambos os sexos. Dessa forma,

[...] resolve o Paraná satisfatoriamente o momentoso problema de assistência aos menores abandonados e delinquentes, preparando-lhes com todos os requisitos de modelar estabelecimento de instrução e de educação, um verdadeiro abrigo em que o Estado prodigalizará às criaturas desvalidas a proteção moral e o amparo material de que precisam (ROCHA, 1926, p. 141).

Anunciava-se que a criação dessas instituições iria solucionar definitivamente o problema dos menores, tanto abandonados como delinquentes, retirando-os do convívio social com a pretensa justificativa de reeducar. “[...] O Paraná legislando sabiamente sobre a assistência dos menores abandonados e delinquentes, resolve uma questão de mais alto alcance social e cumpre a lei da União [...]” (ROCHA, 1926, p. 143). Essa foi a forma encontrada para resolver as questões relacionadas à infância e à adolescência pobres.

Compreendemos que esse discurso está em acordo com o que postulam Bakhtin/Volochinov (2006), quando afirmam que: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115-116). As esferas sociais de influência demandavam a incorporação desses sujeitos ao processo de construção da sociedade, que estava em andamento, assim como, a desconfortável presença das crianças e adolescentes nas ruas pode explicar o espaço reservado no discurso governamental para este segmento, isso porque a base organizacional de toda a enunciação, conforme Bakhtin/Volochinov (2006), não é interior, subjetiva, mas situa-se no ambiente social.

Nossas afirmativas podem ser ratificadas por meio da declaração, efetuada em dezembro de 1926, do Juiz de Menores de Curitiba, Francisco da Cunha Pereira, ao enviar um relatório minucioso dos serviços e atendimentos realizados durante o ano, enfatizando a relevância dos trabalhos prestados por tal juízo, demonstrada pela diminuição

[...] da criminalidade infantil, bem como pelo desaparecimento de menores sem ocupação que infestavam as nossas principais ruas. [...] nos falta regularmentar-mos o trabalho infantil de menores de dezoito annos, dos menores vendedores de jornaes, engraxates e etc (PEREIRA, 1926, p. 2, grifos nossos).

Podemos apreender na fala do magistrado que a infância e a adolescência abandonadas eram entendidas como causa da “[...] dolorosa enfermidade social que é o crime” (PEREIRA, 1926, p. 3), para a qual o “remédio” seria a educação oferecida nas dependências das instituições de internação, a qual deveria ser imposta não apenas como forma de correção, mas, também, como prevenção à delinquência e significava, ainda, verdadeira limpeza nas ruas da capital.

A educação e a reforma eram proclamadas, no discurso do juiz de menores, como ferramentas capazes de transformar os menores que seriam “[...] envez de viciados e vagabundos larápios e assassinos, homens honrados que concorrerão com a parcella do seu esforço para o engrandecimento do nosso querido Brasil” (PEREIRA, 1926, p. 3).

Nesse mesmo documento estão presentes relatos dos diretores das quatro instituições do Estado: Abrigo/Escola de Preservação-departamento feminino, Abrigo/Escola de Preservação-departamento masculino, Escola de Reforma-departamento feminino e Escola de Reforma departamento-masculino, todas instaladas em Curitiba.

Todos os relatórios exaltam as ótimas instalações das instituições e o quão valiosos haviam sido os trabalhos desenvolvidos no interior das mesmas, não apresentando nenhuma dificuldade no trato com os internos, inadequação de materiais etc. Além disso, evidenciam a importância do trabalho realizado com os internos.

Trazemos a seguir uma breve síntese do relato de cada instituição:

- Escola de Reforma-departamento feminino – Diretora Irmã Ângela de Paula. Com dois meses de funcionamento, contava com dez meninas internas, duas com treze anos e oito com mais de treze anos, ocupavam-se com trabalhos manuais e caseiros. Não se menciona escolarização. A instituição contava com seis funcionárias (irmãs religiosas). Necessário destacarmos que nessa instituição “[...] se pratica a profilaxia da alma [...] Pelo curto espaço de tempo que está funcionando esta Escola, já se nota o quanto ella tem produzido em prol da sociedade curitybana” (p. 133).

- Abrigo/Escola de Preservação-departamento feminino – Diretora Irmã Martha Flizikoswki. Estavam internas setenta meninas, mas no ano foram atendidas noventa e três, destas, sessenta e uma eram maiores de dez anos, trinta e uma eram menores de dez anos e uma não se conhecia a idade. Menciona-se o desligamento de vinte e três internas das quais dezoito foram entregues aos pais e cinco foram encaminhadas para a Escola de Reforma³⁶.

Intrigou-nos o fato da instituição contar apenas com quatro funcionárias (irmãs religiosas), se considerarmos o número de internas quando do envio do relatório e a oferta de atividades anunciadas, entre as quais: aulas nas disciplinas de português, história do Brasil, história sagrada, geografia, ditado e catecismo, além de realizarem oficinas de malharia, chapéus, costura, bordado, pintura, culinária e trabalhos domésticos.

- Escola de Reforma-departamento masculino – Diretor Padre Francisco Omega. Com cinco meses de funcionamento, a instituição contava com vinte e um internos, vinte maiores de dez anos e um menor de dez anos. A instituição dispunha de sete funcionários: o diretor, três vigias, um cozinheiro, um copeiro e um professor. As atividades ofertadas compunham-se de aulas de português, geografia, história do Brasil, caligrafia, história sagrada e

³⁶Chama-nos a atenção o fato de duas internas estarem nominadas com o sobrenome “de Tal” - Pedra de Tal e Maria Rosa de Tal – interessa-nos este fato, pois podemos apreender que haveria desconhecimento do nome das referidas, mas, assim mesmo, receberam a sentença de internação do Juizado de Menores. Notamos, também, que existem vários pares de internas com o mesmo sobrenome - Lota e Dora Tzerut, Adelaide e Helena Collaça, Alice e Laura Machado, Flora e Dora Rutzen, Helena e Isabel Kosloska, Albertina e Nair Chemica, Diva e Deacyr de Oliveira - do que podemos apreender que eram da mesma família, ou seja, institucionalizava-se, em algumas famílias mais de um filho se não todos (p. 118- 119-120). Com os meninos internos tal situação se repete - Antônio e José Kowithokski, Altevir e Nilton de Souza, Estephano, Miguel e João Soika, João e Stephano Leipeitz, João e Stanislaw Petroski, Luiz, Manoel e José Silveira Franco, Mário e João Lhabarth, Casemiro e Eduardo Spira, Ary e Oswaldo Rodrigues de Araújo, Francisco de Tal, Alceu de Tal (1926, p. 92-93-94-95).

catecismo. Destacavam-se, ainda, atividades na lavoura executadas pelos internos.

- Abrigo/Escola de Preservação-departamento masculino – Diretor Padre Emilio Martinetto. Estavam internos oitenta meninos. No ano haviam sido atendidos cento e cinco adolescentes e crianças, dos quais sessenta eram maiores de dez anos e quarenta e cinco eram menores de dez anos. Observa-se que no período foram desligados vinte e cinco meninos, cinco foram para a Escola de Reforma, dois foram “devolvidos” (termo utilizado no relatório) para a cidade de Ponta Grossa, um foi entregue à polícia, três cumpriram sentença e quatorze retornaram para as famílias. As atividades desenvolvidas pelos internos compunham-se de aulas nas disciplinas de português, aritmética, história do Brasil, história sagrada, caligrafia e catecismo e oficinas de alfaiataria, sapataria e ferraria. Esse relatório é o mais minucioso, trazendo os nomes dos internos que frequentavam as oficinas, a produção advinda dessas atividades, o custo e a utilização da mesma pelos internos.

O exposto evidencia que o atendimento nas instituições de internação estava, ainda, sob a responsabilidade da Igreja (instituições masculinas a cargo da Congregação São José e as femininas sob a responsabilidade da Congregação São Vicente de Paula), tanto na gestão como também na execução das atividades.

Apesar de anunciar-se a escolarização primária em três das quatro instituições, analisando relatório do setor de “Instrução Pública”, que traz informações referentes às escolas e ao número de matrículas no Estado, no período de 1924 a 1928, podemos verificar apenas o número de dezoito matrículas, nos quatro anos, realizadas no Abrigo/Escola de Preservação-departamento feminino, não havendo qualquer menção de funcionamento de ensino escolar no interior das demais instituições referidas.

As informações contidas no relatório enviado pelo Juizado de Menores foram repassadas, quase que integralmente, na mensagem à Assembléia Legislativa do governador Caetano Munhoz da Rocha em fevereiro de 1927, que enfatizou o número expressivo de atendidos durante o ano pelo órgão recém-criado.

A avaliação extremamente positiva do atendimento realizado nas instituições, como também, do trabalho do juizado de modo geral, demonstra a

necessidade de consolidação destes como organismos necessários para a sociedade, já que o juizado contava com apenas um ano de funcionamento. Podemos ponderar que o relatado, o enunciado produzido nos relatórios, demonstra a intenção de marcar a importância das instituições para a constituição do Estado do Paraná. Isso se coaduna com o que afirma Bakhtin, ao estudar a linguagem. Diz o autor que qualquer enunciado

[...] está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. [...] o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 321).

Assim, justificam-se as minuciosas informações a respeito do trabalho desenvolvido e de sua significância para a sociedade paranaense, pois o discurso produzido faria parte do “[...] diálogo com o coletivo em que textos, verbais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro” (BRAIT, 2008, p. 98).

Não podemos deixar de apontar o número de processos/crimes que deram entrada no juizado de menores no ano de 1926, já que somaram trinta e um procedimentos, pelas seguintes motivações: Homicídio – 1; Crime contra defloramento – 3; Crime de estupro – 1; Ferimentos leves – 3; Ferimentos por imprudência – 1; Furto – 20; Roubo – 2.

O número de processos e as motivações para os mesmos interessam-nos na medida em que demonstram uma disparidade entre o número de internos, (durante o ano foram internados 239 entre meninos e meninas) e o número de infrações cometidas (31 infrações). Assim, mesmo que todos os processos tivessem resultado em condenação, o que não ocorreu, haveria um número extremamente excessivo de abandonados ou de destituição do pátrio poder e posterior encaminhamento para a internação.

Outro fato que merece atenção é a natureza dos crimes cometidos, pois, configuram-se, em sua maioria, como crimes cometidos contra o patrimônio;

logo, entendemos que denunciam uma realidade excludente em que alguns não encontram espaço na legalidade estabelecida por certa esfera da sociedade.

Em fevereiro de 1930, o governador do Estado Affonso Alves de Camargo, reitera a importância do Juizado de Menores e exalta “[...] a missão altamente moralizadora e eminentemente social” (CAMARGO, 1930, p. 24-25), que o órgão vinha executando junto à infância abandonada, pervertida e delinquente, anunciado como eficiente e feliz a atuação como instituto de proteção e de assistência.

Assim, percebe-se que os discursos das autoridades do Estado do Paraná endossam a necessidade do juizado de menores e das instituições que recebiam o público infanto-juvenil em regime de internato se consolidarem como entidades de importância para o cenário social em processo³⁷.

2.2 A APROVAÇÃO DO CÓDIGO DE MENORES DE 1927 E A REPERCUSSÃO NO ESTADO DO PARANÁ

No Paraná, como em outras regiões do Brasil, a instituição do Código de Menores, em 1927, e da Ditadura Civil Militar, em 1930, proporcionaram para a população infanto-juvenil pobre, assim como para suas famílias, uma ação mais sistemática, por meio da intervenção estatal, unindo os saberes da medicina, da educação e da assistência representadas pela justiça.

A elaboração de relatórios que avaliavam a capacidade moral, econômica e social para determinar a retirada das crianças e adolescentes e as

³⁷Para maiores informações a respeito da importância dada a estas entidades ver filme disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=103>. Nesse filme documentário intitulado de: Pelo Paraná Maior, exalta-se os feitos do Governador Caetano Munhoz da Rocha. A filmagem foi produzida na década de 1920, e o filme, lançado em 1928; trazia cenas do cotidiano e geografia do Estado. Apresenta as instituições e demonstra o que seria o cotidiano dos internos nas mesmas, exaltando sua importância. ‘Além de proporcionar amparo às crianças carentes, o abrigo promovia o ensino de ofícios. O vídeo mostra meninos simulando famosa luta de boxe; a chegada de criança abandonada ao abrigo; os diversos afazeres das meninas: aula de história; aulas práticas de bordado, pintura, costura, confecção de chapéus e trabalhos de tecelagem. E, ainda, a saída das educandas para o recreio’. Impressiona ao assistir o vídeo a presença de crianças que aparentam pouca idade, algumas meninas ainda bebês, já internas no abrigo.

internar, caso fosse considerado necessário, passou a ser prática rotineira no Juizado de Menores. Assim, havia uma rede de autoridades composta pelos “aparatos jurídico-estatais para a atenção e o controle da infância, constituindo autoridades públicas para o governo das populações” (SOUZA; BEGA, 2010, p. 12).

Colombo (2006) destaca que na era Vargas implementou-se um projeto centralizador e intervencionista. Os ideais nacionais de desenvolvimento foram seguidas e procurava-se, também, para o público infanto-juvenil, a adequação útil no novo contexto social/econômico.

De acordo com Pereira (2009), o trabalho, no período do Estado Novo, ainda fazia parte de uma construção política ideológica e deveria constituir-se tanto como um direito, como também, um dever dos brasileiros,

[...] uma obrigação para com o Estado e a sociedade, mas também uma necessidade do próprio indivíduo, encarado como cidadão. Portanto, ideologicamente o trabalho não era apenas um meio de sobrevivência, mas um meio de servir à Pátria (PEREIRA, 2009, p. 08).

Ainda sobre esta afirmativa o autor assevera que se buscava

[...] a manutenção da estrutura social – proprietário de terras e escravos recém libertos – associando o trabalho, simbolizado como lei suprema da sociedade, à moralidade, à manutenção da ordem estabelecida e ao respeito à propriedade privada. Na elaboração do conceito de trabalho – ligado ao desenvolvimento de atributos morais – implicava na construção do conceito de vadiagem, com qualificações associadas à imoralidade e à perversão, visto como ameaça constante à ordem pública (PEREIRA, 2009, p. 130).

Nesse processo, em outubro de 1931, o então governador do Estado do Paraná, Mário Alves Tourinho (general, interventor nomeado por Getúlio Vargas), declara que a questão social estava restrita aos problemas do proletariado e deveria “[...] constituir a mais preemente preocupação dos governos e dos povos atuais, porque de sua pronta solução está hoje necessariamente dependendo a própria garantia e a estabilidade da ordem humana [...]”. Nesse sentido, seu trabalho à frente da chefia do Estado do Paraná teria procurado melhorar as condições de vida deste segmento social que representava um “[...] problema de ordem moral” (TOURINHO, 1931, p. 39-40).

No entanto, aponta como ações, no âmbito da assistência social, a continuidade na manutenção dos Abrigos de Menores, das Escolas de Reforma³⁸ e do chamado Asilo São Vicente de Paula, que no período abrigava pessoas idosas.

Dizendo de outro modo, a resolução da “questão social”, apontada pelo governador Tourinho, no âmbito da infância e da adolescência, dava continuidade à segregação dos considerados em desacordo com o projeto de sociedade em construção, para a reeducação.

A estratégia da segregação social para manutenção da ordem é enunciada claramente, em 1935, pelo governador Manoel Ribas, ao declarar a eficiência, em seu governo, de assunto que merecia sua atenção especial. Não haveria, nas ruas da capital, mendigos perambulando, e quando, raramente apareciam, “[...] a Polícia encaminha com presteza às instituições mantidas para esse fim, e os falsos pedintes são devidamente processados” (RIBAS, 1935, p. 17).

A severidade com que eram tratados os que descumpriam as normas legais é evidenciada pelo fato de que, nesse mesmo ano, o governador apoiou sugestão do Coronel Sylvio Van Erven, então chefe de polícia do Estado, para que a construção existente na chamada Ilha da Cobras, em Paranaguá, fosse transformada em uma Colônia Correccional para a, nas palavras de Manoel Ribas, “[...] reclusão dos pequenos delinquentes, que receberiam ali ensinamentos agrícolas” (RIBAS, 1935, p. 22). A Ilha viria preencher, de acordo com pronunciamento do governador à Assembléia Legislativa Estadual, “[...] uma lacuna que de ha muito se fazia sentir. Será uma nova escola de regeneração e de trabalho, em prol do Paraná” (RIBAS, 1935, p. 42).

Em 1936, cumprindo com o já anunciado no ano anterior, a Ilha das Cobras passa a servir como internato para as crianças e os adolescentes. Estes permaneciam isolados, sem comunicação, o que facilitava os casos de maus tratos sofridos pelos internos, denunciado na imprensa anos mais tarde. Contudo, no discurso de inauguração da obra, mencionou-se sua importância

³⁸O número de atendidos nas instituições do Estado, que ainda centravam-se apenas na capital, crescia tendo recebido, durante o ano, o Abrigo de Menores, masculino 118 crianças; o feminino 103; a Escola de Reforma masculina 69 e a Escola de Reforma feminina 29.

por proporcionar aos internos a oportunidade de uma profissão que seria útil à sociedade. Conforme mensagem de Manoel Ribas:

No ano findo, ficou concluída a construção da 'Escola Correccional da Ilha das Cobras'. O prédio bem instalado, dotado de todo o conforto e higiene, é suscetível de ser adaptado a uma 'Escola de Pesca', cuja criação estou providenciando, com o fito de dar aos nossos praieiros e aos reclusos de bom comportamento, a oportunidade de aprenderem uma profissão rendosa e útil à sociedade (RIBAS, 1936, p. 97).

Nesse mesmo pronunciamento, o governador declarava que o atendimento aos menores abandonados e delinquentes era uma vitória do Estado do Paraná, na medida em que se trabalhava para ampliar e melhorar as instituições que privavam de liberdade (abrigos, asilos e internatos), sendo a retirada do convívio social a solução encontrada para os adolescentes e crianças considerados infratores.

A ampliação no atendimento pode ser comprovada ao analisarmos o número de internos que passaram pelas instituições no ano de 1935: no Abrigo/Escola de Preservação de Menores, departamento feminino, entre os meses de janeiro até setembro, foram atendidas 203 meninas; na Escola de Reforma, feminina, foram internadas 94 meninas; a Escola de Reforma, masculina internou 84 meninos; números significativamente mais elevados se comparados aos disponíveis e que apresentamos, do ano de 1931.

Nesse mesmo ano, o Abrigo/Escola de Preservação, departamento masculino, passa a ser chamado de Escola de Trabalhadores Rurais "Dr. Carlos Cavalcanti", inaugurando novas instalações. Tal fato ocorre com o objetivo de proporcionar, de acordo com discurso do governador Manoel Ribas, "[...] maximo conforto material e ensinamentos proveitosos aos menores que se achavam pessimamente localizados em acanhado prédio" (RIBAS, 1936, p. 14).

Mostravam-se, nessas ações, os primeiros passos do que poderia ser chamado de trabalho socioeducativo que deveria ser desenvolvido com delinquentes e abandonados, em relação aos ensinamentos para o trabalho e na proposição da separação por categoria (infratores, abandonados). Procurava-se a adequação com o estabelecido no Código de Menores.

No entanto, na prática, nenhum desses objetivos se realizou. Colombo (2006) aponta, por exemplo, que a Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti nem poderia ser chamada de escola, uma vez que nunca esteve vinculada com a Secretaria de Educação. Fato que comprovamos, pois ao investigarmos o registro de matrículas escolares provenientes dessas instituições no Arquivo Público do Estado do Paraná no período demarcado, não as encontramos.

Além disso, o ensino, que deveria ser profissional, limitava-se a poucas atividades braçais e continuava a receber e a manter, no mesmo ambiente, os abandonados e os infratores, os últimos, em muitas ocasiões, nem haviam recebido sentença (COLOMBO, 2006).

A Escola de Pescadores Antônio Serafim Lopes, instalada na Ilha das Cobras, funcionou para esse tipo de atendimento por dezenove anos. Com capacidade para privação de até cem internos, propagava-se a existência de um ensino regular que, conforme pesquisas de Colombo (2006), nunca ocorreu.

No entanto, Manoel Ribas na mensagem encaminhada à Assembléia Legislativa em 1937, declara imensa satisfação ao cumprir com mais

[...] um dos compromissos do meu Governo: o de trabalhar pelo Paraná, cuidando da sua infância e de sua juventude. Ali, no panorama luminoso das águas da vasta baía de Paranaguá frente à barra, ao contacto da natureza, dos ventos mais puros e das areias mais limpidas, muitas crianças, afastadas das cidades, onde os primeiros passos mal orientados e as más companhias lhes ensinaram o abecedário do crime, recebem educação, pesca, num largo robustecimento físico, para se converterem em cidadãos uteis à Pátria, à família e aos seus semelhantes. É a obra de prevenção, de preservação e de regeneração [...] (RIBAS, 1927, p. 28).

Esse novo estabelecimento, anunciado como de “prevenção, preservação e regeneração”, foi um local que, anteriormente, destinava-se a receber estrangeiros que necessitavam passar por um período de quarentena e já havia servido também como leprosário. Compreendemos então que esta instituição pode ter se prestado aos objetivos de preservação da sociedade do convívio com os chamados delinquentes e abandonados, mas não teve, certamente, esse mesmo significado para os que ali estiveram reclusos. Todavia, só foi fechada em 1955, após uma fuga em massa e diversas

denúncias de violência e de maus tratos que passaram a emergir nos noticiários da capital.

Nem mesmo a instituição do SAM, na década de 1940, caracterizou, em nível estadual, mudanças significativas para o público infante-juvenil pobre (os denominados delinquentes, os abandonados, objetos das práticas de privação de liberdade).

Em 1947, o atendimento a esse segmento no Estado do Paraná deixa de vincular-se à Secretaria de Justiça e passa a ser responsabilidade do Departamento de Assistência Social - DAS, vinculado à Secretaria da Saúde e da Assistência Social, criada pelo decreto-lei nº 615, de 13 de maio de 1947, o que poderia ser considerado um avanço, visto que não apenas a justiça atenderia ao segmento infante-juvenil, mas a assistência social.

Há que considerar que coexistia, nesse período, o Departamento Estadual da Criança – DECr, e os infratores não eram considerados como parte do referido departamento. Disso podemos depreender, mais uma vez, a separação da infância dos que eram caracterizados como menores, visto que não eram atendidos pelo Departamento da Criança, e sim pelo Departamento de Assistência Social.

Em mensagem à Assembléia Legislativa Estadual, no ano de 1948, o então governador do Estado, Moysés Lupion de Troya, anunciava a necessidade de promover-se a organização do Serviço Social no Paraná, já que alguns sujeitos mostravam-se sem condições morais ou mentais para conviverem e produzirem socialmente. Desse modo, pondera o governador, que o Serviço Social “Derivado dos princípios cristãos da nossa vida, tem sido definido como a caridade cientificamente organizada” (LUPION, 1948, p. 66). Logo, o Serviço Social seria um organismo habilitado a estudar e a intervir no que se caracterizava como desajustes individuais para promover o posterior reajustamento.

O Serviço Social deveria prestar seus serviços, dividindo os trabalhos em duas linhas: os serviços dos casos individuais e os serviços dos casos coletivos. Os menores enquadravam-se na primeira das duas linhas, da qual faziam parte, ainda, os desvalidos, os inválidos, a velhice, os mendigos, os trabalhadores, os egressos de hospitais e de prisões e a família. Já a segunda

linha deveria concentrar-se na orientação e na supervisão de todas as obras sociais, bem como realizar a articulação entre as mesmas.

Lupion (1948) destaca que o Estado do Paraná seria um dos primeiros do Brasil a instituir o Serviço Social, contudo, salienta as dificuldades da organização de um trabalho desconhecido, tais como a formação de pessoal técnico para trabalhar com os “[...] desajustamentos humanos no meio social e procurar as readaptações necessárias” (LUPION, 1948, p. 67).

O governador anuncia a criação do Departamento Estadual da Criança, destacando que o trabalho a ser realizado por este departamento destina-se a orientar e supervisionar os municípios no referente ao atendimento à maternidade, criança e adolescência, demarcando, no discurso, a separação evidente dos menores desse contexto.

Estes teriam seu espaço, já reservado, na categoria dos considerados como “desajustados sociais”, por características inerentes ao caráter, ou seja, subjetivas. É o que podemos compreender a partir do manifesto presente nessa mesma mensagem, da chamada “educação emendativa”, que deveria contar com um “[...] aparelhamento para a educação de anormais de caráter, anormais de sensibilidade e anormais de inteligência³⁹ [...]” complementando que para desenvolver-se o trabalho com estes segmentos deveria haver um conjunto de unidades articuladas, objetivando, “[...] no caso das anomalias de caráter, não apenas corrigí-las, mas, sobretudo, prevení-las e evitá-las” (LUPION, 1948, p. 86).

Na categoria dos anormais de sensibilidade e de inteligência, enquadravam-se os sujeitos com algum tipo de deficiência, já por anormais de caráter entendiam-se os menores delinquentes.

O governador faz referência à Escola Correccional da Ilha das Cobras como a única destinada ao trabalho com a segunda categoria. Todavia, menciona que essa instituição não atendia minimamente à necessidade do trabalho corretivo, pois não havia classificação dos menores, nada de técnico na educação ou reeducação. Além disso, a orientação profissional era inadequada ou inexistente. Todos esses problemas seriam sanados, conforme Lupion, com a “[...] educação emendativa. Só um sistema de organizações,

³⁹As instituições para estes seriam duas organizações particulares: o Instituto Paranaense de Cegos e o Instituto Pestalozzi para os surdos (LUPION, 1948, p. 87).

vizando ao mesmo tempo prevenir e corrigir, pode ser corretamente indicado para o caso” (LUPION, 1948, p. 87).

Parece-nos evidente que o discurso e as enunciações propostas entendem o desajuste como característica intrínseca dos indivíduos, fato ratificado quando da proposição da “educação emendativa”, que teria a responsabilidade de emendar, corrigir, adaptar os nomeados de anômalos.

Contudo, mesmo com a mudança de secretarias e os anúncios do governo estadual, o cotidiano dos sujeitos internos não sofreu mudanças, nem o atendimento dispensado aos reclusos na Escola da Ilha das Cobras, mencionada por Lupion, alterou-se, nem foram desenvolvidas ações que denotassem a citada “educação emendativa”, denunciando que, provavelmente, não ocorreram.

Lugares que, certamente, receberam atenção especial do governo do Estado, expandindo-se por vários municípios, foram os postos de puericultura e os chamados postos de higiene, que tinham como objetivo prevenir as doenças e a mortalidade. Teve, também, ampliação significativa o aparato policial na Capital e no interior do Estado, instituindo-se, ainda, a Delegacia dos Menores em Curitiba.

Conforme Colombo (2006), a partir de 1950, os problemas sociais mostravam-se mais evidentes, o pauperismo da população sem trabalho, o povoamento intenso, a urbanização da capital e o crescimento da população jovem e desocupada demandavam, por parte das autoridades, novas estratégias no trato com os menores. Nesse sentido, a ação já comum e que foi intensificada advinha da força policial.

Estas questões designavam uma crescente população infanto-juvenil destinada à internação, o que exigiu o início do projeto de construção de uma nova unidade que receberia somente os menores autores de infrações penais e atenderia também aos jovens oriundos do interior do Estado.

No interior, havia acréscimo importante de prisões de menores, que decorriam da rigidez e da expansão do policiamento, e a única unidade para recebê-los estava localizada na capital do Paraná (COLOMBO, 2006).

No ano de 1951, assume o governo do Estado Bento Munhoz da Rocha Netto, adversário político de Moysés Lupion. Desse modo, apesar de conhecer a “[...] primordial importância do Serviço Social no reajustamento do material

humano” (ROCHA, 1951, p. 137), assinala que esse trabalho requer ações amplas que necessitam de recursos para execução. Como o Estado não dispunha de verbas, ficavam limitadas as ações. Justificava-se de antemão, ou dizendo de outro modo, pouco se fez nesta gestão em relação à situação dos jovens e crianças institucionalizados.⁴⁰

Voltando ao governo do Estado, em 1955, Moysés Lupion, ao descrever a situação do atendimento aos internos nas instituições do Paraná, declara que os problemas a resolver nesse setor são graves. Destaca que estavam sob a custódia do Estado mais de mil crianças e adolescentes, infratores e abandonados. Os principais problemas apontados pelo governador:

[...] as práticas verdadeiramente técnicas do serviço social de casos individuais estão se perdendo de modo completo, no meio de um trabalho desordenado e de uma má rotina, que quase se reduz a estender ao indivíduo uma migalha, tornando-o permanentemente um dependente do Estado [...]; - aquela perda, de ordem vital nesta ordem de serviços, é, em primeiro lugar, decorrência do extraordinário volume de trabalho; [...] o pessoal que presta seu concurso nessa Divisão, com poucas Assistentes Sociais formadas, [...] não está capacitado a resolver os problemas sociais que se apresentam, por não estar preparado para tal, pois não possui a maioria curso sôbre a técnica de Assistência Social (LUPION, 1956, p. 178-179).

Diante dessas implicações, os internos, nas palavras de Lupion, “[...] não encontram dentro dos educandários o ambiente adequado para a sua formação e, em muitos casos para a sua recuperação necessária” (LUPION, 1956, p. 176).

A repercussão disso é que, no mesmo ano, a instituição para menores existente na Ilha das Cobras é desativada e os internos são encaminhados para dois locais: a Escola de Reforma do Canguiri e a Escola de Trabalhadores Rurais do Campo Comprido. Conforme pesquisas de Colombo (2006), esta

⁴⁰De acordo com estudo realizado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES, Bento Munhoz da Rocha teve especial atenção em sua gestão com a categoria de desajustados denominados de ‘alienados indigentes’. Deu andamento à construção da Colônia dos Psicopatas, pois considerava ser constrangedor a convivência com estas pessoas (IPARDES, 1989). Conforme discurso do próprio governador: “[...] é constrangedor o espetáculo que oferecem estas pobres criaturas privadas da razão, na vizinhança e até muitas vezes em promiscuidade com delinquentes da pior espécie, completamente entregues a seu triste destino [...]” (1951, p. 126). Assim como no caso das crianças e adolescentes pobres, a prática do isolamento e da segregação era utilizada como solução para retirar do convívio social os que não poderiam ser úteis.

última era uma escola adaptada, improvisada. Quando da transferência dos adolescentes da Ilha das Cobras, a capacidade da instituição que os recebeu era de 80 internos, mas, passou a contar com 120. Os jovens que cometiam infrações consideradas de maior gravidade eram encaminhados para o Canguiri, os demais iam para o Campo Comprido.

No ano de 1961, no governo de Ney Aminthas de Barros Braga, estabeleceu-se uma comissão para analisar a situação do atendimento ao menor, sob responsabilidade da Secretaria de Estado do Trabalho e Assistência Social. A investigação apontou, como era de se esperar, a deficiência das instituições oficiais.

A partir das constatações demonstradas no relatório da comissão, já em 1962, o governador Ney Braga anuncia que, em sua gestão, uma das principais ações já realizadas teria sido a criação do Instituto de Atenção ao Menor – IAM – lei nº 4.167, de 16 de julho, regulamentado pelo decreto nº 17.954, de 27 de abril de 1965. Enunciava estar cumprindo promessas de campanha quando, ao receber o apoio da igreja, propagava justiça social.

O IAM estava ligado à estrutura da Secretaria de Estado do Trabalho e Assistência Social. De acordo com discurso do governador, esse órgão seria o “[...] encaminhamento definitivo da solução do problema do menor desamparado, através da colaboração íntima entre o Govêrno do Estado e a própria comunidade” (BRAGA, 1962, p. 66).

Esta fala de Braga indica-nos de antemão a disponibilidade para ações articuladas com o empresariado. O governo junta-se aos empresários que retribuem com doações para a manutenção das obras que passam a ser realizadas pelo IAM.

Ainda em 1962, Ney Braga anuncia, na Mensagem à Assembléia Legislativa Estadual, o início da construção de prédio para a Escola de Recuperação de Menores. Nessa mensagem, o governador reitera, para a recuperação dos jovens, a utilização de ações educativas e o treinamento para o trabalho agrícola. Entretanto, apesar do entusiasmo de Ney Braga, não é um enunciado inovador, já que este também era o discurso de vários de seus antecessores.

Já a almejada separação nas instituições de internação, entre abandonados e infratores, parece materializar-se com a inauguração, no ano

de 1965, da Escola para Menores Professor Queiroz Filho⁴¹, no município de Piraquara, que “[...] não se destinava a atender às crianças, nem aos adolescentes abandonados, mas sim, e somente, aos adolescentes infratores⁴²” (COLOMBO, 2006, p. 93).

No entanto, essa instituição⁴³ não era coordenada pelo IAM. Ainda estava subordinada à Secretaria de Segurança. Apenas no ano de 1969, no governo de Paulo Cruz Pimentel, é que passa, por meio do decreto nº 14.086, de 04 de fevereiro, para a Secretaria de Trabalho e Assistência Social e, assim, para o IAM. Posteriormente, por meio da lei nº 6.636, de novembro de 1974, o IAM passa a ser subordinado à Secretaria de Estado da Saúde e Bem Estar Social (COLOMBO, 2006).

O IAM era responsável pelas Unidades Oficiais que executavam os programas de assistência e de proteção ao chamado menor, tanto em externato como internato e atendia aos abandonados ou às crianças retiradas dos pais por ordem judicial, além de desenvolver ações preventivas para o público infanto-juvenil.

Sob a coordenação da FUNABEM, após a extinção do SAM e o golpe militar de 1964, conforme cenário nacional, o Paraná, que já fazia uso dessa prática, também celebra acordos com instituições particulares para a execução dos programas centrados na racionalidade dos técnicos, que, em nível

⁴¹A constituição e funcionamento dessa instituição foi o objeto de estudo da tese de doutorado, apresentada por Irineu Mário Colombo no ano de 2006. De acordo com esse autor, o nome da instituição foi escolhido pelo então governador do Estado do Paraná, Ney Braga, para homenagear o falecido amigo, professor e advogado Antônio de Queiroz Filho, atuante político, deputado federal em 1954, além de ter exercido o cargo de secretário de educação e de justiça no Estado de São Paulo e ter sido professor da PUC - São Paulo (COLOMBO, 2006).

⁴²Em 1976 a triagem dos apreendidos passou a ser realizada pelo Centro de Estudos, Diagnóstico e Indicação de Tratamento – CEDIT – que realizava a triagem dos órfãos e abandonados, em regime de internato provisório em no máximo noventa dias. O Serviço de Recepção e Triagem de Menores – SETREM – realizava o encaminhamento dos infratores (COLOMBO, 2006). Em período anterior a 1987, a triagem dos adolescentes que infracionavam era realizada pela Unidade de Triagem do Infrator – UTI. Todos órgãos localizados na capital do Estado.

⁴³A Escola Queiroz Filho, criada com objetivos educativos e regeneradores, estava localizada no Complexo de Piraquara, próxima, conforme Colombo (2006), do Leprosário São Roque, da Colônia Penal Agrícola Manoel Ribas, do Presídio Estadual Masculino, do Presídio Estadual Feminino e do Manicômio do Hospital Adalto Botelho. Além disso, estava distante do centro de Curitiba, do que apreendemos, em acordo com Colombo, que o discurso apresentado (escola), não condizia com a realidade, antes, mostrava-se mais como opção de segurança e isolamento.

regional, realizavam a coordenação e fiscalização dos programas de atendimento comunitários.

O atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais no período de Ditadura Militar centra-se em ações de segurança, repressivas, correcionais e assistencialistas. No Paraná, o cenário é semelhante, “A repressão e a violência passam a marcar o nome da Queiroz Filho” (COLOMBO, 2006, p. 107). Os discursos indicavam o atendimento como de assistência, proteção e reeducação, contudo, esses anúncios passavam longe da realidade vivenciada.

Nesse movimento de implantação da FUNABEM⁴⁴ e da PNBEM, anunciam-se mudanças na forma de atender este segmento da população, mas, tanto em nível nacional como estadual, o que ocorreu foi a reprodução de antigas ações que remetiam ao SAM e às instituições por ele orientadas.

No ano de 1970, em mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, o governador Paulo Pimentel destaca que a política de assistência social do Estado do Paraná deve orientar-se no “[...] sentido de conferir à comunidade a iniciativa da execução dos programas, com a supervisão e cooperação do Estado que, sem omitir-se do setor, procura perder as antigas características assistencialistas de entidade paternal para assumir funções especificamente normativas” (PIMENTEL, 1970, p. 143).

Compreendemos estes enunciados como indicativos da retirada ou diminuição de investimentos no âmbito das políticas sociais, por conta da crise deflagrada pelo capital e da necessidade de reestruturação, que se reflete no Paraná. Isso se evidencia na sequência do mesmo discurso, quando afirma o governador que recente a

[...] adoção de um enfoque mais racional, em que o Govêrno passa gradativamente da atuação de cunho paternalista para uma posição de elemento coordenado e supletivo das soluções, que cabem cada vez mais, à comunidade onde afloram os problemas (PIMENTEL, 1970, p. 144).

Essa contenção em relação às políticas de cunho social piora ainda mais a situação já complicada dos sujeitos designados como menores, que eram atendidos majoritariamente pelas práticas de repressão.

⁴⁴O Paraná apesar de estar subordinado a FUNABEM, não adotou o nome FEBEM, comum entre os outros Estados da Federação para designar suas unidades de privação de liberdade.

De acordo com Micali (2009), no ano de 1971 ocorreu o primeiro encontro estadual de Juízes de Menores em Ponta Grossa. Nesse encontro, discutiram-se alternativas para o atendimento conjunto dos menores, que deveria articular o IAM, o Poder Judiciário e as comunidades locais. Discussão que, em certa medida, vinha ao encontro do proposto pelo governo estadual, no sentido de repasse de responsabilidades para os municípios no atendimento aos menores.

No governo de Jayme Canet Júnior (1977, 1978, 1979), o atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais foi pouco mencionado e a condição da institucionalização sofreu alterações, estas, podemos declarar, de certo não foram positivas, já que o número de internos crescia e a estrutura organizacional não se modificava.

Nas mensagens à Assembléia Legislativa Estadual, o governador Canet Júnior destaca o trabalho realizado pelo IAM, contudo, o centro de suas declarações permanece em ações que estão sendo desenvolvidas pelos Centros de Estudos do Menor e Integração na Comunidade – CEMICs – implantados em várias regiões do Estado. Esses Centros tinham como objetivo prevenir a marginalização das crianças e dos adolescentes, desenvolvendo atividade de ensino (esta nem sempre ligada às secretarias de educação municipais ou estaduais), esporte, lazer e profissionalização⁴⁵.

Canet Júnior (1979) enfatiza a política de prevenção à marginalização social do menor, referindo à importância da comunidade para o “[...] equacionamento desse problema. As atividades foram desenvolvidas sob linhas de ação terapêutica e preventiva” (CANET, 1979, p. 74). As terapêuticas a serem desempenhadas no regime de internato, e as preventivas deveriam atender às necessidades básicas, antes do abandono ou da marginalização. Declara, o governador, que a ação pública estatal foi multiplicada ao haver a participação da comunidade.

Desse modo, os chamados menores no Paraná estavam, praticamente, ausentes do discurso do governo, no entanto, no mesmo período, esses sujeitos passam, em nível nacional, a partir da implantação do novo Código de

⁴⁵Em 1978, o Paraná contava com 16 unidades sociais que desenvolviam ações preventivas administradas pelo Estado e 123 unidades particulares; em 1979 são 16 unidades estaduais e 172 particulares que recebiam recursos públicos (CANET JÚNIOR, 1979).

Menores de 1979, a ser denominados não apenas como menores, mas como menores em situação irregular.

Essa designação remete à construção e à consolidação na esfera social de um signo que marca como irregulares não as condições de vida dessa população, especificamente da população pobre, mas os próprios sujeitos que estão em irregularidade ao não encontrarem seu lugar no contexto social.

O Juizado de Menores de Curitiba, no ano de 1978, dividiu-se entre o primeiro e segundo ofício, buscando separar os casos de infração dos demais. Apesar da separação do Juizado, em relação à institucionalização, ainda continuaram a ocorrer práticas de alojar, em uma mesma instituição, infratores e abandonados.

Compreendemos que seria impossível abarcarmos todas as nuances e determinantes das políticas para a infância e adolescência e, em especial, para os sujeitos à privação de liberdade no Estado do Paraná, por se caracterizarem, as políticas, em ações descontinuadas (condicionadas à vontade política de cada gestão) e não historicizadas.

Contudo, arriscamo-nos a resumir o período de 1927 a 1980, dizendo que a única ação regular e permanente para este segmento foi a constante ação de institucionalização, baseada nos encaminhamentos da legislação nacional, presentes nos Códigos de Menores. Além disso, havia centralidade das ações na capital, especialmente ao se tratar de adolescente autor de ato infracional, e, após 1965, institucionalizavam-se todos os nomeados de infratores em apenas uma unidade que deveria atender à demanda de todo o Estado, a Escola Professor Queiroz Filho.

Os discursos e ações sempre pautados nos objetivos expressos de readaptação e resinserção, dizendo-se baseados no objetivo maior de educar, mostraram-se ineficazes, tanto que as instituições de privação de liberdade nunca tiveram vínculo com a Secretaria de Educação, o que só vai ocorrer a partir de 1993.

2.3 CONTINUÍSMOS E INOVAÇÕES APÓS O CÓDIGO DE MENORES DE 1979: DISCURSOS E AÇÕES NO ESTADO DO PARANÁ

A partir de 1980, orientadas pelo novo Código de Menores, as ações para o público infanto-juvenil sujeito à privação de liberdade, no Estado do Paraná, anunciavam seguir os preceitos de internamento apenas como último recurso a ser utilizado.

No entanto, o novo Código manteve e ratificou a separação entre a infância e os menores. Os últimos, classificados como menores em situação irregular, demandavam ações assistenciais quando pobres em situação de risco, e ações repressivas, se considerados delinquentes ou perigosos.

Mas a decisão sobre o destino dos menores não se centrava, agora, apenas na figura do juiz, uma vez que ele sentenciava a partir das informações sustentadas nos pareceres emitidos por técnicos.

A situação de irregularidade social fazia com que a criança e o adolescente fossem observados socialmente e atendidos na especificidade que a racionalidade técnica e judiciária determinaria.

Em 1980 foram inaugurados oito escritórios do IAM nos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Pato Branco, Jacarezinho, Umuarama e Cascavel e, em 1982, foi implantado, em Londrina, o Centro de Estudos Diagnósticos e Iniciação de Tratamento – CEDIT. Essas medidas buscavam reduzir o número de internações na capital.

Nessa mesma linha de ação, em 1983 aconteceu uma reunião regional de Juízes e Promotores do Estado do Paraná sobre o menor infrator, com o objetivo de discutirem alternativas à implantação da liberdade vigiada em outros municípios do Paraná. Dessa vez, definiu-se pela implantação da liberdade vigiada, no ano seguinte, nos municípios de Londrina, Maringá, Cascavel, Ponta Grossa e Paranaguá (MICALI, 2009)⁴⁶.

⁴⁶De acordo com a autora que pesquisou o processo de descentralização na execução das medidas socioeducativas do Estado do Paraná, mesmo com a '[...] expansão dos serviços de atenção à criança e ao adolescente pelo interior do estado do Paraná por meio do IAM, o atendimento ao adolescente autor de ato infracional continua centralizado em Curitiba, as unidades de internação, masculina e feminina, que recebem adolescentes de todo o Estado ficam em Curitiba e região metropolitana' (Piraquara) e o serviço de liberdade assistida se restringe à capital (MICALI, 2009, p. 98).

No contexto, marcado por uma crise econômica que se agravava, o governador do Estado do Paraná, José Richa, no ano de 1985, declara, em mensagem à Assembléia Legislativa, sua preocupação em relação ao resultado perverso da questão que seria o desemprego “[...] São milhares as famílias atiradas ao desespero, ameaçadas pela fome e, **muito mais grave, vítimas da desagregação dos valores mais mezinhos, indispensáveis à convivência social**” (RICHA, 1985, p. 9, grifos nossos). Dessa forma, o governo apontava como alternativa a ser adotada a iniciativa de fomentar a indústria para gerar empregos.

O discurso de Richa aponta a preocupação com a situação de miséria do povo, mas, evidentemente, é relevante ponderarmos a inquietação em relação às consequências da degradação dos valores que poderiam impossibilitar a convivência social. Ou seja, o processo de miséria a que estava submetida grande parte da população poderia gerar situações que ameaçassem a ordem social, tal como é a situação provocada, por exemplo, nos casos de violência, em especial os que promovem ameaça à propriedade e ao modo de produção que procurava se reestruturar.

Ao tratar do bem-estar social, o governador assinala o empenho de seu governo em realizar ações para melhorar a qualidade dos serviços sociais, que teriam suas bases firmadas no incentivo à participação comunitária com a utilização de recursos locais, e enfatiza o trabalho com as famílias dos menores carentes. Essas iniciativas auxiliariam se a internação do adolescente fosse o último expediente a ser utilizado, assumindo o preconizado pelo o artigo 40 do Código de Menores que vigorava.

As iniciativas propostas seguiam a doutrina da situação irregular, cujas ações visavam à correção dos desajustados sociais, à prevenção e à assistência para o menor que tivesse indicativos de vir a cometer infrações, apresentando comportamento inadequado. Desse modo, as intervenções focavam-se essencialmente nos sujeitos e nas famílias, para ajustar as suas irregularidades.

Esses pressupostos contribuíram para instituição de uma reestruturação do IAM, regulamentada pelo decreto nº 4.344, de 21 de novembro 1984. Previa-se a participação de representantes das comunidades no conselho de administração do IAM e a criação, internamente, de um conselho de

desenvolvimento de programas. Ampliou-se também o número de escritórios regionais, chegando a 20.

E, ainda, estava em processo de instalação o Centro de Formação Profissional em Campo Comprido, a reforma do CEDIT e o convênio com a FUNABEM para a instalação de uma unidade para autores de atos infracionais do sexo feminino em Curitiba (ainda não existia uma unidade específica. As meninas que infringiam a lei permaneciam alojadas no mesmo espaço das abandonadas). Outro convênio firmado entre o Estado, a FUNABEM e o judiciário era para a criação de 268 vagas para a chamada liberdade vigiada nas comarcas de Ponta Grossa, Paranaguá, Maringá, Londrina e Cascavel, e a expansão de vagas para o atendimento destinado à área de crianças e adolescentes com deficiências.

Era alarmante o número de institucionalizações de crianças e adolescentes em regime de internato. De acordo com o discurso do governador, cerca de seis mil crianças órfãs, abandonadas e autoras de infrações, haviam sido internadas, sendo encaminhadas para as instituições administradas pelo Estado e particulares. Somados a esse número, os atendidos em regime de semi-internato chegava-se ao quantitativo de trinta mil e setecentos atendimentos (RICHA, 1985). Contudo, estes números eram citados como positivos, pois o Estado estava “atendendo” a esta população.

Já em relação à oferta de curso profissionalizante, os números são bem mais modestos, cerca de trezentos e noventa e oito menores foram encaminhados para profissionalização e haviam recebido apoio (não se especifica de que ordem) seiscentas e doze famílias para uma possível reintegração dos menores (RICHA, 1985).

Instalava-se em Curitiba o projeto “Meninos de Rua”, contando com apoio da FUNABEM, do UNICEF, da prefeitura de Curitiba e da Pastoral do Menor. Cerca de trezentos sujeitos foram atendidos, apesar de não estar claro que tipo de atendimento foi oferecido.

Conforme aponta Figueiredo (2001), Richa apresenta, como uma das características de sua gestão, a bandeira da prioridade do Ensino Fundamental obrigatório, mas, em relação aos adolescentes em privação de liberdade, essa premissa não se aplica, já que não havia, ainda nesse período, uma política que garantisse a escolarização nas instituições de internação.

No ano de 1987, o IAM é extinto e se cria, em seu lugar, a Fundação de Ação Social do Paraná – FASPAR – lei nº 8.485, de 03 de junho. Vinculada à Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social, compunha-se a partir da junção do IAM e da Fundação de Promoção Social do Paraná – PROMOPAR–, criada com o intuito de executar programas sociais para crianças e adolescentes.

A única Unidade para o internamento de adolescentes sentenciados do Paraná, a Escola Professor Queiroz Filho, passou a chamar-se Unidade Social Professor Queiroz Filho. De acordo com Colombo (2006), buscava-se um distanciamento do foco repressivo para um mais assistencial e educativo. Ganhava notoriedade uma abordagem que direcionava para a aprendizagem e para o ensino profissionalizante, ao menos nos documentos da FASPAR. Entretanto, no quadro de profissionais contratados por meio de concurso público, não havia nenhum professor⁴⁷.

O Juizado de Menores do Estado realiza, em 1988, um encontro cujo objetivo era o de difundir e aprimorar os programas de liberdade vigiada⁴⁸, haja vista que, em Curitiba, essa medida já estava sendo aplicada desde o ano de 1978, antecipando-se à legislação nacional, que só seria reformulada em 1979. Visava a diminuir as internações e descentralizar as ações entre as comarcas existentes (COLOMBO, 2006).

Ainda no ano de 1988, o governador Álvaro Fernandes Dias anuncia que a ação da área social “[...] caracterizou-se por algumas iniciativas no sentido de eliminar paralelismos e superposições na estrutura interna da administração [...]” (DIAS, 1988, p. 70). Isso caracteriza o empreendimento de uma “[...] reforma administrativa do governo Álvaro Dias, com vistas à racionalidade” (FIGUEIREDO, 2001, p. 128), e significa, no âmbito da assistência social, a descentralização das ações para os municípios e o incentivo para as entidades

⁴⁷Foram contratados Técnicos de Programas Educacionais que realizariam uma abordagem psicossocial, instrutores de nível médio para ministrar cursos nas oficinas, além de assistente de menores de nível fundamental para inspetores responsáveis pela manutenção da disciplina (COLOMBO, 2006).

⁴⁸Medida prevista no artigo 14 do Código de Menores de 1979. Medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária: I - advertência; II - entrega aos pais ou responsável, ou à pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; III - colocação em lar substituto; IV - imposição do regime de liberdade assistida; V - colocação em casa de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado (BRASIL, 1979, s/p.).

privadas. Dentre essas se destacava a Legião Brasileira de Assistência – LBA⁴⁹.

Conforme assinala Colombo (2006), até mesmo a Unidade Social Professor Queiroz Filho deveria, em longo prazo, passar para a administração do município de Curitiba. No entanto, isso não ocorreu por se tratar de uma unidade para jovens autores de atos infracionais, o que exigia investimentos altos para manutenção e segurança.

A proposição do repasse de responsabilidades das ações para os municípios não conseguiu efetividade devido, principalmente, ao fato de esses últimos não terem recebido o apoio financeiro necessário para a execução das propostas, assim como não houve nem mesmo apoio técnico para que se alcançassem os objetivos enunciados (COLOMBO, 2006).

Desse modo, podemos inferir que apesar de enunciar a internação dos adolescentes em conflito com a lei como último recurso a ser utilizado e de procurar consolidar a liberdade vigiada como medida preferencial, pregando a descentralização para os municípios, não ocorreram ações suficientes para que tais discursos ganhassem efetividade. Pouco se alterou e foi modificado no atendimento dispensado aos adolescentes a quem se atribuía autoria de infrações.

2.4 DETERMINANTES PARA AS MUDANÇAS NO ATENDIMENTO AOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE E PARA A PROPOSIÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO PARANÁ APÓS O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Em meio às organizações que cobravam a implantação dos direitos expressos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, emergem novas formas de administrar os problemas sociais e, nestes, também, os relacionados aos adolescentes em conflito com a lei, sujeitos ao atendimento em privação de liberdade.

⁴⁹O governador aponta que foram atendidas cem mil pessoas, pelas setecentas e cinquenta entidades privadas assistenciais. No ano anterior os atendimentos não haviam superado o número de cinquenta e um mil (DIAS, 1988).

Esse foi um processo permeado por contradições e dubiedades, tanto é assim que, ao mesmo tempo em que se estabeleciam direitos e se cobrava a sua efetivação, passava a se promover, por meio das políticas públicas, uma forma de desmonte desses mesmos direitos com a instituição de políticas sociais focalizadas nos grupos sociais pobres e marginalizados.

As proposições para a solução dos problemas gerados pela organização social recaiam sobre ajustes e alterações nas suas consequências e não nas suas causas. Como assinala Mészáros (2002), mostrava-se a

[...] total incapacidade de tratar as causas como causas, não importando a gravidade de suas implicações a longo prazo. Esta não é uma dimensão passageira (historicamente superável), mas uma irremediável dimensão estrutural do sistema do capital [...] que em suas necessárias ações remediadoras, deve procurar soluções para os problemas e contradições gerados, em sua estrutura por meio de ajustes feitos estritamente nos efeitos e nas consequências (MÉSZÁROS, 2002, p. 175).

Exemplo disso é a implantação, no Estado do Paraná, do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná – Cedca/PR⁵⁰, instituído em março de 1991, o qual passou a atuar em 1992, e o início do processo de implantação dos Conselhos Municipais de Direitos e dos Conselhos Tutelares.

Nesse sentido, no Paraná, em resposta às determinações legais previstas na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, e buscando responder às demandas apresentadas pelos conselhos recém-formados, no ano de 1993, Roberto Requião de Mello e Silva, à frente da governadoria do Estado, anunciou, em mensagem à Assembléia Legislativa Estadual, a criação do “Programa Meu Irmão”. Esse Programa estava ligado à assistência social e voltado para o atendimento às crianças e aos adolescentes carentes ou infratores, ou seja, para a população denominada de marginalizada.

⁵⁰O Cedca é um órgão de natureza estatal especial, com instância pública essencialmente colegiada, compondo-se de forma paritária com representantes governamentais e não-governamentais. Disponível em: <http://www.cedca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>. Acesso em: 06 dez. 2011.

Ao analisarmos os objetivos do Programa, podemos inferir que denotavam um projeto assistencialista que buscava aliviar questões sociais que eram notórias. É o que permite dizer a composição e o alcance dessa proposta que era dividida em subprogramas: Clube do Irmão Caçula – visava a atender às crianças de seis a treze anos que frequentavam a escola, cujos pais trabalhavam fora e não podiam dar assistência aos filhos; Escola Irmão Cidadão – atenderia crianças e adolescentes de seis a dezoito anos, que estivessem fora da escola, com ou sem família e que precisassem de atendimento integral e profissionalização; Irmãozinho – objetivava desinternar crianças de zero a doze anos, que teriam dificuldades de serem adotadas, por serem negras, mais velhas, deficientes etc.; Irmão Maior – atenderia às pessoas com mais de sessenta anos e de famílias carentes ou adultos considerados incapazes (REQUIÃO, 1993).

O governador apresentou, na mesma ocasião, como ação específica direcionada aos adolescentes autores de atos infracionais, a atuação do chamado “Plantão Interinstitucional”. Essa medida promoveria a integração de órgãos do judiciário, ministério público, defensoria, segurança pública e assistência social, preferencialmente, em um mesmo local, o que agilizaria o processo inicial de atendimento dos acusados de autoria de atos infracionais.

Dessa forma, cumpria-se com o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente e ainda diminuía-se o número de internos no Educandário São Francisco, antiga Unidade Social Professor Queiroz Filho. Tratava-se de uma intervenção, em um mesmo local, de várias instâncias sobre o problema do infrator ou acusado de cometer infrações.

Nesse mesmo discurso, Requião enunciava a retomada das oficinas profissionalizantes no único educandário do Estado, São Francisco, que seriam, nas suas palavras, “[...] produtivas e lucrativas, tanto para a unidade como para os educandos”, pois se almejava a formação de jovens cidadãos (REQUIÃO, 1993, p. 94).

Esse pressuposto da gestão de Requião, como aponta Figueiredo (2001), tem como referência os fundamentos da democracia liberal, que prega a igualdade dos sujeitos por meio da cidadania, no entanto, inseridos em uma sociedade norteada pelo mercado em que se mantêm as estruturas que geram a desigualdade econômica.

Nessa alocução do governador, observamos o uso do termo “educandos”, em substituição à denominação de “menor”, utilizada em períodos anteriores por outros gestores e pela sociedade de modo geral, denotando o reflexo e a refração sofrida e também proposta, por meio da linguagem, no contexto de interação e de mudanças na organização social.

Nesse projeto, que visava à construção de sujeitos cidadãos, uma ação que podemos compreender como de importância para o público sujeito à privação de liberdade na adolescência, foi a criação, em 1993, do Programa de Educação para as Unidades Socioeducativas – PROEDUSE – sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação – SEED. O PROEDUSE foi efetivado em parceria com o Departamento de Educação de Jovens e Adultos e o Instituto de Ação Social do Paraná – IASP.

Somente com a instituição do PROEDUSE é que a escolarização passou a fazer parte de forma organizada e sistemática da realidade dos adolescentes em privação de liberdade. Colombo (2002) aponta que até então o atendimento educacional nas unidades centrava-se no ensino voltado para o trabalho, que se restringia a cursos rápidos e às práticas de alfabetização nem sempre certificadas.

Entretanto, para os adolescentes em cumprimento de internação provisória não havia disponibilidade de nenhum tipo de atendimento educacional. Assim, no período em que permaneciam custodiados nas unidades ou nas delegacias, não realizavam atividades vinculadas à educação formal.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA – atendia às unidades de internação, de forma supletiva. A princípio, esse atendimento estava sob o encargo do Núcleo Avançado de Estudos Supletivos – NAES – São Francisco, criado por meio da resolução nº 3780/93, que funcionava no Educandário São Francisco e atendia ao ensino de 1ª a 4ª série. Só no ano de 1996, com a resolução nº 762/96, autorizou-se o funcionamento do ensino de 5ª a 8ª série.

No texto da resolução que aprovou o PROEDUSE, enunciava-se a busca da reinserção social desses sujeitos. A escolarização deveria servir como auxílio nesse processo, tendo em vista a especificidade dos educandos. Além disso, deveria atender ao estabelecido no Estatuto da Criança e do

Adolescente no que se referia à obrigatoriedade de escolarização aos sentenciados na adolescência. Contudo, foi anunciado como uma benesse ligada à determinada gestão governamental do período.

O PROEDUSE continua, ainda hoje, a atender aos adolescentes em situação de privação de liberdade do Estado do Paraná, por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que estendeu-se, também, aos adolescentes em internação provisória e se mostra como importante ferramenta de formação, na medida em que a educação é instrumento que pode auxiliá-los no processo de retorno à liberdade.

No ano de 1994, as ações governamentais deram continuidade ao processo de municipalização de unidades sociais que atendiam a crianças e a adolescentes abandonados e infratores. Anunciava-se a formação de uma comissão estadual para avaliar e definir formas de intervenção sobre o problema do adolescente autor de ato infracional e procurava-se, ainda, conforme já havia anunciado o governador Roberto Requião em 1993, consolidar a articulação com o poder judiciário, ministério público, prefeitura municipal, segurança pública e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (PEREIRA, 1994).

Nesse mesmo ano, foram atendidos nas unidades sociais oficiais 3.853 crianças órfãs, abandonadas, com deficiência e adolescentes autores de atos infracionais. Firmou-se, ainda, um acordo com o UNICEF para o desenvolvimento de um programa de ações que visavam à divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em mensagem à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, o governador Roberto Requião faz menção ao termo atendimento socioeducativo. Esse atendimento teria, de acordo com o discurso do governador, sua base nos laudos técnicos, os quais seriam elaborados no período de internação provisória para subsidiar a decisão judicial, encaminhar o adolescente quando de sua desinternação, e se complementaria por meio da escolarização disponibilizada no interior das unidades para os já sentenciados (REQUIÃO, 1994). Mostrava-se, então, o delinear de uma ação integrada de políticas social, penal e educativa.

Requião (1994) destacava o anúncio da reestruturação das diretrizes pedagógicas do educandário São Francisco, como também, a reforma e a

ampliação do espaço físico. Além disso, o Centro de Formação Profissional de Campo Comprido passaria a atender aos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa em meio aberto, assim como instituiu-se o atendimento de escolarização por meio do NAES, nessa unidade.

Outra ação do Estado seria a implantação de três casas de apoio para atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais cujos vínculos familiares estivessem fragilizados ou não existissem, do que compreendemos certo interesse do governo com o que fariam estes adolescentes após sua liberação.

Com a mudança na gestão estadual em 1995, assume a governadoria Jayme Lerner. De acordo com Figueiredo (2001), no governo de Lerner, evidenciaram-se ações que remetiam à construção da gestão compartilhada, à efetivação de parcerias com a comunidade e a busca da qualidade total, à descentralização administrativa, pedagógica e gerencial e às privatizações de empresas públicas.

Esses pressupostos nortearam, também, as ações para o segmento infanto-juvenil. O governo estadual, apesar de enunciar como objetivos das políticas a reeducação e a reinserção desse público (discurso recorrente desde o final do século XIX), afirmando estar pautado na concepção de medida socioeducativa proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, priorizava a extinção de serviços e, principalmente, a terceirização na execução de políticas públicas fundamentais, dentre elas as de atendimento à criança e ao adolescente.

As ações da nova gestão, em relação ao atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, iniciaram-se por mudanças como a substituição da FASPAR, que passou a se chamar Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), sendo vinculado à Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família (SECR), em 28 de junho de 1995, pelo decreto nº 959.

De acordo com o artigo 3º do decreto nº 959, o IASP teria como objetivo central “[...] a execução de programas de assistência social de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família⁵¹”.

⁵¹Disponível em:

<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/2b08298abff0cc7c83257501006766d4/d7b94e1d948281f003256e9800725b9a?OpenDocument>. Acesso em: 12 dez. 2011.

As denominadas unidades sociais oficiais do Estado, destinadas a receber adolescentes autores ou a quem se atribuía autoria de ato infracional, continuaram a existir. São elas: Unidade Social Oficial Joana Miguel Richa – Curitiba (única unidade a receber adolescentes do sexo feminino, sentenciadas ao cumprimento da medida de internação); Educandário São Francisco – Curitiba (única unidade a receber adolescentes sentenciados ao cumprimento da medida de internação do sexo masculino); Serviço de Recepção e Triagem do Adolescente Autor de Ato Infracional de Londrina (apenas fazia a triagem e encaminhava os adolescentes, não exercendo a função de internação provisória); Unidade Social Oficial de Internamento Provisório para Adolescentes Autores de Ato Infracional de Ponta Grossa; Centro Integrado de Atendimento do Adolescente Infrator de Curitiba – CIAADI⁵².

A existência de somente uma unidade de internação e tão poucas para receber adolescentes em internação provisória evidenciava o descumprimento do especificado no Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 124, parágrafo VI, que determina que os adolescentes sejam internados em unidade da mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsáveis. Como as duas únicas unidades existentes no Estado para receber adolescentes sentenciados (sexo feminino e masculino) estavam localizadas na capital, estes passavam longos períodos distantes de sua cidade de origem e da família.

Entretanto, em muitos casos, o desrespeito ao Estatuto era ainda maior, pois o adolescente acabava cumprindo sua internação (rotineiramente, internação provisória) em delegacias, ou permanecia nas delegacias até que houvesse vaga no educandário. Esse fato continua a ocorrer, mesmo após a proposição da socioeducação e a ampliação de vagas com construção de novas instituições.

Nesse sentido, em 1997, a então governadora em exercício, Emília de Salles Belinati, relata, em seu discurso à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, a inauguração do CIAADI de Pato Branco, Foz do Iguaçu e Londrina,

⁵²O CIAADI utilizava o mesmo espaço dos extintos SETREM e CEDIT e era um programa que visava a agilizar o atendimento do adolescente acusado de autoria infracional. Compunha-se pelo Juizado da Infância e da Juventude; Ministério Público; Defensoria Pública; Delegacia do Adolescente e pelo Serviço de Atendimento Social (SAS), ao qual cabia a realização da recepção, triagem e internação provisória deste adolescente.

com recursos advindos do Fundo para Infância e Adolescência – FIA. Foram gastos, de acordo com a governadora, 1,04 milhão com a unidade de Foz do Iguaçu e 82,8 mil na unidade de Pato Branco.

Nesse mesmo ano, o IASP⁵³ atendeu, de acordo com dados trazidos pela governadora, 4.960 crianças e adolescentes em suas unidades oficiais. A governadora destacava ainda o processo de implantação de atendimento regionalizado de semiliberdade e da aplicação de liberdade assistida, sendo mencionados recursos do FIA já disponíveis para implantação de uma casa de semiliberdade no município de Ponta Grossa (BELINATI, 1997, p. 122).

No ano de 1997, de acordo com o governador do Estado, Jaime Lerner, são repassados recursos para o convênio firmado com os municípios de Londrina e Foz do Iguaçu para construção de duas novas unidades que seriam o “São Francisco II e III”, com capacidade para receber 90 adolescentes, em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Esses empreendimentos foram inaugurados no ano de 1997, em Londrina, e 1998, em Foz do Iguaçu.

A princípio, conforme estudos de Micali (2009), as unidades foram planejadas com o objetivo de atender a crianças e a adolescentes em situação de risco, por meio de trabalhos com oficinas. No entanto, em Foz do Iguaçu, essa proposta não foi aceita pela sociedade local que entendia que este segmento, geralmente em situação de rua, deveria ser atendido por meio da apreensão. Desse modo, como havia sido projetada com outro fim que não a internação, a unidade, até os dias atuais, apresenta a estrutura física totalmente inadequada para o atendimento daqueles em privação de liberdade. A unidade de Londrina passou a atender à demanda crescente de adolescentes envolvidos, principalmente, com o tráfico de drogas.

No ano de 1999, é anunciada, pelo governo estadual, a construção de unidades de internação provisória no município de Cascavel e futura construção na cidade de Umuarama, com capacidade total para atender 48 adolescentes. No entanto, a execução das ações nas unidades ficava a cargo

⁵³ Destaca-se ainda como ação do IASP a distribuição de óculos, cadeiras de rodas, aparelhos ortopédicos, auditivos, próteses, passagens de ônibus, distribuição de cestas básicas etc. Compreendemos que estas ações são necessárias para atender demandas emergenciais, contudo, quando se apresentam como ações políticas principais, sem intervenções nas causas, acabam por se caracterizar como assistencialistas e focalizadas, agindo, somente, sobre as consequências.

do município e como geralmente o atendimento era terceirizado, não se garantia e fiscalizava a qualidade do trabalho implementado.

Pelo exposto, fica visível que a preocupação da gestão estadual centrava-se em retirar das ruas os adolescentes que infracionavam e não no destino desse público ao ser institucionalizado e posteriormente liberado.

Já em relação à escolarização no interior das unidades, a partir do ano de 2001, o NAES foi transformado em Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), com autonomia na certificação dos alunos.

Ainda em 2001, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, houve a sistematização da Proposta Pedagógica Semipresencial de todos os CEEBJA, quando ficou decidido, pela SEED e IASP que, para as unidades de internação, a proposta pedagógica seria diferenciada. Enunciava, mais uma vez, a primazia de uma proposta educacional que dizia priorizar a reinserção social.

Conforme aponta Micali (2009), mesmo com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente e o crescimento dos índices de violência e criminalidade em que se envolviam adolescentes, até o ano de 2004, a gestão estadual não havia realizado ações concretas no sentido de alterar sua política para a área de atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

O Estado do Paraná continuava a dispor de apenas duas unidades de internação (uma masculina e outra feminina) localizadas em Curitiba. As medidas em meio aberto não eram encaminhadas de forma organizada pelo Estado, uma vez que ocorriam por iniciativa do Poder Judiciário ou dependiam da organização dos municípios, que atuavam de maneira isolada e assumiam esta responsabilidade, geralmente, por pressão da sociedade civil organizada (MICALI, 2009).

Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizados no ano de 2002, apontavam para o fato de que o Estado contava com apenas três unidades de internação para atender a uma demanda, naquele período, de aproximadamente 341 adolescentes. Podemos verificar na tabela do IPEA⁵⁴ essa estatística em relação à região sul:

⁵⁴Extraímos da tabela apresentada pelo IPEA apenas as informações referentes às unidades da região sul, contudo, esta contém informações acerca de todos os Estados da Federação.

Estados	Número de unidades	Número de adolescentes
Sul	35	1304
Paraná	3	341
Santa Catarina	17	119
Rio Grande do Sul	15	844
Brasil	190	9555

Fonte: SILVA; GUERESI, 2003, p. 17.

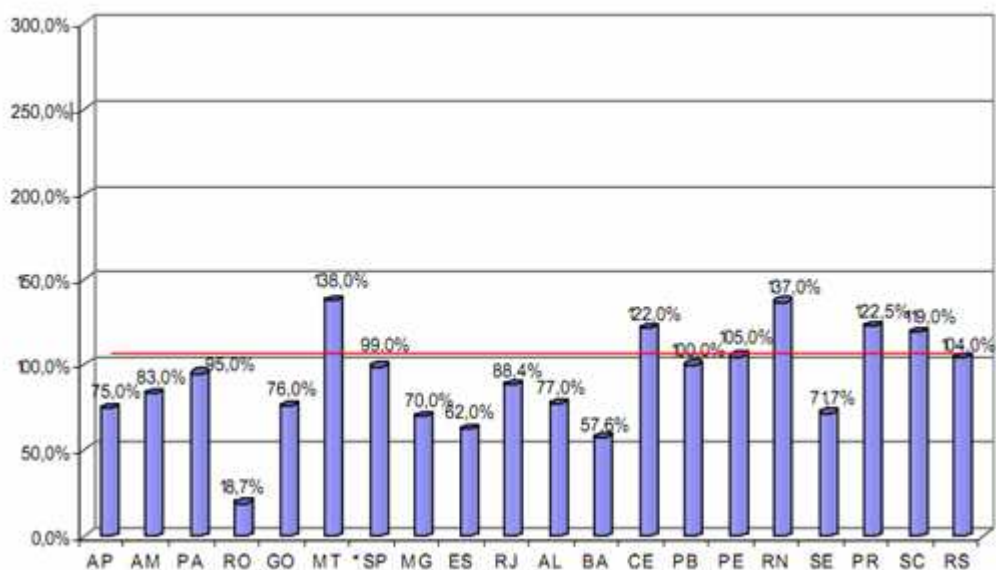
Se analisada a relação unidades/adolescentes da região sul, podemos verificar que o Paraná ultrapassava os demais Estados da região em número de jovens por instituição. Em média, apresenta 113,6 adolescentes por unidade, enquanto o Rio Grande do Sul conta com 56,2 e Santa Catarina teria, em média, 7 adolescentes por unidade. Além disso, o Paraná contava com apenas 3 unidades onde permaneciam adolescentes de todas as regiões do Estado.

Essa mesma pesquisa indicava o Estado do Paraná como um dos Estados onde as unidades de internação e internação provisória encontravam-se superlotadas “[...] nota-se que a superlotação ocorre nos estados de Mato Grosso, Ceará, Rio Grande Norte, **Paraná**, Santa Catarina e Rio Grande do Sul” (SILVA; GUERESI, 2003, p. 31, grifo nosso).

O gráfico, apresentado pelo IPEA, evidencia esta situação⁵⁵:

⁵⁵De acordo com a pesquisa, a lotação das unidades no estado do Paraná ultrapassava, no período, em 22% o número de vagas, além disso, era o terceiro estado com situação mais precária ao se tratar de vagas para privação de liberdade de adolescentes (SILVA; GUERESI, 2003, p. 31).

Brasil: lotação das unidades de internação segundo unidade da Federação, setembro-outubro de 2002



Fonte: SILVA; GUERESI, 2003, p. 30.

Esses dados nos auxiliam a compreender a realidade envolvida no contexto da produção dos Cadernos Orientadores do Estado do Paraná, no ano de 2005, publicados em 2006. O que implica em reconhecer que a compreensão, de fato, de determinado enunciado, discurso ou política é um processo ativo, responsivo e histórico, conforme propõe Bakhtin:

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...] refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. E por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Por meio do que propõe Bakhtin, é necessário considerarmos que aspecto de extrema relevância é o fato de que os discursos produzidos pelos organismos do Estado do Paraná, no período em que se formularam as propostas para a socioeducação, devem ser analisados no contexto da organização social em que foram motivados. São respostas a enunciações anteriores e antecipam o revide do que viriam a produzir no entorno social.

Em períodos anteriores ao da implantação das políticas de socioeducação, de reestruturação do atendimento socioeducativo e da apresentação dos Cadernos Orientadores, outros discursos, para além dos produzidos pelo IPEA, refletiam o atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Paraná e vinham recebendo notoriedade social nacionalmente.

O atendimento socioeducativo⁵⁶ desenvolvido no Paraná vinha sendo anunciado em noticiários nacionais por apresentar problemas na execução das medidas socioeducativas, com a ocorrência de diversas rebeliões nos educandários, instituições responsáveis por executar medida de internação e internação provisória.

Durante uma rebelião ocorrida em 2004, no educandário São Francisco, sete adolescentes foram mortos por outros internos. Além de o fato ser noticiado em diversos jornais de circulação nacional, no site da Organização dos Advogados do Brasil, a notícia foi veiculada da seguinte forma, em 24 de setembro de 2004:

Foi a cena mais triste da minha vida. As paredes das selas estavam ensangüentadas, o lugar destruído e os corpos dos internos, dilacerados. Uma verdadeira barbárie. Foi assim que a representante do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), Marta Marília Tonin, relatou ao presidente nacional da OAB, Roberto Busato, o resultado da rebelião no Educandário São Francisco [...] Marta Tonin responsabilizou a política do governo do Estado, de centralizar 228 adolescentes de várias partes do Paraná em uma única área da capital, como um dos agravantes da rebelião. Além da política centralizadora do Estado na detenção dos adolescentes, [...] criticou o fato de não ter sido renovada a equipe de educadores do Educandário, reduzindo o número de oficinas profissionalizantes que possibilitam aos

⁵⁶O atendimento ao adolescente autor de ato infracional vinha sendo anunciado com o termo 'socioeducativo', no Paraná, desde o ano de 1993, no discurso do então governador Roberto Requião. Observamos que sua utilização passou a emergir a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente ao remeter às medidas socioeducativas.

adolescentes o retorno ao convívio social. No Paraná, existem hoje 800 adolescentes respondendo a medidas sócio-educativas em unidades como essa (OAB, 2004, s/p, grifos nossos).

No dia da rebelião, o Educandário São Francisco estava com um número de 237 internos e sua capacidade de lotação era de 150 adolescentes, ou seja, contava com 87 adolescentes a mais de sua possibilidade de atendimento, configurando a superlotação.

Nessa mesma situação, de acordo com a notícia publicada, houve denúncias por parte dos adolescentes de que estariam sofrendo “[...] maus tratos e agressões por parte dos educadores – fato que poderia ter colaborado para o desfecho violento, no entender do secretário [...]” (MELNECHUKY, 2004, s/p). (No período em que ocorreu o episódio, quem respondia pelo Instituto de Ação Social do Paraná era Padre Roque Zimmermann).

No mês de setembro do ano de 2005, o educandário de Londrina é palco de atenção da imprensa, por nova rebelião ocorrida na unidade de internação: “O educandário de Londrina, no Norte do Estado, enfrentou nesta terça-feira o seu terceiro e maior tumulto” (MENEGHEL, 2005, s/p). Nessa ocasião, um adolescente foi ferido por outros internos. O tumulto só foi contido após três horas, com a intervenção da tropa de choque da polícia militar.

No contexto apresentado como resposta ao noticiado, Roberto Requião, na governadoria do Estado, em seu pronunciamento à Assembléia Legislativa estadual, no ano de 2005, destaca a capacitação e treinamento de funcionários para atuarem junto ao público infanto-juvenil, bem como, a criação de novas vagas para o atendimento de abrigo, privação de liberdade e proteção.

Requião enfatizava, ainda, o trabalho realizado pelos CIAADs e SAS, que teriam atendido um número de 2.503 adolescentes. Já o atendimento em semiliberdade apresentava número bem mais modesto de 270 atendimentos.

Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente indicar a primazia das medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade, as primeiras nem mesmo são citadas no discurso do governador e a semiliberdade apresenta número inexpressivo se comparado à medida de internação. Dito de outro modo, apresentava-se um explícito

distanciamento entre as práticas do Estado do Paraná e o que preconizava, desde o ano 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse discurso de 2005, o governador anunciava, também, a elaboração do projeto-político-pedagógico de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Este viria a ser apresentado em 2006, por meio dos Cadernos orientadores, cuja base seria a proposição da socioeducação.

Contudo, fatos não mencionados pelo governador, que haviam marcado o ano anterior, foram as mortes de adolescentes sentenciados e internos nas unidades oficiais de atendimento, como no Educandário São Francisco, em Curitiba e na unidade de Foz do Iguaçu, e as constantes rebeliões na unidade de Londrina.

Em 2006, acontece nova morte de adolescente no educandário São Francisco durante um motim entre os internos. Essa morte também ocupou as páginas dos jornais com circulação nacional⁵⁷.

Como forma de amenizar os problemas enfrentados pelo Estado em relação ao segmento infante-juvenil infrator, foram admitidos diversos servidores por processo seletivo com contratação temporária de dois anos, para atuarem na execução da medida socioeducativa de internação.

Nesse contexto, no ano de 2006, por meio do IASP, o Estado procurou reformular as ações direcionadas ao adolescente em conflito com a lei e divulgou várias mudanças no atendimento que já era denominado como socioeducativo.

Assim, foram se construindo as políticas de socioeducação que seriam materializadas, em relação à execução nas unidades de privação de liberdade, com a proposta denominada de político-pedagógica-institucional, sistematizada nos Cadernos Orientadores, mais especificamente no Caderno intitulado de “Práticas de Socioeducação”.

Dentre as ações propostas no período estão: 1) a realização de concurso público; 2) contratação e capacitação dos aprovados no concurso; 3) construção de cinco novos Centros de Socioeducação⁵⁸; 4) alinhamento de

⁵⁷Notícia vinculada em 28/11/2006 no jornal Bem Paraná, intitulada: Governo confirma morte de um adolescente em motim no educandário São Francisco. Disponível em: <http://www.bemparana.com.br/>. Acesso em: 19 fev. 2011.

⁵⁸As unidades de privação de liberdade para adolescentes, no Paraná, passaram a ser chamadas de CENSEs. Foram construídas novas unidades, cada uma delas com capacidade

procedimentos na execução das medidas socioeducativas; e, por último, mas não menos importante a 5) concepção da proposta político-pedagógica-institucional (PARANÁ, 2007a, p. de APRESENTAÇÃO).

Como parte da reestruturação indicada, no ano de 2007, o IASP foi extinto e se criou a Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ)⁵⁹, órgão da administração estadual, que

[...] tem por finalidade 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. O campo de atuação compreende atividades relacionadas à formulação, organização e desenvolvimento da política estadual de garantia dos direitos da criança e do adolescente e a constituição de redes de proteção e de socioeducação (PARANÁ; 2007c, s/p).

A instituição da SECJ, que possuía estrutura administrativa, recursos humanos e financeiros próprios, proporcionou maior visibilidade às ações desenvolvidas para atender a este público. Compreendemos, ainda, que esta mudança almejava desvincular os acontecimentos negativos relacionados ao atendimento socioeducativo que vinham ocorrendo no Estado do Paraná no período de 2002 a 2006⁶⁰.

Com a contratação e a capacitação desses novos funcionários para a atuação nas unidades de internação e internação provisória foram apresentados os Cadernos Orientadores, que são cinco e foram intitulados de: 1- Gerenciamento de Crise; 2- Rotinas de Segurança; 3- Compreendendo o

para atender a 70 internos, o que significou um aumento de 350 vagas para privação de liberdade de adolescentes, que em 2003 era de 550. As unidades foram construídas nos municípios de Laranjeiras do Sul, Cascavel, Ponta Grossa, Maringá e Piraquara e inauguradas na ordem de apresentação das cidades. Informação disponível em: www.secj.pr.gov.br. Acesso em: 14 nov. 2010, sem autoria especificada.

⁵⁹Em 22/12/2006, por meio da lei nº 15.347, criou-se a Secretaria de Estado da Criança – SECR, a qual teve a denominação modificada em 15/08/2007, pela lei nº 15.604, passando a se chamar Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – SECJ, que abarcou não só os assuntos relacionados à criança como também à juventude, nesta incluídos os adolescentes.

⁶⁰A SECJ deu sequência às ações que vinham sendo implementadas pelo Instituto de Ação Social do Paraná e inclusive adotou a proposta político-pedagógica-institucional produzida e publicada pela antiga autarquia, proposta esta exposta em cinco Cadernos Orientadores, os quais deveriam nortear a execução do trabalho a ser desenvolvido nas unidades de internação e internação provisória do Estado.

Adolescente; 4- Gestão de Centro de Socioeducação; 5- Práticas de Socioeducação.

As justificativas para a produção dos Cadernos Orientadores e para todo o reordenamento institucional que vinha ocorrendo no Paraná, no que se refere ao atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, inclusive para a medida de internação, são mencionadas na apresentação dos próprios Cadernos. Conforme os Cadernos, as modificações propostas foram necessárias devido aos problemas encontrados por meio de diagnóstico realizado pelo IASP que, em 2006, era uma autarquia da Secretaria de Estado do Emprego Trabalho e Promoção Social (SETP).

Os principais problemas na execução das medidas socioeducativas no Estado são descritos como:

Déficit de vagas; permanência de adolescentes em delegacias públicas; rede física para internação inadequada e centralizada com super-lotação constante; maioria dos trabalhadores com vínculo temporário; desalinhamento metodológico entre as unidades; ação educativa limitada com programação restrita e pouco diversificada e resultados precários (PARANÁ, 2007a, APRESENTAÇÃO).

Diante das constatações, “[...] foi traçado um plano de ação, que estabeleceu o desafio de consolidar o sistema socioeducativo, estruturando, descentralizando e qualificando o trabalho de restrição e privação de liberdade e apoiando e fortalecendo as medidas em meio aberto” (PARANÁ, 2007a, APRESENTAÇÃO, grifos do autor).

Fato ratificado no discurso direcionado à Assembléia Legislativa do Estado, pelo governador Requião. Ao referir-se ao ano de 2005, diz que teriam sido realizadas “[...] diversas ações referentes ao reordenamento do sistema, alinhamento programático, administração e desenvolvimento de recursos humanos e estruturação das instalações físicas” (REQUIÃO, 2006, p. 200).

Nesse mesmo pronunciamento à Assembléia Legislativa do Estado, em fevereiro de 2006, Requião destacou a reformulação, pelo IASP, da política de atenção ao adolescente em conflito com a lei, mencionando as estratégias adotadas para estruturação do sistema: “qualificação da rede existente; estabelecimento de padrão para as novas unidades a serem implantadas; e formação de um sistema orgânico, articulado e integrado” (REQUIÃO, p. 199).

Destacou, nessa ocasião, a instalação de 11 unidades para o atendimento em internação provisória, assim como foram oficializadas 5 unidades para este fim, já instaladas nos municípios de Campo Mourão, Paranaíba, Pato Branco, Cascavel e Toledo. Estas passaram a ser mantidas integralmente pelo IASP, encerrando-se os convênios com entidades e prefeituras responsáveis até então pelas mesmas. Disponibilizou-se 213 vagas para adolescentes do sexo masculino e 48 para o sexo feminino, tendo atendido naquele ano 2.345 adolescentes.

Já em relação à internação, o Paraná contava com 6 unidades em 5 municípios. Durante o ano foram atendidos 741 adolescentes. A semiliberdade contava com 5 unidades, totalizando 245 adolescentes atendidos no ano.

Foram criadas, ainda em 2005, uma ala de alto risco, em anexo ao Educandário São Francisco, para atendimento de 17 adolescentes com histórico infracional grave, e uma instituição próxima à unidade feminina na Fazenda Rio Grande para atender a adolescentes com atos infracionais considerados leves; a unidade de internação de Londrina foi reestruturada e reinaugurada com capacidade para atender 51 adolescentes do sexo masculino, recebendo já a denominação de Centro de Socioeducação; foi aprovada a execução do plano de ampliação da rede de atendimento como parte integrante da política de atenção ao adolescente em conflito com a lei e foi dada sequência à mesma com a estruturação do sistema socioeducativo estadual. Anunciou-se, ainda, a implantação de unidades socioeducativas de internação provisória e/ou internação nos municípios de Ponta Grossa, Cascavel, Laranjeiras do Sul, Maringá, Curitiba e Região Metropolitana de Curitiba e de unidades de semiliberdade em Maringá, Cascavel, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa e Londrina, que não foram inauguradas naquele ano.

O apresentado pelo Estado do Paraná demonstrava uma preocupação em reordenar o sistema socioeducativo, em reformular formas de atuação, bem como em propor ações diferenciadas das vivenciadas até aquele momento.

O governador Roberto Requião divulga a implantação do PROEDUSE em parceria com a SEED, no entanto, esse programa já estava em funcionamento desde o ano de 1993, tendo sido criado em sua primeira gestão na governadoria do Estado.

Em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde, foi elaborado o Programa de Saúde para Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas para a implementação de ações de promoção de saúde e prevenção de riscos, com ênfase na saúde mental e no tratamento de drogadição. Todavia, em 2007, ano de inauguração da unidade de Cascavel, já divulgada em 2005, esse convênio não conseguia alcançar efetividade, esbarrando na falta de articulação de rede e ainda no impasse em relação à responsabilidade do atendimento, já que o município não entendia como sua a atribuição de atender aos adolescentes do CENSE. Estes, em muitos casos, eram oriundos de outros municípios, inviabilizando o já anunciado pelo governo estadual.

Requião divulgou, ainda, a criação do Programa de Qualificação Profissional e Práticas Culturais para adolescentes das unidades de internação, que previa cursos profissionalizantes e atividades artísticas e esportivas de curta duração dentro das unidades. Não obstante, na prática, como estratégia de formação profissional, questionamos a efetividade, já que os cursos geralmente eram aligeirados e os profissionais contratados nem sempre qualificados. Mesmo assim, esse programa pode ter se tornado importante para as unidades, já que, em privação de liberdade, as atividades são restritas.

Podemos dizer que, na mesma direção da formação profissional, entrou em funcionamento o que viria a chamar-se de Programa Adolescente Aprendiz para os adolescentes que já tivessem passagem ou estivessem em cumprimento de medida socioeducativa. Tal programa previa a colocação profissional dos adolescentes em órgãos da administração pública e cursos de qualificação.

Todas essas medidas vinham atender, também, ao ordenamento nacional, pois ocorreu, em 2006, a formulação do SINASE, que apontava as diretrizes técnicas, arquitetônicas e o projeto-pedagógico que deveriam orientar o atendimento socioeducativo em nível nacional. O Paraná, nesse contexto, procurava adequar-se à nova concepção de atendimento.

Assim, iniciaram-se, no Paraná, as construções das cinco novas unidades de atendimento aos adolescentes sentenciados à medida socioeducativa de internação. O Estado abriu concurso público para a contratação de mais de 1090 servidores, os quais passaram por um processo

de formação continuada. Na capacitação inicial, os novos profissionais tiveram aproximadamente 396 horas de palestras e cursos obrigatórios disponibilizados e financiados pelo IASP, os quais foram realizados nas cidades de Foz do Iguaçu e Curitiba.

No discurso proferido pelo governo Roberto Requião, à Assembléia Legislativa, ao realizar balanço das ações desenvolvidas no ano de 2006, ele retomou, quase que na íntegra, o já anunciado no ano anterior, com exceção da ampliação do número de vagas nas unidades de internação provisória e internação e do conseqüente aumento no número de adolescentes internos, na provisória 2.772 e na internação 765 no ano (REQUIÃO, 2006, p. 173).

Assim, compreendemos que algumas ações não se realizaram, conforme exposto no ano anterior, e podem ter sido anunciadas devido aos acontecimentos que desabonavam o atendimento socioeducativo do Estado, ou então, no ano de 2006, é possível que se tenha dado seqüência às ações já iniciadas em 2005, contudo, estas foram anunciadas como novidades.

Chama a atenção o volume dos investimentos, 33,6 milhões de reais gastos, de acordo com o governo do Estado, para a construção dos Centros de Socioeducação de Laranjeiras do Sul, Cascavel, Ponta Grossa, Piraquara e Maringá e da casa de semiliberdade no município de Londrina. Isso acrescido de mais 4,0 milhões destinados à compra de equipamentos.

Já em relação a programas em meio aberto, como liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, os investimentos mostraram-se bem menos expressivos. Foram investidos 2,8 milhões para a execução dessas medidas, o que denota, mais uma vez, a discrepância em relação ao preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo SINASE, assim como demonstra as deficiências de investimentos para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei em períodos anteriores. O que apreendemos como de maior relevância é, novamente, o nítido tratamento das conseqüências dos problemas gerados pela organização social e não de suas as suas causalidades.

No entanto, mesmo com a inegável reestruturação do atendimento socioeducativo, que ainda estava em processo de implantação, continuaram a ocorrer no Paraná situações de superlotação, conforme é anunciado no documento denominado Levantamento Nacional do Atendimento

Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, o qual divulgou a coleta de dados realizada no período de 01 a 15/08/2006.

A pesquisa apontou falhas em relação ao quadro de funcionários, que apresentava um déficit significativo nas unidades: “Os estados do RJ (0,31), CE (0,38), RO (0,44), **PR (0,59)** proporcionalmente possuem o quadro de pessoal mais reduzido” (BRASIL, 2006c, p. 3, grifo nosso).

Evidenciou-se, ainda, a falta de vagas: “[...] é preocupante o déficit de vagas que chega a 3.396 (22% da população total de internos). Deste déficit, **destacam-se os 685 jovens e adolescentes em cadeias, sobretudo em MG e PR**” (BRASIL, 2006c, p. 3, grifo nosso).

O estudo também mostrou que o Paraná, à época, era o segundo Estado com maior número de adolescentes em delegacias, “MG (300) e **PR (157)** são os estados que mais possuem adolescentes e jovens cumprindo medida em espaços para adultos” (BRASIL, 2006c, p. 3, grifo nosso).

Os dados apresentados demonstram que a medida de internação tem sido, apesar do comprovado déficit de vagas em vários Estados, a mais decretada pelos juízes, talvez porque se entenda como mais eficiente e adequada na busca pela manutenção do controle social.

Em outro documento publicado no ano de 2006, intitulado “Uma (sic) retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei⁶¹”, (composto a partir de uma Inspeção nacional às unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei que gerou a produção de um relatório das visitas realizadas simultaneamente em 22 Estados brasileiros e no Distrito Federal, no dia 15 de março de 2006). A comissão, formada por integrantes da Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia – CFP, das Comissões de Direitos Humanos dos Conselhos Regionais de Psicologia Comitê Organizador, do Conselho Federal de Psicologia, da Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal da Ordem dos

⁶¹Produzido pela Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia – CFP, pelas Comissões de Direitos Humanos dos Conselhos Regionais de Psicologia Comitê Organizador, pelo Conselho Federal de Psicologia, pela Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – e Comissão Nacional da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/relatório_oab.pdf. Acesso em: 25 jul. 2011.

Advogados do Brasil – OAB e da Comissão Nacional da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil, visitou duas unidades no Paraná, o Educandário São Francisco e o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator – CIAADI – Curitiba.

Pela vistoria efetuada, o relatório produzido apontou, na primeira instituição, insalubridade em uma das alas, com vazamentos e falta de luminosidade; reclamação dos internos sobre a retirada de suas roupas pessoais, pois na medida em que todos usam uniformes perde-se a identidade própria; falta de calçados para práticas desportivas e roupas de inverno, além disso, tinham direito a uma cueca, o que dificultava uma boa higiene; falta de dentista e atendimento externo; demora no fornecimento de medicamento controlado; deficiência na realização de atividades esportivas, educação e profissionalização em razão de reformas realizadas no local, de acordo com a diretora da unidade, a profissionalização estava suspensa por medida de segurança (as reformas haviam sido iniciadas em janeiro de 2006 com prazo de conclusão até abril do mesmo ano); ociosidade dos internos; falta de acompanhamento por parte de defensores do Estado (o único acompanhamento era realizado por advogados constituídos pelos internos); ausência de atendimento jurídico e de acompanhamento de egressos; reclamações em relação aos educadores, os quais assediariam moralmente os adolescentes, com coação, humilhação e até mesmo discriminação racial (Ibidem, 2006, p. 39).

Já na segunda instituição visitada, observou-se a clara semelhança da ala de internação provisória com celas (com grades e cadeados); a presença da chamada “bacia turca” para a realização das necessidades fisiológicas; casos de escabiose (sarna); a presença de adolescente com transtornos psíquicos leves; internos com problemas de comportamento, os quais costumavam ser medicados com psicofármacos; um óbito na unidade por infecção generalizada (uma sindicância apurava este fato). Além disso, a última capacitação aos educadores teria ocorrido há três anos, ofertada pela Polícia Militar (os servidores novos recebiam informações dos funcionários mais antigos); existia a prática de isolamento por até 4 dias, período em que permaneciam sem colchão e sem realizar atividades físicas; a medida de internação provisória, que deveria ser de 45 dias, nem sempre era respeitada,

com atrasos nos procedimentos jurídicos; e a demanda de adolescentes para o cumprimento de medida socioeducativa era maior que o número de vagas existentes (Ibidem, 2006, p. 40-41).

Ponderamos, entretanto, que, mesmo coexistindo no período de 2006 ações orientadas pelo Estado do Paraná que acusavam desacordo com o que era enunciado nos discursos oficiais da gestão e preconizado pelas legislações em vigor para o atendimento aos adolescentes em privação de liberdade, ainda assim, não há como negar que estas políticas e propostas, as quais procuravam modificar as condições desse atendimento, eram necessárias e imprescindíveis, dado o contexto social vivido e as características históricas das práticas desenvolvidas.

Contudo, conforme Deitos (2010) mesmo com o aumento no orçamento estatal, isto não tem se revertido em investimentos nas políticas sociais, ou seja: “Boa parte do orçamento estatal volta aos setores econômicos hegemônicos na forma de políticas de apoio ao desenvolvimento e só uma parcela menor entra para as políticas sociais” (DEITOS, 2010, p. 212).

É nesse contexto de produção que a socioeducação vai se constituindo no Estado do Paraná, imbricada nos constantes ajustes e embates sociais.

Desse modo, dentre as reportagens veiculadas pela imprensa e pesquisas realizadas, mencionamos o que consideramos ter tido maior repercussão social, na medida em que a mídia divulga e acaba por apressar as mudanças nas políticas para o atendimento socioeducativo e na configuração das propostas da chamada socioeducação no Estado do Paraná.

Ao trazê-las, nossa intenção é a de apresentar elementos que comprovem a existência de outros enunciados de relevância que se apresentavam antes que houvesse qualquer posicionamento significativo dos gestores estaduais nos períodos estudados, principalmente, no pós-aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A busca pela compreensão do contexto das inovações no atendimento socioeducativo do Estado do Paraná leva-nos a procurar estabelecer a atitude responsiva frente ao que se anunciava, pois:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera

obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta [...] (BAHKTIN, 2003, p. 271).

É nessa tentativa que buscamos outros discursos que não apenas aqueles vinculados pelos organismos do Estado do Paraná para historicizar e situar como se costurou o atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Paraná e a socioeducação, e justificar o reordenamento proposto a partir de 2005 e implementado, principalmente, a partir de 2006.

Partindo da explicitação do contexto da construção das novas orientações para a execução das práticas de socioeducação, buscamos embasar a análise e a compreensão do que realmente propõe-se no discurso, explícita ou implicitamente, presente nos Cadernos Orientadores do Estado do Paraná, especificamente no Caderno Orientador intitulado de “Práticas de Socioeducação”. Sobretudo, para apreendermos o discurso enunciado e sua construção teórica, que visa a fundamentar e constituir as práticas educativas emanadas de uma nova enunciação de educação, a socioeducação.

Analisamos, no próximo capítulo, tais proposições e como esse discurso se tece no contexto de uma sociedade gerida pelo capital que busca, numa atitude responsiva, justificar-se a quem lhe interessa.

3 AS VOZES ENUNCIADAS E AS VOZES CONSTITUINTES DO DISCURSO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CADERNO ORIENTADOR “PRÁTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO”

A partir da reestruturação do atendimento socioeducativo proposto em de 2005 e evidenciado no ano de 2006, no Estado do Paraná, uma das ações consideradas de maior relevância foi a elaboração da chamada Proposta Político Pedagógica Institucional, expressa nos cinco Cadernos Orientadores. Estes Cadernos intitulam-se e tratam, resumidamente, de:

- 1- Gerenciamento de Crise – Traz os princípios legais para o uso da força nas Unidades de privação de liberdade, ameaça à segurança, gerenciamento de crise, gerenciamento de eventos, informações a respeito da organização da polícia militar;
- 2- Rotinas de Segurança – Trata das bases para o desenvolvimento das atividades de segurança, monitoramento dos adolescentes, direitos e deveres, classificação de condutas, faltas e sanções disciplinares;
- 3- Compreendendo o Adolescente – Apresenta definição para a adolescência (aspectos físicos, sociais e psicológicos), enuncia o que seriam fatores de risco e proteção para a conduta infracional, trata do que seriam as características/perfil dos adolescentes autores de atos infracionais;
- 4- Gestão de Centro de Socioeducação – Traz os princípios de gestão apregoados pelo IASP, os quais contemplam uma organização com os demais serviços e buscam orientar-se pelas recomendações do SINASE, anuncia o trabalho em equipe e orienta em relação às atribuições funcionais de cada servidor que atua no Centro de Socioeducação;
- 5- Práticas de Socioeducação – Enuncia o projeto pedagógico dos Centros de Socioeducação, a chamada

ação socioeducativa, bases teóricas em que se fundamentaria a proposta, fases dessa ação, instrumentos pedagógicos para que a socioeducação aconteça, instrumentos de apoio para sua efetivação.

Os Cadernos deveriam direcionar as ações da socioeducação, no que se refere ao atendimento realizado pelas unidades de execução da medida socioeducativa de internação e ainda para o atendimento aos adolescentes custodiados em internação provisória. De acordo com a apresentação exposta nos Cadernos:

De todas as ações desenvolvidas, talvez a mais importante delas tenha sido a concepção da Proposta Político-Pedagógica-Institucional, como resultado de um processo de estudo, discussão, reflexão sobre a prática, e registro de aprendizado, envolvendo diretores e equipes das unidades e da sede, e grupos sistematizadores, com intuito de produzir um material didático-pedagógico à [sic] serviço do bom funcionamento das unidades socioeducativas do IASP (PARANÁ, 2007a, p. 10).

Há um esforço do Estado do Paraná para direcionar ações que resultassem na superação dos muitos problemas no que se refere ao atendimento aos adolescentes em conflito com lei que ecoavam nos discursos políticos anteriormente produzidos e que não se efetivaram na prática.

Convocam-se os sujeitos envolvidos com o atendimento dos adolescentes que cometeram atos infracionais para participarem da produção das orientações expressas nos Cadernos Orientadores. Isso nos permite apreender que houve participação dos que conheciam a realidade do atendimento ao público em questão, e que estes poderiam contribuir para a preparação do texto, o que é um aspecto positivo em relação à elaboração dessas orientações.

Nesse sentido, a equipe que sistematizou os Cadernos Orientadores⁶² é mencionada e são apresentados os diretores⁶³ dos Centros de

⁶²Composta por Aline Pedrosa Fioravante, Maria da Conceição de Lima Gomes, Laura Keiko Sakai Okamura e Thelma Alves de Oliveira. Não são apresentadas as formações ou funções exercidas por estes profissionais.

⁶³De acordo com Caderno, a nomeação dos diretores no período e a localização das Unidades das quais eram gestores são os seguintes: Amarildo Rodrigues da Silva – Pato Branco, Ana Cláudia Padilha Justino – Campo Mourão, Ana Marcília P. Nogueira Pinto – Cascavel, Ana Maria Grácia – Ponta Grossa, Cássio Silveira Franco – Londrina, Francesco Serale – Curitiba,

Socioeducação⁶⁴, denominados como colaboradores na elaboração do texto presente nos Cadernos. Essa menção é realizada nos cinco Cadernos Orientadores e caracteriza uma co-responsabilidade pela produção apresentada.

Diante disso, nesse capítulo, utilizaremos o texto expresso nas propostas elaboradas para a execução das práticas de socioeducação que estão no Caderno “Práticas de Socioeducação”. Nosso interesse é o de analisar e compreender o discurso enunciado pelo Estado do Paraná nesse Caderno para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e sua constituição teórica, para fundamentar as práticas educativas emanadas de uma nova enunciação de educação, a socioeducação.

Voltamos nossa atenção especificamente para este Caderno, como material de análise, pois é nele que se apresentam as bases teóricas em que se assentam as ações propostas para a socioeducação no Paraná. De acordo com o próprio texto expresso no Caderno:

Este caderno tem por objetivo evidenciar as bases teóricas e apresentar os aspectos metodológicos e operacionais que constituem a proposta político-pedagógica da instituição dirigida aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação e restrição de liberdade no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007a, p. 13).

Especificamente nesse Caderno estão as orientações de quais são e como podem ser alcançados os objetivos da denominada ação da socioeducação, a partir do entendimento dos propositores dessa política.

Nesse sentido, o discurso é composto por enunciados que traduzem determinados objetivos, provocam um efeito de sentido que procura atender às intencionalidades de dada política e servir a certa demanda do tempo histórico vivenciado.

Para discutirmos as orientações do referido Caderno, tomamos por base o processo histórico que procuramos elucidar nos dois primeiros capítulos,

Giovana V. Munhoz da Rocha – Piraquara, Jorge Roberto Igarashi – Londrina, Júlio Cesar Botelho – Toledo, Lilian Lina M. M. Drews – Fazenda Rio Grande, Mariselni Vital Piva – Curitiba, Nilson Domingos – Santo Antonio da Platina, Nivaldo Vieira Lourenço – Curitiba, Ricardo Peres da Costa – Paranavaí, Roberto Bassan Peixoto – Foz do Iguaçu, Rubiana Almeida da Costa – Umuarama, Solimar de Gouveia – Piraquara.

⁶⁴ Em 2006, o Paraná contava com 17 Unidades de internação e internação provisória.

além do aporte teórico linguístico oferecido por Mikhail Bakhtin e seu Círculo nas obras *Estética da Criação Verbal* (1997/2003) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004/2006).

3.1 O CADERNO ORIENTADOR “PRÁTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO”

Em suas 80 páginas, o Caderno “Práticas de Socioeducação” é composto por cinco subtítulos: *As Bases da Socioeducação*; *A Ação Socioeducativa*; *Fases da Ação Socioeducativa*; *Instrumentos Pedagógicos*; *Integração dos Instrumentos no Processo Socioeducativo*; e as referências.

Os subtítulos estão precedidos por um texto intitulado “A Palavra da Presidente”. Nesse texto inicial, Oliveira (2007) expõe o comumente encontrado no cenário das cidades, ou seja, situações desanimadoras em relação aos jovens, uso de drogas, violências, fracasso escolar, abandono, exclusão e falta de perspectivas.

A partir do rápido reconhecimento dos problemas que assolam a população infanto-juvenil, a presidente passa a chamar os leitores para o desafio de reverter essa trajetória. Apresenta como objeto de intervenção o adolescente, focando as ações no sujeito, “[...] Enquanto houver um garoto necessitando de apoio e de limite, não deve haver descanso” (OLIVEIRA, apud PARANÁ, 2007a, p. 8). Todavia, nomeia como responsável por esta mudança a família, que pode contar com a presença do Estado. Em suas palavras:

Com a responsabilidade da família, com a **presença** do Estado, desenvolvendo políticas conseqüentes, e com o apoio da sociedade, será possível criar um novo tecido social capaz de conter oportunidades de cidadania para os nossos meninos e meninas. A esperança é um dever cívico para com os nossos filhos e para com os filhos dos outros. A vontade política e a determinação incansável do governador Requião, aliadas ao empenho e dedicação dos servidores do IASP, compõem o cenário institucional de aposta no capital humano⁶⁵, e sustentam a estruturação da política de atenção

⁶⁵Compreendemos que a aposta no capital humano, enunciada por Oliveira (2007), remete às políticas e às recomendações de organismos internacionais para a educação que deveria promover o desenvolvimento humano. Essas recomendações na construção de políticas, como educação, saúde e controle social, deveriam construir um ambiente social propício para que ocorresse o desenvolvimento humano, ou seja, ‘A perspectiva do desenvolvimento humano não pretende alterar a estrutura da economia capitalista, mas, grosso modo, evitar níveis de

ao adolescente em conflito com a lei no Paraná, como um sinal de crença no futuro (OLIVEIRA, apud PARANÁ, 2007a, p. 8, grifo nosso).

A utilização da expressão “presença do Estado”, conforme propõe Souza (2006), indica a posição do Estado como um ator dentre os demais. Isso pode significar sua presença como coordenador, orientador, mas pode apontá-lo, também, como responsável não efetivo para aquilo que propõe. E, assim, a incumbência ficaria para a família, para a sociedade e para os próprios adolescentes.

No discurso de Oliveira, fica visível a referência a um determinado estrato político/ideológico personificado nos entes políticos mencionados (governo, servidores), que são citados lisonjeiramente. No entanto, no momento em que procura estabelecer responsabilidades, apresenta a família e, ao mesmo tempo, conclama a sociedade para apoiar tal proposta, enquanto o Estado figura como presente, ou poderíamos dizer, interessado, no processo de mudanças.

Logo, a disposição do governo e seu aparato só surtirão efeito com o apoio da sociedade e a responsabilidade da família. Ou seja, como ente político, o governo persevera na criação de políticas, mas a garantia de sua efetivação, pela fala da presidente, não está mais em suas mãos.

Pelo mencionado pela presidente e de modo geral, o texto do Caderno caracteriza-se por um discurso político-ideológico que se utiliza da linguagem simples, acessível e, diríamos, até certo ponto ingênua. No entanto, como nos orienta Bakhtin (1997/2003 e 2004/2006) em relação à linguagem, para entendermos de fato o sentido que tais políticas engendram, é preciso buscar as relações estabelecidas no contexto sócio-histórico e os sujeitos postos em dada forma e conteúdo enunciados.

pobreza, exclusão e insatisfação sociais que coloquem em risco o seu funcionamento’ (SOUZA, 2006, p. 78). Conforme esclarece Frigotto (1989): ‘[...] a idéia de capital humano é que uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual’ (p. 41).

Assim, embora numa linguagem acessível, o enunciado no Caderno faz parte de uma política para orientar práticas educativas que explicitam a pretensão de socioeducar. Desse modo, é um documento elaborado, complexo, pertencente a uma esfera social que domina os recursos discursivos em circulação, produzido por meio de refrações do cotidiano, incorporando-as e produzindo novos enunciados. Podemos denominá-los, conforme Bakhtin (2004), como gêneros secundários, os quais alcançam um auditório social amplo e refletem suas intenções no cotidiano, buscando estabelecer-se.

Inferimos que, nesse processo, confirma-se o que propõe Castro (1993), uma vez que se procura antever, quando se faz a escolha tanto de gênero/texto, como também das características da escrita, as reações que se pretende obter dos seus interlocutores; procura-se antecipar as possíveis objeções que podem ser geradas. Compreendemos ter ocorrido o mesmo quando da instalação do Juizado de Menores no ano de 1926, em Curitiba. Ou seja, procurou-se, naquela ocasião, por meio de relatórios minuciosos, antever a opinião pública, afirmando-se a necessidade e importância do trabalho realizado pelo juizado. O mesmo acontece quando se propõe a socioeducação: antevendo as respostas possíveis, procura mostrar-se, de antemão, a eminência de sua necessidade e importância.

Os elementos que orientam o texto expresso no Caderno compõem as intencionalidades ideológicas⁶⁶, assim como definem as ações que, não podemos negar, são inovadoras em alguns aspectos, contudo, convergem com enunciados produzidos anteriormente, direcionados a um público específico, não somente aos adolescentes em conflito com a lei, mas a todos considerados como excluídos sociais.

Ao procurarmos apreender o sentido do discurso, entendemo-lo como ideológico e constituído no contexto do processo histórico e social. Observamos que, já nas páginas iniciais do Caderno, mostra-se a naturalização⁶⁷, a linearidade com que se apresenta e se processa, a partir da própria ideologia, a produção dos adolescentes em conflito com a lei. Como

⁶⁶Trabalhamos com o termo ideologia entendido a partir do pressuposto bakhtiniano, que entende toda palavra como signo linguístico e, como tal, ideológica por excelência, uma vez que serve aos diferentes discursos e suas intencionalidades.

⁶⁷Entendemos, conforme propõe Duarte (2001a), que 'A naturalização não é um retorno à natureza, mas sim a consideração como natural, isto é, como pressuposto da vida social, daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais' (p. 176).

aponta Orlandi (1994), “Pela ideologia se naturaliza o que é produzido pela história; há transposição de certas formas materiais em outras” (ORLANDI, 1994, p. 57). Assim, a falta de perspectivas e os problemas enfrentados pelos jovens não são analisados, considerando-se o contexto social que os produziu, haja vista que focam os sujeitos descolados de sua produção histórica.

Utiliza-se um discurso a-histórico e ideológico que procura estabelecer e definir pensamentos, regras de convivência, valores sociais e morais.

Logo, a exposição textual evidencia o contexto como vêm sendo tratadas as políticas sociais, focalizando determinados grupos com medidas emergenciais, para que se possa manter o controle social, e, ao mesmo tempo, fazendo uso de um discurso que demanda aos próprios indivíduos a responsabilidade por suas oportunidades numa sociedade com constates mudanças.

A capa do Caderno vem ratificar essa posição de delegar aos sujeitos o poder de estarem aptos a aproveitar as oportunidades e assumirem seu papel como atores sociais. As imagens presentes na capa são idênticas nos cinco Cadernos; utiliza-se do recurso da imagem, aspecto de extrema importância e característico quando se trata do gênero publicitário, isso porque, “No discurso publicitário, as imagens visuais têm maior capacidade, que os textos escritos ou falados, de evocar um estilo de vida e um mundo comum a produtores, produtos e potenciais consumidores” (SOUZA, 2006, p. 126).

Figura 1



Fonte: PARANÁ, 2007a, capa.

Emprega-se um componente publicitário com a imagem de jovens em atividade. A impressão que se tem a partir da visualização da capa é que alguns jovens estariam em uma roda de capoeira, outro adolescente, com um microfone, supostamente estaria cantando e um terceiro parece pintar uma tela, tendo ao fundo a bandeira do Brasil. Apresenta-se uma imagem bonita e colorida, a partir da qual poderíamos afirmar que pretende remeter a uma ideia de harmonia, uma vez que cada um desempenha o seu papel e tudo parece bem. Alusão compreensível se considerarmos que estamos tratando de um contexto em que o adolescente/jovem deve ajustar-se e desenvolver seu papel no contexto social, de forma a não ferir as regras sociais. A imagem evidencia, ainda, a figura do ator social desempenhando ações positivas.

As ideias que podem ser extraídas ao explorar os sentidos presentes na imagem da capa convergem com o ideário exposto no texto, que remete à determinada postura ideológica e procura transmitir o ideal de jovem e de sociedade que se está pretendendo difundir e formar. Podemos afirmar que a apresentação da capa pactua com o que anuncia Oliveira (2007), no segmento “Palavras da Presidente”, quando ela recorre ao civismo, à participação e à observação das regras sociais. Esses elementos, como veremos no decorrer de nossa pesquisa, evidenciam um todo organizado, em acordo com a prática educativa que se pretende apresentar e orientar nas unidades de internação no Estado do Paraná.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é referenciado, no texto introdutório do Caderno, por meio da afirmação de que, no documento, o cumprimento das medidas socioeducativas deve contemplar objetivos socioeducacionais, os quais devem “[...] garantir aos adolescentes o acesso às oportunidades de superação de sua condição de exclusão e à formação de valores positivos para participação na vida social” (PARANÁ, 2007a, p. 13). A referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente já é um modo de dizer que a proposta do Caderno está em consonância com estes objetivos.

Observamos, mais uma vez, ser o adolescente o foco principal em que se pretende operar mudanças, haja vista que, por meio da socioeducação, devem ser-lhe oferecidas oportunidades para que ele se adeque e participe da sociedade.

Retoma-se, com outra roupagem, discursos já encontrados ao tratar-se dos objetivos da privação de liberdade nos Códigos de Menores, uma vez que a educação e o trabalho, o trabalho em especial, deveriam desempenhar o papel de reintegrar, reeducar os adolescentes de forma a que viessem colaborar com o desenvolvimento do país. Na atualidade, já não se espera que colaborem com a construção de um país melhor, pois o desenvolvimento continua a ocorrer sem a participação no mercado de muitos que permanecem à margem, especialmente, porque não há postos de trabalho para todos. Agora, o que se pretende é que não sejam uma ameaça à segurança da sociedade, ao transgredirem as regras sociais.

Conforme aponta Duarte (2001a), nos discursos enunciados, principalmente a partir dos anos de 1990, o enfoque não consiste mais na meta da educação, no caso específico da socioeducação, de “[...] produzir o crescimento econômico, mas organizar a educação 'de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano” (DUARTE, 2001a, p. 76, grifo do autor).

Nesse contexto, as políticas repressivas e assistenciais não respondem a essa nova configuração. As primeiras consolidariam a imagem do marginal, que pode ser uma ameaça, já as segundas, por se constituírem como caridade, tornam-se um empecilho para o sujeito desenvolver-se, o que incentivaria a acomodação. De acordo com o que sinaliza Souza (2006), ao estudar as políticas para juventude, a prioridade e o enfoque principal devem estar no incentivo à participação dos pobres⁶⁸. Foco presente, também, nas propostas da socioeducação do Paraná, que se localiza no âmbito das políticas sociais compensatórias que visam a minimizar os efeitos da desigualdade social, além de fazerem parte do aparato de controle social.

Seguindo a mesma lógica de focalização em mudanças que devem ocorrer nos adolescentes que se encontram em conflito com a lei, em outro trecho do Caderno, eles são vistos como aqueles que reúnem a necessidade de agregar “[...] temáticas e olhares múltiplos, buscando, a partir disso,

⁶⁸Conforme apontamos no primeiro capítulo, dados apresentados por Silva e Guerresi (2003) demonstram que os a maioria dos adolescentes internados em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade provinham de famílias pobres. (SILVA; GUERESI, 2003, p. 24).

proposição de práticas que atuem sobre as diversas facetas das condições pessoais e sociais da vida destes jovens, para, a partir delas, alterar o curso de suas trajetórias de vida” (PARANÁ, 2007a, p. 14).

O termo múltiplos olhares proporciona uma dúbia interpretação. Pode-se compreendê-lo como a necessidade de o sujeito ser considerado em sua complexidade, quando em atendimento socioeducativo, como também pode denotar a existência de uma fragmentação (atuação de diversos profissionais), se não houver uma práxis profissional conjunta, o que já ocorria no período de vigência do Código de Menores de 1979, quando a decisão judicial passa a basear-se, também, em relatórios minuciosos elaborados pelos profissionais das diversas especialidades, os técnicos.

A segunda interpretação pode remeter a atuações departamentalizadas, em que cada setor intervém sobre o adolescente de acordo com o enfoque conveniente para sua área, sendo ele o objeto em que se aplicam os diversos saberes, com o objetivo de modificá-lo. Isso nos parece ficar caracterizado nesta imagem reproduzida no Caderno ao tratar da prática dos profissionais na instituição de privação de liberdade.

Figura 2



Fonte: PARANÁ, 2007a, p. 44.

De acordo com o que apontam Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), a práxis, quando concebida de forma fragmentária, retira a parte do todo, das

condições históricas, já a práxis crítica, como uma totalidade articulada, busca a compreensão da realidade, desconsiderando a pretensa independência da parte. Restam-nos dúvidas quanto ao caráter da práxis que se pretende efetivar com os adolescentes, visto que não há clareza no exposto no texto e a imagem apresentada denota o adolescente como alvo de inspeção, observação e, possivelmente, fragmentação, isto é, não visto na sua totalidade/complexidade.

Outro fato que caracteriza fragmentação no texto que sustenta a proposta político-pedagógica-institucional da socioeducação é que os autores citados como bases teóricas para ações da prática de socioeducação possuem fundamentos e pressupostos teóricos diferentes e até divergentes. Desse modo, há uma nítida separação ao apresentarem-se os pressupostos de cada um; não há articulação entre os enunciados. Além disso, compreendemos que a construção centra-se em um deles: Antônio Carlos Gomes da Costa⁶⁹.

A partir dessa primeira constatação, podemos apontar o espaço concedido a cada autor, que, ao todo, são quatro: Anton Semiónnovitch Makarenko⁷⁰, Celestin Freinet⁷¹, Paulo Freire⁷² e Antônio Carlos Gomes da

⁶⁹Antônio Carlos Gomes da Costa, de acordo com informações disponíveis no site da empresa de consultoria, da qual foi diretor até o ano de seu falecimento em 2010, Modus Faciendi, formou-se em Pedagogia, era escritor e consultor. Iniciou seu trabalho social e educativo como diretor por aproximadamente sete anos na Escola Barão dos Camargos da Febem Minas Gerais em Ouro Preto. O site aponta ter sido Costa um dos relatores do Estatuto da Criança e do Adolescente. Foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF – e consultor da Organização Internacional do Trabalho – OIT – e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Prestou serviço de consultoria para diversas Organizações não Governamentais – ONGs –, inclusive para Fundação Airton Senna, Itaú Social, Fundação Odebrecht, dentre outras empresas. Apresenta-se na lista de clientes da consultoria dirigida por Antônio Carlos o Estado do Paraná, por meio do IASP. Disponível em: <http://www.modusfaciendi.com.br/>. Acesso em: 09 fev. 2012.

⁷⁰O educador Anton Semiónnovitch Makarenko nasceu na cidade de Bielopólhe, região de Khárkov, Ucrânia, em 1 de março de 1888, e faleceu em Moscou, em 1 de abril de 1939. Foi professor em diversas escolas, formou-se no Instituto Pedagógico de Poltava na Ucrânia e passou a dirigir instituições educacionais correcionais para crianças e adolescentes abandonados (MAKARENKO, 1986).

⁷¹Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, em Gars, na França. Em 1920, foi nomeado professor assistente numa pequena escola de duas classes em Bar-sur-Loup, lugarejo da França. Nessa escola passou a desenvolver práticas pedagógicas que o levaram a criar uma escola livre e experimental, chamada de Instituto da Escola Moderna. Ficou conhecido como comunista e chegou a ser preso em 1939. Contudo, em 1950 foi expulso do partido comunista e se dedicou integralmente à escola até sua morte ocorrida em 1966 (LEGRAND, 2010).

⁷²Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, no Estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Faleceu em São Paulo, em 2 de maio de 1997. Diplomou-se na Escola de Direito do Recife em 1946, mas desistiu logo em seguida da prática da advocacia. Iniciou sua carreira na docência lecionando a disciplina de Língua Portuguesa e, mais tarde, já como professor universitário, lecionou Filosofia e História da Educação Brasileira. Trabalhou, ainda, no Serviço

Costa. Os dois primeiros tiveram suas contribuições teóricas condensadas em uma página cada; Paulo Freire ocupou espaço de duas páginas; já para o aporte teórico de Antônio Carlos Gomes da Costa, reservaram-se seis páginas. Isso colabora com nossa assertiva de que o referido autor teria tido maior contribuição, por meio de suas produções teóricas, na proposta da socioeducação apresentada.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o fato de que apesar de servir de referência teórica, se observadas as referências bibliográficas do Caderno, os autores Celestin Freinet e Anton S. Makarenko não foram referenciados; suas contribuições foram extraídas de obras de outros autores. Pode-se destacar, ainda, que Antônio Carlos Gomes da Costa teve cinco obras consultadas. Por isso, e pela análise do Caderno, reiteramos que a base das proposições encontra-se, sobretudo, nesse autor.

Em relação à discrepância dos fundamentos teóricos que sustentam as práticas de socioeducação no Caderno, chama a atenção o fato de, no texto do próprio Caderno, estar posto que “Esses autores possuem fundamentos teóricos distintos, todavia compartilham a visão de mundo, de homem e de educação” (PARANÁ, 2007a, p. 22).

Julgamos que este enunciado, dito de forma aligeirada e não analisado de modo aprofundado, mais uma vez, não considera a totalidade, o tempo e as necessidades históricas (políticas, sociais, econômicas, ideológicas etc.) em que os autores construíram sua prática e teoria pedagógica. As determinações históricas implicam tanto na aplicabilidade de cada teoria e método, como também modificam e determinam os objetivos que se pretende alcançar. Assim, as perspectivas teóricas de cada autor diferenciam, sem dúvida, a forma como concebem, analisam e compreendem a realidade, o mundo, o homem e o próprio papel da educação.

Conforme indica Duarte (2001a), ao analisar as teorias que orientam diversas práticas pedagógicas atuais, é comum no discurso educacional contemporâneo a elaboração de

Social da Indústria – SESI. Esteve à frente de diversos cargos políticos e, em 1963, na coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação, pôs em prática o que ficou conhecido como o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos (BEISIEGEL, 2010).

[...] uma mistura de princípios oriundos de distintas concepções filosóficas e políticas sobre a educação numa pretensa superação da unilateralidade ou das limitações de cada concepção e numa pretensa incorporação das contribuições de todas as concepções educacionais (DUARTE, 2001a, p. 79).

Nesse sentido, ao desconsiderarem-se as perspectivas teóricas dos autores, demonstra-se uma construção permeada por ecletismo, em que se juntam pressupostos teóricos opostos, retirando-se de diferentes concepções teóricas o que irá se “encaixar” no discurso almejado. No caso da proposta do Caderno, para sustentar a necessidade da socioeducação.

A socioeducação seria, de acordo com o Caderno, uma ação metodológica que teria como objetivo “[...] uma reorientação da maneira que este adolescente é e convive no mundo” (PARANÁ, 2007a, p. 16). Apreendemos, então, que se pretende construir uma nova forma de educar ou, conforme expõe o texto do Caderno, reeducar o adolescente em conflito com a lei, a qual estaria pautada nos pressupostos teóricos e metodológicos dos autores enunciados (Anton S. Makarenko, Celestin Freinet, Paulo Freire e Antônio Carlos Gomes da Costa).

Sustentamos que a proposta de socioeducação apresentada no Caderno busca fundamentação, essencialmente, nos escritos de Antônio Carlos Gomes da Costa, que se inspirou nas produções teóricas e pedagógicas de Freinet, Freire e Makarenko, para desenvolver seu trabalho na Escola da Febem em Minas de Gerais. Isso é o que se pode apreender a partir do relato de sua experiência de trabalho naquela instituição, ao final da década de 1970, constante no livro *Aventura Pedagógica*.

Contudo, compreendemos que a proposta de socioeducação do Caderno remete a enunciados presentes no intitulado documento “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, conhecido como Relatório Jacques Delors⁷³, da década de 1990.

Esse relatório foi elaborado e sistematizado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, por uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, entre os anos de

⁷³O Relatório é constituído por três partes: Horizontes, Princípios e Recomendações, trazendo orientações para as políticas educacionais de diversos países e para todos os níveis de ensino.

1993 a 1996, e publicado no Brasil no ano de 1998. Essa comissão foi presidida por Jacques Delors, e o documento ficou conhecido com o nome do presidente da comissão.

Por outros escritos de Costa, pode-se compreender que o presente, no Caderno, é uma produção baseada em conceitos elaborados pelo autor a partir das orientações do Relatório Delors, apesar de manter alguns excertos dos teóricos anteriormente mencionados. A influência do Relatório nas produções e na elaboração do conceito de educação ou socioeducação de Antônio Carlos Gomes da Costa é evidenciada pelo próprio autor. De acordo com o que aponta em um artigo produzido em 2006, a socioeducação ou o socioeducador deve,

[...] direcionar as oportunidades educativas nos campos da educação básica e profissional, bem como nas atividades artísticas, esportivas e culturais, subordinando-as, sempre, ao imperativo de desenvolver, em cada socioeducando, os quatro pilares da educação do relatório Educação, um tesouro a descobrir (UNESCO/Jacques Delors): i) aprender a ser; ii) aprender a conviver; iii) aprender a fazer; iv) aprender a conhecer⁷⁴ (COSTA, 2006, p. 455).

Desse modo, apreendemos que Costa passou a buscar sustentação para sua prática, para suas produções e assessorias nos fundamentos produzidos por organismos como a UNESCO, pois as produções consultadas, livros, artigos e o site de sua empresa de consultoria possuem uma orientação claramente ancorada, principalmente, no Relatório Jacques Delors e em

⁷⁴Conforme aponta Duarte (2001a), os quatro pilares para a educação podem ser entendidos da seguinte forma: • Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Assim a educação não pode negligenciar as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. • Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão e a percepção das interdependências, pois é necessário realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. • Aprender a fazer, para adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de forma ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar as situações e a trabalhar em equipe. Aprender a fazer nas diversas experiências sociais, que se oferecem aos jovens e adolescentes, de modo espontâneo, no contexto local ou nacional, formalmente ou não, com o ensino e o trabalho. • Aprender a conhecer, com uma cultura geral vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de disciplinas. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. Como veremos, esses objetivos identificam-se com os objetivos expressos no texto para orientar a socioeducação no Paraná.

autores como José Bernardo Toro⁷⁵, chegando a traduzir seus escritos do mesmo do espanhol para a língua portuguesa.

A partir dessa apresentação do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”, faremos, sem pretensão de abarcar todos os seus aspectos constitutivos, a análise do texto que compõe a proposta pedagógica do Caderno para socioeducação, buscando evidenciar a concepção teórica que é enunciada para fundamentar a proposta da socioeducação no Paraná.

3.2 UMA ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA-INSTITUCIONAL DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CADERNO ORIENTADOR “PRÁTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO”

O texto expresso no Caderno teria a pretensão de uma mudança na forma de ser e conviver do adolescente em conflito com a lei, pois a prática do ato infracional seria reflexo de um “[...] contexto de violência e transgressão do pacto social [...]” por parte desses indivíduos (PARANÁ, 2007a, p. 16).

Para ratificar o contexto social conturbado, de violência e transgressões, o Caderno traz um excerto de Carvalho (1989) que retrata os motivos que levariam ao cenário do mundo atual como “[...] sem amor, desoxigenante, terminal e incapaz de garantir a sociabilidade mínima” (PARANÁ, 2007a, p. 15). Do excerto apontado, depreendemos uma análise romântica da sociedade que justifica problemas sociais como resultado da falta de amor e de sociabilidade, sem considerar a realidade que os causa. Depreendemos, ainda, a partir da crise deflagrada pela falta de amor e sociabilidade, um conjunto de transformações sociais que modificariam os valores e as condutas, e, como

⁷⁵Foi consultor de reformas educativas empreendidas no Chile e em Minas Gerais. Produziu uma lista com as sete competências necessárias para que se obtenha uma participação produtiva de crianças e jovens no século XXI, que são os denominados Códigos da Modernidade, resumidamente: 1. Domínio da leitura e da escrita; 2. Capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; 3. Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; 4. Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; 5. Receber criticamente os meios de comunicação; 6. Capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; 7. Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo (TORO, 1997).

consequência, teríamos o aumento da violência, também entre os jovens, evidenciando-se a gravidade, cada vez maior, desses atos de violência⁷⁶.

Desse modo, a equipe de trabalho do Centro de Socioeducação deveria reorientar o adolescente no sentido de que ele possa adequar-se às transformações sociais. Para ratificar a necessidade dessa reorientação, traz-se uma citação de La Taille (2003), em que é focada a necessidade de limites, obediência, disciplina, retidão moral e cidadania. Nas palavras expressas no Caderno:

Limites (...). A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece associado a essa metáfora. Tudo talvez, mas não todos. De fato, quem supostamente carece de limites é sempre uma criança ou um adolescente. (...) Lembremos, porém, um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são reflexo da sociedade em que vivem, e não de uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcada em nosso mundo, com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde. Se é verdade que eles carecem disso que chamamos de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles (La Taille, apud PARANÁ, 2007a, p. 16).

De acordo com Duarte (2001a), não é o caso de negarmos os princípios morais, como a aceitação do outro e das diferenças, entretanto, o que está em xeque é o fato de que “As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social” (DUARTE, 2001a, p. 75).

Tanto é assim que isso já acontecia no atendimento ao adolescente em conflito com a lei nas primeiras legislações instituídas, as quais apresentavam como justificativa para a prática de atos infracionais e para a privação de liberdade os desvios morais dos sujeitos que precisavam ser reeducados e corrigidos. Os discursos apresentados no Caderno remetem-nos para a fala do governador José Richa no ano de 1985, que justifica como determinante maior para as infrações penais cometidas por adolescentes a falta de valores morais nas famílias, relegando a segundo plano a crise econômica do período. Assim,

⁷⁶Todavia, conforme já demonstramos por meio de pesquisas realizadas pelo Silva e Guerresi (2003), a maioria dos crimes cometidos por adolescentes são crimes contra o patrimônio, aspecto que não confirmaria o aumento da gravidade das infrações penais.

busca-se a adequação social, que pressupõe a moralização e a aplicação de regras que venham a corrigir os desvios.

Dessa forma, conforme é realizado no Caderno, historicamente, justificou-se a reeducação, agora denominada de socioeducação, para explicar a violência cometida pelos sujeitos como advindas da falta de valores, de moral etc. Indica-se que esses problemas, os quais seriam causados pela atuação individual dos indivíduos, poderiam ser superados através da prática educativa proposta por meio da socioeducação, que realizada pelo educador, com a chamada pedagogia da presença, levaria o sujeito a tornar-se um ator social.

No texto do Caderno, são utilizados, ainda, os princípios como aceitação das diferenças, que servem para legitimar uma

[...] sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. Por fim, é necessário, nessa ótica, difundir o ideal da participação colaborativa, construtiva, otimista, em oposição ao espírito pouco construtivo daqueles que criticam o projeto social atualmente hegemônico (DUARTE, 2001a, p. 75).

Compreendemos que a socioeducação identifica-se como o apontado por Duarte (2001a), pois vislumbra-se uma maneira de reorientar a prática social dos adolescentes em conflito com a lei, oferecendo-lhes uma educação que leve à convivência sem que se quebrem as regras sociais postas por um sistema excludente.

Por outro lado, não questionamos o fato de que, em qualquer ambiente que pretenda desenvolver atividades educacionais, os limites e a disciplina devem estar presentes; no entanto, observamos que se admitem as transformações macro sociais⁷⁷ como naturais e, assim, propõe-se que o trabalho dos profissionais não deve buscar uma modificação na realidade

⁷⁷Transformações entendidas como as que são necessárias para a manutenção da organização social vigente, não no sentido de transformações que significariam mudanças que se traduziriam em melhores condições de vida para a população.

social, mas sim transformações individuais, as quais possibilitem ao adolescente a sua inserção nas mudanças do contexto maior.

Netto (2001) aponta que, ao naturalizar a especificação do ser social, há restrição apenas à esfera moral. Assim, é a partir da naturalização da sociedade, que “[...] o específico do social tende a ser situado nas dimensões ético-morais – e eis que se franqueia o espaço para psicologização das relações sociais” (NETTO, 2001, p. 45). O princípio dessa linha de raciocínio encontra-se, ainda de acordo com o mesmo autor, na determinação da questão social⁷⁸ como independente, externa à sociedade, sendo advinda não da sua estrutura, mas de determinações mentais e morais, desse modo, individualizadas.

Desse ponto de vista, podemos indicar uma analogia entre o que se pretende com a socioeducação e a chamada “educação emendativa”, anunciada pelo governador Moysés Lupion (1948), respeitando-se as características de cada tempo histórico: as duas versões de educação buscam corrigir o caráter dos sujeitos, adolescentes e crianças, que se encontravam desajustados socialmente.

O cenário mundial apresentado no Caderno denota um momento de intensas e rápidas transformações sociais e **crises identitárias, morais e éticas**. Tal perspectiva recebe ênfase e seria a geradora da violência cometida pelos adolescentes.

Argumenta-se que, nessa sociedade, não existe mais segurança, não só em relação a atos violentos, mas, compreendida de modo geral, no sentido de inexistência de garantias, pois a sociedade mostra-se em contínuo processo de transição, “[...] em meio a embates teóricos, o ponto pacífico a que todos chegam é o de que se trata de um tempo de expectativas, de perplexidade e de crise de concepções e paradigmas” (PARANÁ, 2007a, p. 15).

Anunciam-se, no discurso do Caderno, problemas como a violência, a exclusão, o preconceito e as rápidas transformações sociais, enfim, um cenário social cruel. Nesse documento, a nova proposta de educação é apresentada

⁷⁸Compreendemos, como expõe Cerqueira (1982), que a ‘questão social’ é o ‘[...] é o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito de classes entre o capital e o trabalho’ (CERQUEIRA, 1982, p. 21).

como imprescindível para transformar a atitude dos adolescentes em conflito com a lei e a sua atuação em sociedade.

Desse modo, a equipe executora da ação socioeducativa deve entender as transformações do mundo tendo em vista que o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa voltará para o convívio social, ou seja, é necessário que, por meio da socioeducação, se busque

[...] caminhos possíveis para a reorientação dos valores, condutas e perspectivas de inserção social dos jovens atendidos no sistema socioeducativo deve-se reconhecer as vinculações entre as transformações individuais pretendidas com as relações macro-sociais envolvidas [...]. A importância de tais considerações para a questão do adolescente em conflito com a lei está em reconhecê-las dentro do processo socioeducativo a ser realizado, uma vez que a ação metodológica proposta mais adiante pretende uma reorientação da maneira que este adolescente é e convive no mundo (PARANÁ, 2007a, p. 16).

O enunciado sinaliza para a adaptação ou a adequação dos sujeitos ao que está assentado nessa organização social em contínuo processo de mudanças.

Aponta-se que existem “[...] pontos de contato entre as macro-transformações sociais, políticas, econômicas e as micro-relações interpessoais, que forjam uma nova forma de ser e conviver em sociedade” (PARANÁ, 2007a, p. 16). Empregam-se essas afirmações para que tais transformações, necessárias ao contexto social, sejam reconhecidas no processo socioeducativo. E, a partir desse reconhecimento, de acordo com o exposto no Caderno, há, ou deve haver, um novo convívio social estabelecido por meio da ação metodológica que está propondo: uma reorientação/modificação nas formas de conviver do adolescente na sociedade. Poderíamos dizer que o Caderno retoma o Relatório Delors quando trata de um dos pilares da educação, o “aprender a viver juntos”.

Enfoca-se a aceitação das transformações sociais, que requer novas formas de convivência, e da própria educação dos sujeitos. A necessidade de ajustamento está expressa, também, no Relatório Delors (1998), pois nesse processo de mudanças e transformações ocorridas no mundo,

O maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que *começa a sentir-se* um brinquedo dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com o risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas (DELORS, 1998, p. 50, grifos nossos).

Assim, o evidenciado no Relatório, que está, também, presente no texto do Caderno, em outros termos, é o receio de que a minoria sintasse impotente e assim provoque uma ruptura social. Apela-se para a questão da democracia, que estaria ameaçada. No caso dos adolescentes, compreendemos que já fazem parte deste contingente populacional enunciado no Relatório Delors como possível causador de revoltas e riscos para a sociedade.

A educação/socioeducação, recebendo nova significação, é aclamada, nas unidades de privação de liberdade, conforme apontado no texto do Caderno, que é análogo ao indicado no Relatório Delors, para formar o que seria o caminho para a construção do também novo sujeito emancipado.

Essa emancipação seria conquistada ao se adquirir consciência e apropriar-se do mundo em que está inserido, não no sentido de modificá-lo, mas compreender como é preciso portar-se para viver socialmente nele.

Tanto o Caderno como o Relatório Delors, produzidos para orientar as práticas educativas de diversos países, entre estes os da América Latina, vinculam a educação como estratégia para amenizar as mazelas sociais, considerando-se a necessidade de controle social. Nos dois documentos, apresentam-se situações conflituosas que exigem novas ações dos sujeitos e das práticas educacionais na formação dos mesmos. Conforme apontam Shiroma e Evangelista (2003), evidencia-se, no Relatório, que “[...] no século XXI ficaríamos expostos ao imponderável, de forma que a educação deveria assumir nova missão: a de preparar a nova geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 83-84).

O período de produção do referido Relatório foi marcado pela reestruturação do papel do Estado e das políticas sociais públicas, por meio de reformas e da instituição de intervenção mínima do Estado nas questões de ordem social, conforme já apontamos no primeiro capítulo.

Dever-se-ia, para atender às reformas, reformular também a formação dos indivíduos, focalizando o aspecto da adaptabilidade à realidade social em constante processo de transformação. Nesse contexto, a educação, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas, propiciaria a integração desses sujeitos à sua sempre nova realidade.

Contudo, tais pressupostos são apresentados como necessidades para atender às demandas dos próprios indivíduos, assim como ocorre no texto do Caderno, ao referir que as ações propostas baseiam-se, essencialmente, sobre os adolescentes. Desse modo, de acordo com o que assevera Duarte (2001a),

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se tome evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. [...] Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o 'progresso' (DUARTE, 2001a, p. 69-70).

Converge o exposto no Caderno com o enunciado no Relatório Delors, o qual aponta para a desorganização por que passa a humanidade, que se veria ameaçada por circunstâncias diversas: “[...] A crise social do mundo atual conjuga-se com uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade” (DELORS, 1998, p. 53). Isso para anunciar que a educação, nesse contexto de transformações, teria de assumir

[...] a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (DELORS, 1998, p. 52).

Já a socioeducação, decorrente da necessidade de se ofertar aos adolescentes o desenvolvimento de forma integral, de acordo com Antônio Carlos Gomes da Costa, teria como proposta uma

[...] abordagem interdimensional, que envolve o adolescente em sua plenitude, suplantando a abordagem disciplinar ou interdisciplinar. Esta última assenta-se na importância da intervenção de diferentes disciplinas profissionais

(especialidades) sobre o adolescente, enquanto a primeira assenta-se na importância da manifestação das diferentes dimensões co-constitutivas do ser, como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade e a convivibilidade (PARANÁ, 2007a, p. 20).

Há um esforço na tarefa de convencer sobre a necessidade e relevância da socioeducação, pois apenas por meio desta o sujeito encontraria formas de contrapor-se, em favor de si e do coletivo, às inúmeras adversidades da sociedade em permanente mudança. Contudo, não é qualquer forma de educação, mas sim aquela que propõe a constante adaptabilidade e que a prioridade não está no conhecimento, mas nos sentimentos, na capacidade de comunicação, nos valores; a situação social é de responsabilidade individual, enfim, são ensinamentos que focam o comportamento esperado para o contexto social incerto.

Sendo fator prioritário a conformação dos indivíduos à sociedade e não a construção e o acesso ao conhecimento histórico e socialmente produzido, passa-se a atribuir ao conhecimento, tratando-se do ato de educar, um papel coadjuvante. Conforme o que ocorre também no Relatório Delors, verifica-se que à

[...] educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. (DELORS, 1998, p.89).

Já no Caderno, podemos observar a convergência da subalternidade do conhecimento no ato de educar quando, apesar de indicar o papel do conhecimento, focaliza uma chamada educação interdimensional e entende como pressuposto central desse novo tipo de educação/socioeducação a “[...] comunicação intergeracional do humano, envolvendo conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades na constante troca entre educador e educando” (PARANÁ, 2007a, p. 20).

Conforme aponta Duarte (2001a), faz-se a restrição das perspectivas da classe trabalhadora quanto à socialização do conhecimento, propagando a “[...] idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2001a, p. 72).

A partir disso, compreendemos a impossibilidade de uma formação crítica, e, conforme evidencia Saviani (2005), o desenvolvimento da cultura popular espontânea, para a qual não há necessidade nem mesmo de escola, já que esta se

[...] desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem a seus interesses (SAVIANI, 2005, p. 80).

A não criticidade propicia a acomodação, sendo, por isso, conveniente ao governo, ao possibilitar que o sujeito se torne autônomo na medida em que procura a solução para os seus problemas sem buscar a ajuda do Estado e sem infringir as leis.

O Relatório aponta ainda que

[...] a educação parece ter, como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 1998, p.101).

De acordo com o que assinala Duarte (2001a), no documento adota-se um discurso de que o sucesso ou fracasso esteja inserido no âmbito da força de vontade individual ou de um coletivo restrito às comunidades locais. Resulta disso, a ideia do descompromisso do Estado, do caráter apolítico da educação e nega-se a luta pela transformação social e superação do capitalismo com a construção de uma sociedade baseada no socialismo. Desse modo, as soluções para os problemas focam-se no local e no individual.

As semelhanças nas enunciações do Relatório Delors e do Caderno denotam uma identificação entre eles e uma busca de sustentação teórica e metodológica do último no primeiro. O texto do Caderno pactua com o

apresentado no Relatório Delors (1998). Assim, a educação deveria ser adequada aos diferentes grupos e teria como um dos objetivos, o de que as “minorias” passassem a tomar nas mãos seu próprio destino. Além disso, a educação para o pluralismo seria, também, uma barreira contra a violência e a exclusão provocada pela educação formal que limitaria a realização pessoal ao impor a todos um único

[...] modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas [...]. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações como um dos princípios fundamentais da sua reflexão, o respeito pelo pluralismo (DELORS, 1998, p. 54-55).

Nesse sentido, para sustentar a necessidade da socioeducação, que proporcionaria inovações no convívio social, o autor Alain Touraine⁷⁹ é citado, no texto do Caderno, na defesa da ideia de tolerância e respeito à diversidade, demonstrando uma visão de integração pela formação do sujeito como ator social, uma vez que, dessa forma, ele poderia emancipar-se.

A educação para a tolerância e para o respeito às diversidades já havia sido anunciada no Relatório Delors e, no Caderno, mostra-se no referenciado por Touraine, que traz, ainda, seu conceito de ator social. Aponta o autor que “[...] O indivíduo capaz de encarnar o papel de ator social tem o poder de conduzir e transformar as relações sociais do mundo racional moderno mediante sua consciência, liberdade, criatividade”. A ideia da emancipação do sujeito atrela-se à do ator social pela via da formação educacional. Essa integração proporcionaria formar “[...] um sujeito como um ator com condições

⁷⁹Alain Touraine nasceu em 03 de agosto de 1925. De origem francesa, é sociólogo, dedicou-se a estudar os países da América Latina dando especial atenção aos movimentos sociais. Suas pesquisas, nos últimos anos, baseiam-se no estudo da cultura e dos movimentos sociais formados pelas chamadas minorias sociais, tais como mulheres, indígenas, negros etc. Prega a atuação dos sujeitos como ‘atores sociais’, agindo no espaço de suas comunidades, trabalhando pelo individual para alcançar o coletivo. De acordo com SOUZA (2006), Touraine idealiza uma noção política que prescindir das associações, partidos e movimentos sociais e, ainda, da construção coletiva de um ideal de sociedade (p. 64). No entanto, em relação à ação política propriamente dita, prega atuação dos ‘atores sociais’ até os limites dos entraves socioeconômicos ou, ainda, até onde não fira os interesses dos demais ‘atores sociais’.

de transmitir e perceber significado em suas ações” (TOURAINÉ, apud PARANÁ, 2007a, p. 18).

A expressão ator social, defendida por Touraine, é definida por Souza (2006), em sua tese de doutorado, como sendo aquele sujeito que persegue seus objetivos pessoais sem, no entanto, incorrer no individualismo, visto que isso poderia ser considerado uma ameaça à coesão social. Os projetos devem ser realistas e considerar os interesses dos demais atores sociais, deve-se assegurar o vínculo entre o indivíduo e o grupo social. Assim, os chamados atores sociais podem alcançar seus objetivos, desde que estes não venham a ferir o interesse dos demais atores sociais ou a ordem econômica estabelecida.

A perspectiva utilizada pelo Caderno pactua com o conceito de ator social apresentada por Touraine (1998), que o define como o

[...] homem ou mulher que intenta realizar objetivos pessoais em um entorno constituído por outros atores sociais, entorno que constitui uma coletividade, à qual ele sente que pertence e cuja cultura e regras de funcionamento institucional faz suas, ainda que apenas em parte. Ou, dito com outras palavras mais simples, são necessários três ingredientes para produzir um ator social: objetivos pessoais, capacidade de comunicar-se e consciência de cidadania’ (TOURAINÉ, 1998, p. 5).

No entanto, de acordo com Moraes (2001), ao entrarem em cena os “atores”, saem dela os “sujeitos” (p. 18). Para esta autora, os chamados atores, que articulam relações ditas não hierárquicas, com mobilidade permanente e identidades diversas, têm uma atuação determinada e limitada na ambiência cultural, o que configura sua nulidade em relação à participação política crítica e que busque transformações na estrutura social.

O que os discursos que remetem à formação do ator social evidenciam é a contribuição da educação para o que Duarte (2001a) chama de “[...] querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional”; a educação teria de contribuir para a integração dos denominados grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade (DUARTE, 2001a, p. 67).

Para Souza (2006), o discurso do ator social remete a enunciados que procuram criar um indivíduo que, mesmo em situação total de exclusão, vivendo na rua, sem lugar no mercado de trabalho, entre outros, tenta

sobreviver e atuar, mesmo submetido a situações de miséria. A responsabilidade é do indivíduo caso não consiga alcançar tal intento. Além disso, afirma a autora, que atuar é diferente de agir: ao atuar, o jovem deve se adaptar ao “texto” de outro, por isso, somente por meio da ação ele seria capaz de provocar mudanças no processo histórico.

Logo, a atuação individual prevalece sobre qualquer posicionamento político ou coletivo, pois procura-se estabelecer um processo de adaptação frente a um contexto que precisa ser ressignificado, reformado, porém, não transformado.

Isso contraria o que já indicava Makarenko a seu tempo, um dos autores citados como referência teórica no Caderno. Para ele, a tarefa de educar tinha como objetivo a formação de um novo homem, que é autônomo e busca os interesses da coletividade. No ato de educar, o que estava em evidência era, também, a formação de uma nova sociedade, não a manutenção do já estabelecido. Por meio de uma educação comunista “[...] cada pessoa que eduquemos deve ser útil à causa da classe operária” (MAKARENKO, apud CAPRILES, 1989, p. 97).

Pretendia-se, sim, formar um homem que pensasse na coletividade, mas este deveria ser um homem de decisão, comprometido com ideais do comunismo, um sujeito politicamente esclarecido e envolvido com as questões do seu tempo. Makarenko passou por inúmeras dificuldades, no entanto, para o enfrentamento de todas as questões, apoiou-se no estudo intenso de autores que pudessem lhe dar subsídios e bases para o trabalho. Assim como na educação ofertada aos jovens que haviam cometido crimes e eram encaminhados para serem educados, prezava por um ensino consistente e disciplinado, não apenas para o convívio, mas que os instrumentalizasse para a vida social e ação política crítica, bem como para o prosseguimento dos estudos, apreensão e produção de novos conhecimentos (MAKARENKO, 1986).

Nesse sentido, a educação não seria a única responsável por modificar os indivíduos. A mudança na forma de agir vinha acompanhada e era intrínseca ao próprio processo de constituição de uma nova realidade social, forjada não apenas pela educação e nem por práticas individuais, mas pelo enfrentamento, pela luta de uma coletividade. Essas ideias diferem,

certamente, da concepção de socioeducação formulada no Caderno, que se apoia no Relatório Delors, em que a formação identifica-se com conformação, e o discurso da educação/socioeducação tem o objetivo de atender e manter e, conforme aponta Duarte (2001a), esconder “[...] as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação” (DUARTE, 2001a, p. 72).

Por conseguinte, apreendemos que a práxis pedagógica proposta por Makarenko é tomada, no discurso do Caderno, de maneira a convergir com os ideais propostos pela socioeducação, descaracterizando a origem dos propósitos de Makarenko.

A coletividade, que é um dos conceitos trabalhados por Makarenko, possui sua base no desenvolvimento de uma nova forma de organização social, identificada com o socialismo para, posteriormente, alcançar-se o comunismo. No Caderno, esse conceito é utilizado como restrito à atuação comunitária, grupal e individual. É o que podemos observar no excerto, no qual a educação está “[...] centrada nos interesses do coletivo, em benefício de cada um individualmente e de todos os integrantes do grupo de educandos e educadores” (PARANÁ, 2007a, p. 22). Ou seja, restringe-se o sentido de coletividade posto por Makarenko à atuação em um campo espacial determinado, a comunidade, o grupo, não à organização social como proposto originalmente pelo autor.

Ainda de acordo com a alocução do Caderno, Makarenko definiria a educação como “[...] um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que nos cerca. Para ele, educar é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária” (PARANÁ, 2007a, p. 22). Todavia, aferimos que o autor postula uma educação que seria instrumento de transformação social, vinculada à luta de classes, para a superação delas.

Diverge, também, do proposto por Makarenko, o que é apresentado a partir da definição de ator social expressa no Caderno, cuja formação se daria pela socioeducação, que traria essa nova perspectiva de educação, a qual Touraine teria apontado como “[...] uma educação de cunho social” (PARANÁ, 2007a, p. 18). Contudo, não no sentido de enfrentamentos, ou luta de classes, mas de educar para que se atue na sociedade.

Isso se evidencia por meio da seguinte citação, que, de acordo com o Caderno, é de autoria de Antônio Carlos Gomes da Costa. O autor defende que as ações educativas desenvolvidas com o adolescente devem criar

[...] condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: I) plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se; II) construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para assumir um lugar na sociedade, assumir um papel na dinâmica sociocomunitária em que está inserido (PARANÁ, 2007a,p. 18).

Moraes (2001) adverte que: “Em tal utopia praticista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva” (MORAES, 2001, p. 10).

Podemos inferir que se procuram alternativas no interior da própria organização social para justificá-la, enunciando que os sujeitos precisam de oportunidades, as quais podem ser criadas pelas próprias pessoas. A partir destas, o que cada um se torna depende tanto das oportunidades quanto das escolhas feitas.

Nesse contexto, permite-se que cada um desenvolva suas capacidades e seus talentos, em um processo de competição com os demais sujeitos. Por meio de qualidades diferentes, os indivíduos podem ou não acessar uma posição também diferenciada. Voluntariamente, a pessoa escolhe seus interesses e o que é capaz, o que irá definir sua posição social. Permite-se a todos o desenvolvimento de suas capacidades. O responsável pelo sucesso ou fracasso é o próprio indivíduo.

Daí a necessidade da ressignificação do papel da educação, pois o foco austero demais nos conteúdos e no conhecimento é inadequado, uma vez que o principal objetivo a ser alcançado deve ser a mudança de comportamentos e, nesse sentido, a insaciável busca por novos saberes que tenham utilidade para o convívio social imediato. Desse modo, como aponta Duarte (2001a), ao analisar o Relatório Delors, os sistemas educativos devem ter como objetivo primeiro “[...] reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da

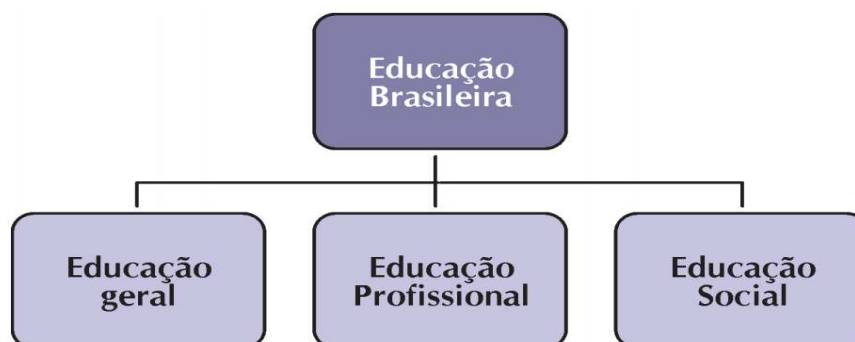
exclusão” (DUARTE, 2001a, p. 147). Vemos explicitar-se esse mesmo objetivo no texto do Caderno, ao asseverar o papel da socioeducação.

Para amparar o conceito de socioeducação, no Caderno, de acordo com Antônio Carlos Gomes da Costa, essa educação teria duas linhas ou, como se designa no texto, modalidades, uma que teria um caráter protetivo, para crianças, jovens e adultos em situações difíceis por motivos como “[...] ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou até mesmo da sua própria conduta, o que os leva a se envolver em situações que implicam em risco pessoal e social” (PARANÁ, 2007a, p. 19); e outra, cujo foco seriam os adolescentes em conflito com a lei, com ações que preparariam para

[...] o convívio social, de forma que atuem como cidadãos e futuros profissionais, que não reincidam na prática de atos infracionais (crimes e contravenções), e assegurando-se, ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e a segurança dos demais cidadãos. [...] É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo (PARANÁ, 2007a, p. 19 - 20).

Antônio Carlos Gomes da Costa reforça a visão de educação redentora proposta no texto do Caderno. Nesse sentido, o papel da educação deveria ser ressignificado, a nova perspectiva de educação seria necessária no Brasil, aliada à educação geral e profissional, e teria a missão de “[...] preparar os jovens para o convívio social sem quebrar aquelas regras básicas de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos” (COSTA, apud PARANÁ, 2007a, p. 18). Essa distinção entre as diferentes formas de educação é apresentada por meio do quadro a seguir:

Figura 3



Fonte: PARANÁ, 2007a, p. 19.

Anuncia-se uma educação que deve ir para além da geral e profissional, deve centrar-se no saber/aprender conviver. Antônio Carlos Gomes da Costa sustenta sua argumentação na chamada pedagogia da presença e no protagonismo juvenil, sendo este uma extensão da noção do ator social.

A argumentação utilizada é a de que “[...] não há espaço para o discurso conformista e passivo, tampouco para o discurso que desconsidera os saberes e a capacidade do adolescente se transformar” (PARANÁ, 2007a, p. 22). O termo protagonismo juvenil reveste-se de uma ideologia que responsabiliza o adolescente pelo sucesso ou fracasso diante do seu processo socioeducativo e, posteriormente, quando de sua atuação em sociedade, assim como a noção de ator social.

A pedagogia da presença constitui-se como o centro organizador das discussões apresentadas no Caderno e é, de acordo com o texto, contribuição de Antônio Carlos Gomes da Costa. Esta se configuraria como “[...] um instrumento do fazer educativo junto aos adolescentes em conflito com a lei” (PARANÁ, 2007a, p. 26). Nessa pedagogia, o vínculo entre educador e educando desempenha função central, como chave para que as transformações almejadas por meio do processo socioeducativo se efetivem. Aponta-se no Caderno

Engana-se o educador que considera que sua oferta ao adolescente seja somente de conteúdos programáticos. A verdadeira oferta que faz é a de se colocar como ponte para superar esse vazio, permitindo-se alcançar a particularidade do sujeito a sua frente, justamente também porque se permite ser alcançado. Na opinião do autor Antônio Carlos, a ação socioeducativa voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas a ser e conviver e para o

crescimento do adolescente em direção (sic) seu desenvolvimento pessoal e social deverá organizar-se em torno de três práticas básicas: a docência, a vivência e, principalmente, a presença educativa (PARANÁ, 2007a, p. 27).

Configura-se, nesse processo, o que Moraes (2001) caracteriza como recuo da teoria “[...] movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’” (MORAES, 2001, p. 27). Nesse contexto, basta o saber fazer do cotidiano.

Associado a isso, está a proposição de formação de um indivíduo autônomo e da própria pedagogia da presença, que podem ser entendidas, como propõe Duarte (2001a), também, no sentido de que o sujeito não necessite da ajuda do Estado, que consiga negociar e manter-se, mesmo que precariamente, dentro da legalidade. Nesse processo, a presença do educador seria essencial, com seu exemplo, sua persistência, e também por se responsabilizar, juntamente com o adolescente, quando do fracasso do último evidenciado por sua reincidência na prática de atos infracionais.

Podemos dizer que se trata de uma formação socioeducativa que leve a

[...] conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, [...] mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001b, p. 6-7).

É o que expressa com clareza o seguinte excerto do discurso do Caderno:

A ação socioeducativa é desenvolvida no sentido de criar situações que permitam ao adolescente manifestar suas potencialidades, suas capacidades e possibilidades concretas de crescimento pessoal e social. O educador deve privilegiar o desenvolvimento da habilidade de ponderar situações, de analisar problemas, de trabalhar em grupo, de planejar, liderar, tomar decisões, avaliar, ser avaliado, de relacionar-se com

outros, de atribuir valor às suas decisões e, o mais importante saber ser e conviver, resolvendo os conflitos de forma pacífica (PARANÁ, 2007a, p. 31).

O Caderno não deixa dúvidas de que as práticas de socioeducação não teriam como finalidade resolver questões sociais, políticas, econômicas ou estruturais ligadas à sociedade contemporânea, embora contemplem a possibilidade de, por meio da socioeducação, ser uma força capaz de eliminar a violência gerada pelos comportamentos inadequados dos sujeitos frente à sociedade. As práticas de socioeducação proporcionariam, no decorrer do processo, que o adolescente deixasse de se centrar no 'eu' e construísse um “[...] significado para o ‘nós’, a partir dos referenciais ético-pedagógicos que estão postos – respeito, igualdade, tolerância, justiça e paz” (PARANÁ, 2007a, p. 33).

Nesse processo, a presença do educador é que faria com que os adolescentes pudessem obter novos referenciais, diferentes daqueles oferecidos pelos grupos onde estavam antes do cumprimento de sua medida socioeducativa, os quais, de acordo com texto do Caderno, mantinham vinculação com a violência e o desrespeito à lei. Assim, deve-se construir um novo modo de ser por meio do grupo. A convivência nesse grupo é que conduzirá às “[...] práticas importantes para que o adolescente desempenhe seu novo papel social” (PARANÁ, 2007a, p. 33). Essas ações, centradas na figura do adolescente, visam ao “[...] propósito superior e comum: o desenvolvimento integral do adolescente para ser e conviver sem entrar em conflito com a lei” (PARANÁ, 2007a, p. 34).

A transformação que deve ocorrer no indivíduo fará com que ele seja uma pessoa com direitos e deveres, e, conforme discurso do Caderno, um “[...] sujeito sociohistórico (sic), ou seja, senhor de sua própria vida e história”, sem esquecer de desenvolver sua identidade, auto-estima, auto-conceito, auto-confiança, projeto de vida, resiliência, auto-determinação e visão de futuro (PARANÁ, 2007a, p. 34-35).

Consideramos que a construção de um sujeito social e histórico apontada é contraditória, se compreendida conforme o processo pedagógico proposto por essa nova forma de educar. Isso porque propõe pautar-se no

cotidiano, reduzindo a socialização do saber científico já produzido, do conhecimento.

Nesse sentido, o adolescente é entendido como capaz de transformar problemas em oportunidades, ou seja, ele, por meio do suporte dado pela proposta pedagógica, poderia vencer as adversidades de sua situação. Ao mesmo tempo em que se constitui como ator social, que defende seus interesses, procura resolver seus problemas, respeitando as normas sociais.

Assim, reafirma-se a lógica de responsabilização do indivíduo, em que os problemas apresentados pelo adolescente e as soluções para os mesmos são considerados subjetivamente, já que não são enfrentados os determinantes estruturais da situação que ocasionou o descumprimento das regras sociais.

O mesmo ocorre em relação ao educador que, na sua figura individual, é modelo a ser seguido. É a forma de ludibriar, tomar o aparente como solução de problemas basilares da sociedade capitalista.

O apresentado até aqui para embasar o conceito de socioeducação, de acordo com texto exposto no Caderno, sustentado em Makarenko, Freire, Freinet e Costa, poderia ser definido como “[...] um processo de construção orientado, pelo qual o homem, situado no mundo e com o mundo, concretamente, transforma a si mesmo e o que está em sua volta, tornando-se sujeito de seu próprio destino” (PARANÁ, 2007a, p. 22). Nesse processo, o adolescente seria considerado como

[...] um agente passivo e ativo das relações que estabelece ao longo de sua história. Tal compreensão exige que os profissionais que trabalham com o adolescente o encarem a partir de suas vinculações históricas e sociais. Dessa forma, não se trabalha com o marginal, o bandido, o infrator, mas com um indivíduo que, em razão de suas condições e relações materiais e históricas, cometeu um ato infracional (PARANÁ, 2007a, p. 22-23).

Observamos a visão de uma educação redentora que possibilitaria ao sujeito a sua transformação pessoal e social, uma vez que este poderia determinar sua vida independentemente de outros condicionantes. Tal visão a respeito da educação é defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), ao assinalar que “[...] somente por meio da elevação dramática dos níveis de

educação conseguiremos romper com o ciclo de ferro da reprodução intergeracional da pobreza” (COSTA, 2006, p. 461). O que assevera Costa, a respeito da educação, é assimilado e aceito na proposta de socioeducação do Caderno, pactuando, também, com o Relatório Delors.

Nesse sentido, no discurso do Caderno, enunciam-se as proposições educativas de Makarenko, que entenderia que qualquer atividade pode ser educativa. Desse modo, ele procurava acabar com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, apostava nos sujeitos, respeitando-os, mas, ao mesmo tempo, sendo exigente. Veria ele o homem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso com o coletivo, “[...] como produto e produtor de relações sociais reguláveis a partir do próprio grupo de educandos; Valorizar o educador, sua autoridade, suas possibilidades reais e seu compromisso com a construção de ‘homens novos’ para uma ‘nova sociedade’” (PARANÁ, 2007a, p. 24, grifos do autor).

No entanto, a apropriação descontextualizada dos pressupostos de Makarenko, tomadas para a constituição e a afirmação do discurso da socioeducação, leva-nos a atestar, como aponta Brotto (2008), que a “[...] linguagem é signo, isto é, caracteristicamente flexível, mutável, moldável, plástica no sentido de que se altera conforme o contexto de ocorrência, o auditório social que encerra e expressa [...]” (BROTTO, 2008, p. 18-19). Logo, acreditamos, ainda, de acordo com que assevera a autora, que as palavras, os signos representam momentos determinados no discurso, assim, os excertos de Makarenko, como também os de Paulo Freire, de Celestin Freinet e de Antônio Carlos Gomes da Costa, utilizados no discurso do Caderno, retratam a “[...] provisoriedade dos conceitos, das palavras, que de acordo com um momento histórico específico, das necessidades colocadas ou do que é colocado como necessidade, assumem ‘estados’ que podem passar da reverência à degradação de uma situação, fato, ou posição” (CASTRO; BROTTO, 2006, s/p).

O que queremos evidenciar é que as produções teóricas dos autores citados são tomadas de modo a servir às intencionalidades da proposição dessa pretensa nova forma de educação, que se anunciava por meio da socioeducação. Isso se mostra ao tomarmos cada autor no tempo histórico em

que suas produções e práticas educativas ocorreram, apontando, no contexto de cada um, o que pretendiam alcançar com suas propostas educativas.

A educação, para Makarenko, era instrumento capaz de influenciar na instituição de uma nova forma de convivência social. Nesse sentido, a escola não formaria o sujeito para que ele se adaptasse, integrasse-se ou, no caso atual, reintegrasse-se à realidade. Ao contrário, o objetivo da teoria e da prática pedagógica desenvolvida por Makarenko era a de uma educação que formasse homens fortes e capazes de lutar pela classe trabalhadora. Educação esta que, entendida no contexto de uma revolução socialista, buscava traçar o caminho para o comunismo. Nesse contexto, a educação seria um dos instrumentos para se alcançar esse objetivo, contudo, a partir de um processo de luta empreendido em todos os âmbitos sociais (MAKARENKO, 1986).

Makarenko, situado em seu tempo histórico, teve suas experiências educacionais forjadas no contexto da Revolução Russa, tendo participação ativa no processo de construção de uma nova forma de educação, associada ao trabalho e adequada ao período e aos ideais socialistas e revolucionários, fundamentados no pensamento marxista.

Caprilles (1989) aponta que Makarenko participou ativamente dos acontecimentos da Rússia no período revolucionário e, com a Revolução, em 1917, era preciso criar uma nova metodologia de trabalho na docência, a qual atendesse aos objetivos de formar um novo sujeito. Dessa tarefa foram incumbidos os pedagogos. Desse modo, a partir de 1917, Makarenko passou a organizar equipes para trabalhar com a docência junto ao operariado e, mais tarde, desenvolveu um projeto que envolvia educação e trabalho em favor da coletividade, o qual foi desenvolvido com os jovens envolvidos com a criminalidade ou abandonados, nas cidades assoladas pela miséria.

Logo, distancia-se do texto do Caderno e do “[...] conceito vulgar de experiência e, em sentido preciso, difere das noções empiricistas do termo, que supõem passividade e aceitação do *status quo*. Por contraste, o conceito é aqui compreendido como constituição e negação, oposição e resistência” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 48).

Já ao buscar confirmação em Paulo Freire, na obra referenciada *Pedagogia do Oprimido* (1987), o discurso do Caderno enuncia a pedagogia advinda deste autor e apresenta um método, “[...] em que se ensina e se

aprende aquilo que possui um significado histórico e social para o indivíduo” (PARANÁ, 2007a, p. 34). Desse modo, o educando passaria a ter autonomia suficiente para atuar no seu mundo, ancorado no conhecimento que adquiriu. Prega-se que os conteúdos trabalhados devem ser aqueles que façam sentido para o sujeito, conforme se afirma, esse é um pressuposto de importância para a socioeducação na medida em que os adolescentes poderiam construir novos conhecimentos. Todavia, na construção desses conhecimentos, que seguiria o objetivo do desenvolvimento integral, o que se busca é a modificação no modo de o adolescente “[...] ser e conviver sem entrar em conflito com a lei” (PARANÁ, 2007a, p. 34).

Nesse sentido, educadores e educandos deveriam buscar, na pedagogia do oprimido, práticas de liberdade, de ação transformadora do mundo (PARANÁ, 2007a). Após discorrer brevemente sobre o que seriam os pressupostos teóricos do autor, assevera-se que

Na aplicação do seu método, nos Centros de Socioeducação, são promovidos acontecimentos pedagógicos que possam influenciar a vida dos adolescentes, seja durante sua permanência no centro ou fora dele. A sugestão é que toda a comunidade socioeducativa trabalhe com temas geradores, cuja dinâmica permite envolver todos os educadores e educandos ao mesmo tempo. Os temas geradores são assuntos extraídos da vivência dos educandos e educadores, com forte significado emocional, portanto, motivador para as ações educativas (PARANÁ, 2007a, p. 26).

Observamos, no excerto retirado do Caderno, o deslocamento dos pressupostos de Freire para atividades com limitado alcance, restringindo-se as práticas de liberdade e ações transformadoras apenas para a vida do adolescente e para a atuação do educador. Não há proposição de um agir que caminhe para mudanças, não existem enfrentamentos na busca de transformações na realidade social; as práticas educativas são circunscritas aos sujeitos envolvidos no processo denominado de socioeducativo.

Centram-se as ações nos temas geradores que, na proposição de Freire, tinham o propósito de que os adultos analfabetos tomassem consciência de sua condição humana, na medida em que se apropriavam da linguagem escrita. Era uma forma de o analfabeto entender a sua realidade para agir sobre ela. Todavia, no período em que trabalhou com os temas geradores, o

próprio Freire não compreendia a sociedade como composta por classes sociais, o que só vai ocorrer, de acordo com Werri (2008), depois de seu exílio no Chile, ocorrido em 1964, e do contato com autores que tinham referenciais teóricos marxistas.

Ao buscarmos os primeiros escritos de Paulo Freire, aferimos, conforme aponta Cunha Góes (2002), que ele pode ter sido um marco no processo em que alguns educadores passavam a discutir e assumir uma nova postura ao tratar das práticas educacionais, isso nas décadas de 1950 e 1960. De acordo com o mesmo autor, Freire defendia a “[...] educação com o homem, denunciando a então vigente educação para o homem. E ainda: a substituição da aula expositiva pela discussão, a utilização de modernas técnicas de educação de grupos [...]” (CUNHA; GÓES, 2002, p. 11); práticas que se configurariam a partir do ensino do que tinha significado para o aluno, conforme propõe o Caderno ao citar a pedagogia de Freire.

No entanto, compreendemos que Freire tratava de um contexto em que a educação atenderia ao objetivo de alfabetizar e politizar. Assim, ao demonstrar preocupação com as metodologias, Freire dedicou atenção especial para com a postura, o lugar social do educador e dos educandos, considerando as experiências dos últimos para a elaboração de sua prática pedagógica. Porém, acreditava Freire que: “[...] o povo viveria o ‘trânsito’ de uma sociedade fechada para uma sociedade que se abria, e o cidadão ultrapassaria uma consciência mágica/intransitiva para uma consciência transitiva/crítica” (CUNHA; GÓES, 2002, p. 11).

Esse fato é evidenciado nos seus escritos em *Educação como Prática de Liberdade*, quando assevera que uma de suas preocupações, assim como de outros educadores da época, era de encontrar e também definir o papel do educador e da educação nesse processo, atendendo às

[...] condições da fase de transição brasileira. Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava. Que não descurasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro. [...] contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao

lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição (FREIRE, 1967, p. 85-86).

O pensamento de Freire marcado, nesse período, pela ideia de que o homem caminharia para um processo de participação em todos os âmbitos da sociedade, de acordo com Cunha e Góes (2002), advinda de influências do período do nacional-desenvolvimentismo⁸⁰, ao qual, o denominado método de alfabetização serviu, na medida em que acrescentou sujeitos alfabetizados para votar. Conforme aponta Werri (2008), a

[...] alfabetização precedia o processo de politização das massas, esses movimentos atuaram no campo da educação popular, a qual teve um grande impulso com as campanhas de alfabetização que visavam erradicar o analfabetismo, já que a participação política mediante o voto estava restrito aos alfabetizados (WERRI, 2008, p. 17-18).

Sua proposta de alfabetização em 40 horas, que pretendia, além de alfabetizar, conscientizar o povo para que pudesse participar do destino dado aos problemas do país, foi adotada, oficialmente, pelo governo federal. Iniciou os trabalhos com o método no ano de 1962 e, já no início do ano de 1964, recebeu a oficialidade governamental. Dessa forma, como evidencia Werri (2008), “Freire, indivíduo da história que influencia e é influenciado, tem como determinação as relações sociais nas quais estava inserido” (WERRI, 2008, p. 15).

A educação chamada de popular recebe uma nova configuração, como acontece com a proposição da socioeducação; apresenta-se uma forma de educação reconfigurada, que seria construída com as classes populares, de acordo com seus interesses. Essa nova forma de educação construiu-se a

⁸⁰A ideologia do nacional-desenvolvimentismo difundia que o desenvolvimento do país ‘[...] atenderia ao interesse de todos, proprietários e não-proprietários, e salvaria o desenvolvimento capitalista do perigo da estagnação e dos conflitos de classe, alcançando-se o progresso’ (WERRI;MACHADO, 2008, p. 6).

partir de uma crítica à educação que era ofertada pelas elites e servia como instrumento para dominar e manipular o povo (WERRI, 2008).

No entanto, essa educação reconfigurada atendia também aos interesses do processo político vivenciado nos anos de 1960. É a crença de Freire na democracia como propulsora do desenvolvimento do país⁸¹ que seria ancorada pelo próprio desenvolvimento econômico e, de ambos, resultaria a “[...] supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira” (FREIRE, 1967, p. 87). Freire pregava que, a partir do desenvolvimento econômico e da democracia, a própria educação tomaria outros rumos. Assim, “[...] uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do ‘desenraizamento’ de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada” (FREIRE, 1967, p. 89).

O desenvolvimento nacional teria a capacidade de dissolver as contradições da estrutura social, seria uma coligação em apoio aos objetivos nacionais, definidos a partir do fim do subdesenvolvimento e do aumento da produtividade. Além disso, pacificaria as relações sociais e promoveria o bem da sociedade, enfim, assumiria o compromisso com o desenvolvimento autônomo da nação e com o desenvolvimento das formas políticas democráticas (WERRI; MACHADO, 2008). Contudo, ainda de acordo com Werri e Machado (2008), o objetivo expresso nos escritos de Freire, no período, era o de uma

[...] convocação a toda a sociedade à participação no desenvolvimento econômico do país. As transformações almejadas, as quais requeriam a integração do homem brasileiro, confluíam para o desenvolvimento das estruturas capitalistas de produção e não para as transformações destas estruturas (WERRI; MACHADO, 2008, p. 5).

⁸¹Esta preocupação de Freire com a constituição do Brasil enquanto país democrático e desenvolvido evidencia-se nos temas trabalhados quando atuava no Movimento de Cultura Popular, no Recife, à frente do Projeto de Educação de Adultos. Entre os temas trabalhados estavam o ‘Nacionalismo’, ‘Remessa de lucros para o estrangeiro’, ‘Evolução política do Brasil’, ‘Desenvolvimento’, ‘Analfabetismo’, ‘Voto do Analfabeto’, ‘Democracia’, temas que se repetiam de grupo a grupo (FREIRE, 1967, p. 103).

Essa forma de apresentar a educação e o papel dos sujeitos nesse processo, proposta por Freire, coaduna-se com os objetivos propostos pela socioeducação no Caderno, ou seja, busca-se a integração dos sujeitos para adequarem-se às estruturas sociais e não mudanças nestas estruturas.

No caso de Freire, a educação, atrelada aos movimentos populares,⁸² era definida como um instrumento que daria ao homem consciência e criticidade. Assim, ao referir-se ao processo de alfabetização, concebe-o como posição de tomada de consciência da realidade, em que o homem

[...] não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade (FREIRE, 1967, p. 104 -105).

No entanto, para Werri e Machado (2008), Freire e outros educadores do período pretendiam definir o papel social da educação,

[...] numa sociedade que almejava o desenvolvimento econômico por meio da industrialização, e a modernização política pela democratização das instituições sociais. A educação acabaria tomando uma posição de destaque para a resolução desses problemas, iniciando um amplo debate em torno de qual educação seria adequada àquela sociedade, em relação aos objetivos sociais e métodos pedagógicos (WERRI; MACHADO, 2008, p. 6).

Logo, não se pretendia uma mudança na estrutura social, mas uma educação que viesse a colaborar com o desenvolvimento do país, pregando-se que, por meio deste, acabaria também a opressão da classe trabalhadora.

Mostra-se aí o que Scocuglia (1999) define como a primeira fase do pensamento de Freire, o qual pode ser resumido a partir da análise realizada pelo autor em relação às questões como a criticidade e a consciência. Porém,

⁸²Freire ficou conhecido mundialmente como um educador popular, '[...] alfabetizava e conscientizava ao mesmo tempo. Apesar de todo o envolvimento com as classes populares desde suas primeiras experiências educativas, entre 1958 e 1961, escreveu textos que demonstravam sua preocupação com a educação em geral. Nesse momento, questionou o elitismo do ensino vigente, seus métodos e princípios pedagógicos, por não corresponderem ao processo de desenvolvimento industrial e de construção da democracia' (WERRI, 2008, p. 15).

a concepção impressa a esses termos não necessariamente passava pelos conflitos entre as classes sociais.

Scocuglia (1999) aponta, ainda, que, no pensamento de Freire, a centralização das mudanças sociais estava reservada às transformações subjetivas, da consciência individual. Nestas, a educação e a alfabetização de adultos tinha posição principal, convergindo com as proposições expressas no Caderno, ao tratar as transformações necessárias como concernentes apenas aos adolescentes em conflito com a lei.

O próprio Freire reconhece que, em seus primeiros escritos, não teria feito referência ao papel político da educação, nem às classes sociais e à luta entre as mesmas. No entanto, justifica-se: “Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual” (FREIRE, 1979, p. 43).

Ao tratar da questão da consciência já em outra fase de sua produção teórica, em 1992, Freire afirma que

[...] para a dialética, a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de ‘interdição do corpo’ consciente, a que estamos submetidos (FREIRE, 1992, p. 53).

A pedagogia do Oprimido, de acordo com o proposto por Freire, estaria baseada em práticas realizadas com os homens e não pelos homens. Assim, trata-se de uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (1987, p. 32).

Considera, a partir de então, a questão da divisão social, das classes sociais e o papel da educação nesse processo, que passa a ser pensada no conflito de classes, no qual se busca a mobilização/organização que constrói a consciência de classe e a luta pela mudança estrutural da sociedade.

Entendemos que, no texto do Caderno, ao trazer indicativos de uma proposta pedagógica fundamentada na produção teórica freireana, não se analisam os condicionantes de sua produção e a mudança na própria constituição de seu pensamento.

Assim, utilizam-se seus escritos para sustentar uma prática educativa que propõe que as mudanças preveem conscientização, autonomia, novas formas de agir, de ser e conviver em sociedade, além de propor que essas sejam operadas no subjetivo de cada indivíduo, sem articulação com as práticas sociais emanadas do conhecimento da divisão social de classes. As mudanças devem estar restritas ao subjetivo, para que atenda às transformações sociais, estas reservadas às necessárias para a sustentação da estrutura social contemporânea.

Quanto a Celestin Freinet, no texto do Caderno, assinala-se que este autor teria desenvolvido um “[...] movimento pedagógico caracterizado por sua dimensão social, pela defesa de uma escola centrada na criança, que é vista não como um indivíduo isolado, mas, fazendo parte de uma comunidade” (PARANÁ, 2007a, p. 24). Apresenta-se que Freinet entendia a educação a serviço da criança e não dos regimes políticos; no entanto, a educação deveria acompanhar as mudanças sociais; o desenvolvimento da criança se daria por meio dos seus interesses e da experimentação, que provocariam a promoção do indivíduo com vistas “[...] à eficiência social e à humanidade” (PARANÁ, 2007a, p. 24). Desse modo,

[...] O método ativo e as técnicas da pedagogia de Freinet oferecem um conjunto de atividades estruturadas que possibilitam ao educando ‘acontecer’, ‘ser mais’, ‘descobrir-se’ como agentes de pronúncia e de transformação do mundo (PARANÁ, 2007a, p. 24-25).

Ao estudarmos sobre a vida e obra de Celestin Freinet, apreendemos que, ao desenvolver sua prática e teoria pedagógica, de acordo com Oliveira (1995), modificou seu entendimento a respeito do papel da educação, influenciado pelas mudanças ocorridas no contexto social em que estava inserido.

Entre os anos de 1920 até 1936, a atuação de Freinet teria se caracterizado como uma fase radical, na medida em que tinha militância ativa

no Partido Comunista Francês – PCF – e na Federação de Ensino. Além disso, teve vários escritos publicados em revistas que tinham uma orientação marxista.

Nesse período, Freinet coloca em prática muitas de suas propostas educacionais, as quais apresentavam uma visão dialética entre teoria e prática, e, posteriormente, oficializa a sua proposta pedagógica. A partir da Segunda Guerra Mundial, Freinet interrompe seu trabalho pedagógico e passa a viver na clandestinidade, sem participação política. Nesse período, teria ele produzido suas principais obras (Oliveira, 1995).

Conforme aponta Costa (2008), Freinet pretendia formar homens novos para uma nova sociedade. Nesse processo, a educação seria um instrumento a ser utilizado, em interação com o trabalho e com a vida.

Vivenciando um período histórico marcado pelo desenvolvimento da tecnologia e da ciência, que era também caracterizado pela miséria da população, a educação, refletindo a época, fazia florescer várias concepções de ensino. Nesse contexto, Freinet aproxima-se do pensamento marxista, mas assume práticas escolanovistas, assim, apesar de criticar a Escola Nova e as práticas tradicionais de ensino severamente e de querer construir uma pedagogia popular de cunho marxista, o processo ensino-aprendizagem que propôs evidenciou os ideais escolanovistas, por meio do que chamou de Escola Moderna (COSTA, 2008).

Freinet apontava com clareza as contradições de seu tempo, relatando e denunciando o papel atribuído à educação tradicional e nova

Pouco a pouco, os mais esclarecidos e os menores elementos do povo tomaram consciência do destino de sua classe e das mentiras interesseiras propagadas pela educação que tinham recebido. 'Denunciemos a ilusão dos tímidos que esperam fazer florescer, em meio aos caos social uma pedagogia e uma escola suscetível de servir de modelo para as realizações sociais futuras' (FREINET, 1980, p.14-15).

De acordo com Costa (2008), Freinet ressignificou e adaptou as práticas escolanovistas e construiu uma pedagogia popular. Criou um método que se materializava em uma Escola Nova Popular. Todavia, ao construir uma pedagogia em que a experiência, a iniciativa, a liberdade, o tatear e a curiosidade levariam ao querer conhecer o que seria útil, o autor relega à

segundo plano a própria apreensão do conhecimento historicamente produzido, da própria ciência.

É certo que em qualquer ofício há uma técnica a ser dominada. E é dominada não com truques ou sortilégios, mas segundo leis simples e de bom senso, pois nunca há contradição entre ciência e técnica, por um lado, e bom senso e simplicidade, por outro. [...] A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida (FREINET, 2004, p. 12-13).

Compreendemos que os autores Anton S. Makarenko, Paulo Freire, Celestin Freinet e Antônio Carlos Gomes da Costa, citados como referência teórica para embasar as propostas de socioeducação do Caderno, tiveram suas experiências cunhadas por meio de pedagogias ativas, respeitado o tempo histórico de suas produções e a concepção de homem, sociedade e educação, que, conforme demonstramos, divergem entre os autores.

O que queremos evidenciar é o fato de que, ao se utilizarem de uma prática educativa que presumia a ação dos sujeitos no mundo, serviram à intenção das propostas de socioeducação que era: dar sustentação a uma ideia que se pretende inovadora, que centra seus enunciados na formação de um sujeito autônomo, do ator social, agente de transformação, do sujeito que respeita a diversidade. Essa ideia se articula com a desvalorização do conhecimento, já que o desenvolvimento da autoestima, da paz, da tolerância e da resiliência frente aos problemas substitui a necessidade do conhecimento historicamente produzido e atende às demandas do mundo em permanente processo de transformação, ao qual os sujeitos precisam adequar-se de forma pacífica.

No ideário da reformulação do papel da educação, no Relatório Delors e no Caderno, o discurso difundido exaltava a educação/socioeducação como centro direcionador de mudanças, constituindo-se como essencial para o desenvolvimento social que proporcionaria maior harmonia e faria diminuir a pobreza e a exclusão, ou seja, seria a solução para os problemas sociais e morais, apresentando-se como “[...] um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p. 11).

Apreendemos que o texto do Caderno desconsidera tanto o que acreditava cada autor a respeito do papel da educação, como também o fato de que a educação tem, conforme afirma Mészáros (2005), como atributo uma tarefa educacional e, ao mesmo tempo, de “[...] transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, p. 76). Mészáros considera, ainda, tanto a determinação da educação no processo de transformação do contexto social quanto a interferência do último na educação, ou seja, a inter-relação inerente à este processo, visto que

A transformação social emancipadora radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] e vice versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas (MÉSZÁROS, 2005, p. 76 - 77).

Desse modo, não há como conceber, como se apresenta nas alocações do Caderno, uma educação redentora, na medida em que esta refrata e sofre refrações dos condicionantes sociais, o que não inviabiliza o seu papel enquanto instrumento, dentre outros, de luta pela transformação da sociedade de modo geral. No entanto, conforme assevera Moraes, “Só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos” (MORAES, 2009, p. 594).

Fato que exige, segundo a mesma autora, a concepção de uma sociedade não “[...] apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais”, espaço, em que a educação, ou escola, como diz a autora, é componente essencial (MORAES, 2003, p. 165).

Conforme assinala Saviani (2005), a educação tem a função social de transmitir os bens culturais produzidos socialmente pela humanidade às novas gerações, por uma exigência da sobrevivência da espécie e da preservação de sua condição humana. Consequentemente, a educação, e no caso da

socioeducação, sendo social e histórica, não pode ser apreendida fora do contexto material de sua produção.

Toda prática de educação pressupõe o social ou é, obrigatoriamente, social, assim, a utilização do termo socioeducação indicaria a produção de um pleonasma, uma redundância. No entanto, pode significar, também, uma forma de expressar com maior vigor ou clareza que tipo de educação está pretendendo construir. No caso do Caderno, apesar dos escritos lineares, apreendemos que se procura a conformação e o ajustamento dos adolescentes em conflito com a lei ao seu contexto.

A proposta de socioeducação do Caderno atende à necessidade de adequação, discursivamente, constituindo-se como uma estratégia de controle social e como uma política compensatória que, contraditoriamente, compensa o sujeito em privação de liberdade, o qual passa a ter acesso ao mínimo necessário para seu desenvolvimento. A proposta também institui e procura firmar, no ideário dos jovens, formas de como sobreviver licitamente, mesmo em situações adversas, participando da comunidade, inserindo-se precariamente no mercado de trabalho, enfim, adaptando-se ao incerto contexto social.

A convergência de discursos das propostas do Caderno e do Relatório Jacques Delors não denota uma cópia, mas demonstra uma resignificação, reatualização das orientações do último, de acordo com os objetivos da nova proposição expressos no primeiro.

Dialeticamente, o discurso da socioeducação, presente no Caderno, materializa-se no contexto maior da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, ao mesmo tempo em que são tais políticas que ensejam a materialização do discurso posto nos Cadernos. Um enunciado específico que distingue o que vai se costurando como política mais abrangente, construindo a denominada participação social e a própria responsabilização do sujeito e desresponsabilização do Estado, que ofereceria as oportunidades para a superação das condições desfavoráveis.

A partir do discurso do texto expresso no Caderno “Práticas de Socioeducação”, podemos apreender sua função constitutiva como um enunciado componente de uma política maior que pretende formar sujeitos pacíficos e participativos, evidenciando formas de regulação no interior dos

enunciados, que caracterizam maior controle sobre o indivíduo mediado, contemporaneamente, pela educação ou pela sua nova denominação, a socioeducação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta dissertação se deu a partir da compreensão de que a socioeducação guarda, em sua essência, algo nada diferente do sentido da educação, de modo geral, que como política social, vincula-se a políticas governamentais que anunciam, por meio de práticas pontuais e emergenciais, mudar o contexto social, atrelando a educação a objetivos relacionados aos interesses de determinada esfera social.

Nesse sentido, tanto a educação como a socioeducação foram compreendidas como enunciados, e como tal, capazes de atender às intencionalidades emanadas do contexto social e da esfera social que os produziu. Assim, como políticas ligadas a determinados governos, suas enunciações mudam e se moldam para responder às demandas provenientes do tempo histórico, da organização social que os gerou.

A partir desse pressuposto, procuramos analisar o nosso objeto de investigação: a política pública de socioeducação; responder à nossa problemática: como se constitui e quais são os objetivos da socioeducação no Estado do Paraná, presente no texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”?; e atender ao nosso objetivo geral de investigar e compreender a constituição e os objetivos da socioeducação, anunciada no Estado do Paraná e expressa no texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”.

Nosso entendimento é de que a constituição e os objetivos da socioeducação no Estado Paraná só poderiam ser compreendidos a partir do contexto de sua produção. Desse modo, ponderamos que, para alcançar o objeto de investigação apresentado, teríamos de buscar a constituição histórica do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

A partir do estudo da história das políticas que demandavam determinado atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, apreendemos que as legislações instituídas e o atendimento dispensado foram, invariavelmente, anunciados como práticas educativas.

Ao estudarmos as políticas de atendimento destinadas aos adolescentes em conflito com lei, depreendemos que a educação ou reeducação esteve sempre presente nos discursos oficiais, nos documentos e nas leis, ou seja, a

educação, concebida por meio de variadas interpretações, historicamente, foi aclamada como necessária para o processo que buscava a orientação e adequação dos sujeitos adolescentes que cometem infrações penais à sociedade.

Em período anterior ao primeiro Código de Menores de 1927, a atuação do Estado, no Brasil, era composta por ações de cunho repressivo. Ao propor o Código de Menores de 1927, o governo passa a implantar uma política de atendimento, sobre os denominados como menores (delinquentes, abandonados, mendigos, libertinos, ou os que fossem considerados com a possibilidade de virem a se enquadrar em uma dessas categorias), que visava não apenas à repressão, mas a correção dos comportamentos inadequados e a coerção para que esses não ocorressem.

Para tanto, agregam-se, para essa conformidade de comportamentos apresentados pelos menores infratores, várias especialidades, compostas pela política social, que abrangiam a ação policial, a medicina e a educação. A última geralmente, quando ocorria, era direcionada para a preparação para o trabalho. No entanto, historicamente, foi proclamada como essencial no processo de mudanças demandadas aos sujeitos adolescentes autores de infrações penais, assumindo os pressupostos da sociedade de então, que necessitava de mão de obra para o trabalho.

Os menores eram objetos de intervenção para corrigir os defeitos morais que os impediam de integrar-se ao contexto social em construção. Assim, produziram-se práticas segregativas, que tinham no encarceramento do segmento infanto-juvenil pobre estratégia de ação primeira para a resolução dos problemas causados pela organização social, o que, ainda, continua a ocorrer.

As formas de atendimento não se modificaram com a proposição do novo Código de menores de 1979. Pelo contrário, este, ao enunciar tanto a criança como o adolescente pobres em situação de irregularidade social, estabeleceu a continuidade das práticas segregativas. Assim, apesar de trazer em seu texto a proposição da privação de liberdade como última alternativa a ser aplicada, nesse período, asseveraram-se as práticas coercitivas avolumadas pela vigência da Ditadura Militar.

As mudanças nas legislações nacionais que orientam o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei só ocorrem a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Mudanças legais firmadas por meio do enfrentamento empreendido no embate social.

A partir de então, a criança e o adolescente passam da situação irregular, de denominados como menores, para a condição de sujeitos de direitos. Contudo, o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, enunciado a partir das medidas socioeducativas expressas no Estatuto da Criança e do Adolescente e orientadas pelo SINASE, continua demonstrando a lógica de reorientar, apesar de utilizar outros termos. Compreendemos que se pretende, ainda, corrigir para a incorporação dos adolescentes à sociedade. Essa que já não oferece postos de trabalho para todos e que procura formar sujeitos que se adaptem às transformações sociais, que busquem, em primeira instância, a manutenção dos propósitos dos detentores dos meios de produção.

Nesse contexto de incertezas que exige dos indivíduos constantes adequações, a educação é enunciada como permanente e como responsável por proporcionar os instrumentos capazes de fazer com que os indivíduos procurem formas de sobreviver mesmo em condições de miséria.

As políticas sociais atendem ao estrato mais empobrecido da população, procura-se tratar as consequências e não as causas dos problemas sociais. Isso ocorre, também, no trato ao adolescente em conflito com a lei. Os diversos ajustes fiscais do Estado têm implicado em cortes para o conjunto das políticas sociais, mesmo e, inclusive, para as políticas sociais restritas e focalizadas, como é o caso da socioeducação.

As medidas socioeducativas e a socioeducação, de modo geral, atendem à necessidade de controle social, são meios elaborados a fim de amenizar os efeitos dessa organização social. Esse controle é exercido retirando-se do convívio (ou seja, segregando) e, ainda, inserindo este indivíduo no rol dos sujeitos atendidos pelas políticas sociais. Isso fica evidente quando analisados os dados dos Levantamentos do Atendimento Socioeducativo, que demonstram a incidência cada vez maior no número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas privativas de liberdade,

apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como fazia o Código de Menores de 1979, apontar essa como a última medida a ser aplicada.

O atendimento dispensado ao adolescente em conflito com a lei no Estado do Paraná seguiu os ordenamentos nacionais. Nos documentos estudados e nos discursos dos governadores, apreendemos uma forma de conceber o sujeito, adolescente autor de atos infracionais, como o desajustado social. Nisso, objeto de correção, que nos anúncios dos governos estaduais, sempre esteve atrelada à ação da educação como propulsora de mudanças nos comportamentos dos adolescentes e no próprio desenvolvimento do Estado.

As práticas educativas anunciadas como designadas aos adolescentes quando em privação de liberdade apresentam-se com caráter de reeducar e ressocializar. No entanto, enfocavam questões relacionadas à subjetividade dos sujeitos, como se esses adolescentes tivessem se formado à parte da sociedade e não como o produto concreto da organização social delineada por antagonismos.

Além disso, até o ano de 2004, os adolescentes do Estado do Paraná, sentenciados ao cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, eram encaminhados para a capital, pois havia no Estado apenas uma unidade masculina e uma feminina para executar a sentença de internação. Desse modo, conviviam, rotineiramente, com a violência, a superlotação, a falta de vagas e de atendimento educacional, o qual foi implantado no interior das unidades somente a partir do ano de 1993. Contudo, o atendimento dito educativo já havia sido anunciado quase 70 anos antes, quando da implantação do Juizado de Menores no ano de 1926.

Desse modo, o atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais, no Estado do Paraná, mostrava-se em desacordo com os ordenamentos legais, Estatuto da Criança e do Adolescente e SINASE, e recebiam notoriedade as práticas negativas consolidadas, apesar de diversos discursos de governadores do Estado já terem anunciado a resolução da problemática que envolvia os adolescentes em situação de conflito com a lei.

Compreendemos que a emergência de enunciados negativos sobre o esse atendimento no Estado do Paraná, as mudanças nos ordenamentos legais, em nível nacional e internacional, a cobrança de organizações sociais

de defesa dos direitos e a própria necessidade de responder à violência gerada e sofrida pelos adolescentes autores de atos infracionais engendraram um processo de proposição de mudanças a partir do ano de 2005.

Houve avanços significativos no atendimento aos sentenciados ao cumprimento de medidas socioeducativas, especialmente aos privados de liberdade, tanto em nível nacional, como também, no Estado do Paraná. São novos encaminhamentos no trato ao adolescente: procura-se distanciar as práticas de violência, principalmente ao estarem estes privados de liberdade e procede-se com novas abordagens educativas. Implantaram-se, ainda, as seguintes mudanças: a construção de novas unidades, que possibilitou ao adolescente em privação de liberdade permanecer em local mais próximo de sua família, a abertura de novas vagas, a separação dos adolescentes dos presos adultos, a contratação por meio de concurso público de servidores efetivos para trabalharem como os adolescentes, a abertura de novos editais para contratação de professores para atuarem nas instituições de privação de liberdade. Essas últimas ações tornaram possível a busca pelas abordagens mais educativas e menos violentas.

A socioeducação, uma nova forma de educação, foi apresentada no Estado do Paraná no período de 2005-2006 e aclamada como instrumento capaz de solucionar a problemática do atendimento ao adolescente em conflito com lei, com objetivos de educar e integrar esse sujeito à dinâmica social. Contudo, os objetivos apresentados convergem, em alguns pontos, com os presentes em enunciados e legislações anteriores. Entendemos que são nominados com terminologias diferenciadas, mas têm em comum a busca por adequar os sujeitos ao contexto social.

Essa nova forma de educar ou socioeducar, se analisada sua construção expressa no texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”, apresenta as bases para a chamada proposta político-pedagógica-institucional da socioeducação no Estado do Paraná e em nada se assemelha à formação que a educação, se entendida como instrumento importante na luta pela transformação social, pode oferecer.

A educação, agora com nova denominação, socioeducação, específica para os adolescentes em conflito com a lei, é proposta para solucionar os problemas dos adolescentes autores de ações infracionais. Dizendo de outro

modo, a socioeducação é apresentada como proposta, que, se bem aplicada, pode mudar o comportamento do adolescente, dando-lhe autonomia para conviver com seus problemas sem entrar em conflito com a lei.

A proposta de socioeducação não tem a pretensão de formar indivíduos capazes de compreender e agir politicamente em sociedade, nem mesmo pretende modificar a situação de miséria a que, conforme apontamos, estão expostos a maioria dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Busca-se, antes, a sua conformação, adaptação ao cenário social incerto.

Desse modo, diferentemente do discurso presente no texto do Caderno Orientador, que enuncia como base para a constituição da socioeducação as contribuições teóricas de autores que procuraram, cada qual em seu tempo histórico e nas suas especificidades, modificar o contexto social em que estavam inseridos, depreendemos, da construção textual apresentada, a convergência enunciativa com as proposições e orientações do Relatório Jacques Delors para a educação. Há uma identificação clara com as orientações do Relatório Delors. Neste propõe-se a educação para toda a vida, uma constante preparação, não baseada no conhecimento historicamente produzido, mas uma educação que construa a adaptabilidade, a flexibilidade, a diversidade, a aceitação, a apropriação de conteúdos que atendam ao imediatismo e ao utilitarismo, sempre em constante processo de modificação.

As proposições do Relatório Delors são apresentadas, no texto do Caderno, por meio das produções de Antônio Carlos Gomes da Costa, que apresenta a necessidade de se formarem atores sociais, protagonistas juvenis isso por meio, principalmente, da chamada Pedagogia da Presença, a qual responsabiliza, sobremaneira, o profissional que executa a medida socioeducativa.

Dessa forma, compreendemos que, muito mais do que oferecer aos adolescentes em conflito com lei uma educação no sentido de instrumento de que promova o acesso, aquisição, e construção de conhecimentos, que poderia formar sujeitos politicamente engajados, conscientes da classe social, procura-se e se propõe formar sujeitos pacíficos, adaptados, capazes de conformar-se com sua condição social, sem contestá-la, procurando sobreviver a ela, isso

nas orientações presentes no Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”.

Para além de estar atrelada a práticas educativas, por meio da socioeducação, mantém-se uma política de contenção social e, ainda, uma forma de procurar ressarcir e tratar os impactos causados pela pobreza, com ações enunciadas não apenas como punitivas, mas educativas ou socioeducativas.

A socioeducação como base para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei seria uma resposta à sociedade, porém, seu alcance restringe-se, mais uma vez, às consequências e não abrange as causas dos problemas que geram os próprios adolescentes sujeitos à sua ação.

Nesse sentido, ao analisar o Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”, apreendemos nele a constituição de uma proposta que se enuncia diferenciada e realmente o é, se consideradas as práticas violentas e desumanas com que eram tratados os adolescentes apreendidos em períodos anteriores. No entanto, incapaz e não propositora de mudanças significativas, efetivas na vida dos adolescentes em conflito com a lei quando estes se encontram em liberdade. É um enunciado ideológico, e como tal, procura atender a determinadas demandas do presente contexto social. Procede com novas abordagens; todavia, em sua constituição e enunciação, converge com objetivos já presentes em legislações anteriores, com as enunciações produzidas no documento denominado do Relatório Delors e, ainda, com os discursos que fazem da educação um enunciado político que pode servir aos objetivos desse ou daquele governo, uma vez que tanto as legislações anteriores, como também os documentos analisados e a própria educação, podem ser instrumentos que procuram direcionar mudanças na forma dos indivíduos conviverem socialmente e não na estrutura social, ou seja, remetem a mudanças aparentes e subjetivas.

Nesse sentido, a socioeducação e a educação, em muitos contextos, tratam de um mesmo objeto: a adequação do comportamento dos indivíduos ao contexto social incerto.

A socioeducação é um dos enunciados, parte de uma política mais ampla, que busca a participação social e a responsabilização dos sujeitos e desresponsabilização do Estado. Em primeira instância, o discurso expresso no

texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação” apresenta uma função constitutiva de formar sujeitos pacíficos e participativos, demonstra formas de regulação social no interior dos enunciados, que caracterizam maior controle sobre o indivíduo mediado contemporaneamente pela educação ou pela sua nova denominação, quando se trata dos autores de ações consideradas como crimes, a socioeducação.

Ao ressignificar-se a educação com a proposição da socioeducação, apreendemos que se procura imprimir um novo significado social para a primeira. Ou seja, depreendemos que se quer aferir a essa nova significação uma educação que construa sujeitos aptos para a convivência social, quer-se ensinar a viver. Dizendo de outro modo, pretende-se educar para o convívio social pacífico, autônomo e ordeiro em um contexto produtor da desigualdade entre os sujeitos e gerador da pobreza e miséria.

No entanto, não podemos deixar de destacar que a proposição da socioeducação, ao ser amplamente propagada nos últimos anos, trouxe uma contribuição para se pensar o complexo processo em que estão inseridos os adolescentes em conflito com a lei e as formas de atendimento a eles dispensadas. Sua constituição e objetivos remetem-nos a pensar em algumas questões que são anteriores à inserção da denominação “socioeducação” para compor o próprio processo de desenvolvimento da educação na sociedade, de modo geral e, especificamente, aquela ofertada aos adolescentes quando privados de liberdade na contemporaneidade.

Compreendemos que essa investigação é nossa responsabilidade enquanto educadores comprometidos com uma educação efetiva, especialmente ao se tratar de um público como os adolescentes privados de liberdade, já privados de tantos outros recursos. Não podemos nos calar e privá-los da educação de qualidade, ou seja, privá-los de uma educação vista sob outra concepção que não aquela proposta pela socioeducação que estudamos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEISIEGEL, Celso de Rui, **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BELINATI, Emília de Salles. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1997**. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem1997JaimeLerner.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BEM PARANÁ, **Governo Confirma Morte de Um Adolescente em Motim no Educandário São Francisco**. Veiculada em 28/11/2006. Sem autoria especificada. Disponível em: <http://www.bemparana.com.br/noticia/9999/governo-confirma-morte-de-um-adolescente-em-motim-no-educandario-sao-francisco>. Acesso em: 19 fev. 2011.

BRAGA, Ney Aminthas de Barros. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1º de fevereiro de 1962**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/mensa/1962_Governo.pdf. Acesso em: 15 set. de 2011.

BRAIT, Beth. Estilo. In: **Bakhtin: Conceitos-Chave**. BRAIT, Beth (Org). 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei número 12.594, de 18 de janeiro de 2012)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2012.

_____. SDH-SNPDCA. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei - 2010**. Brasília - DF: SDH. Disponível em: http://www.direitoshumanos.gov.br/2011/07/spdca/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL_2010.pdf. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. SDH-SNPDCA. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei - 2009**. Brasília - DF:

SDH. Disponível em: <http://www.ilanud.org.br/midia/doc/Levantamento-Nacional-SINASE-2009-SDH-SNPDCA.PDF>. Acesso em: 13 set. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006a.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2006b.

_____. SDH-SNPDCA. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – 2006c**. Brasília - DF: SDH. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/>. Acesso em: 05 mar. 2011.

_____. **Código de Menores de 1979**. Disponível em: <http://www.promenino.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Código de Menores de 1927**. Disponível em: <http://www.promenino.org.br>. Acesso em: 15 de fev. 2011.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: Um Tema, Muitos Sentidos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2008.

CAMARGO, Affonso Alves. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1º de fevereiro de 1930**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/msg1930_p.pdf. Acesso em: 11 nov. 2011.

CANET JÚNIOR, Jayme. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1979**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1979_Jayme_Canet_Junior.pdf. Acesso em: 11 nov. 2011.

CANETTI, Ana Lúcia. **Jovens Encarcerados e o Sentido de Suas Experiências Criadoras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis – SC, 2010.

CAPRILES, René. **Makarenko: O Nascimento da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão Social e as Pessoas com Deficiência: uma Análise na Perspectiva Crítica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel - PR: 2009.

CASTRO, Gilberto de. **Em Busca de Uma Linguística Sociológica: Contribuições Para Uma Leitura de Bakhtin**. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba – PR, 1993.

_____. BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Alfabetização ou Letramento: Para Além da Análise dos Elementos Linguísticos Textuais. **Revista de Estudos Literários**, nº. 33, julho-outubro 2006, Año XI. Disponível em: <http://www.ucm.es/infor/especulo/numero33/index.html>. Acesso em: 04 jul. 2010.

CATTELAN, João Carlos. **Colcha de Retalhos: Micro-História e Subjetividade**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

CERQUEIRA, Gisálio Filho. **A “Questão Social” no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CONSELHO Federal de Psicologia; Ordem dos Advogados do Brasil - CFP/OAB. **Uma (sic) Retrato das Unidades de Internação Para Adolescentes em Conflito Com a Lei**. 2006. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/relatório_oab.pdf. Acesso 25 jul. 2011.

COLOMBO, Irineu. **Adolescência Infratora Paranaense: História, Perfil e Prática Discursiva**. 2006. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Brasília - UNB, Brasília – DF, 2006.

_____. **O Adolescente Infrator e o Sistema de Ensino Paranaense: A Trajetória da Escola para Menores Queiroz Filho (1965 – 1992)**. 2002. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba – PR, 2002.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **O Pensamento Educacional de Célestin Freinet e Suas Aproximações aos Ideais do Movimento da Escola Nova**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara – SP, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Natureza e Essência da Ação Socioeducativa. In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (Orgs.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: Socioeducação e Responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____; GÓES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, Organismos Internacionais e Políticas Sociais no Brasil. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; FRANÇA, Maria Eunice (Orgs.). **A Função Social da Escola: das Políticas Públicas às Práticas Pedagógicas**. Maringá: EDUEM, 2011.

_____; **Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 32, n. 2, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Álvaro. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1988**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1988_Alvaro_Dias.pdf. Acesso em: 16 nov. 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Trabalho apresentado durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001b. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:FvnG4p4UIFUJ:www.anped.org.br/reunioes/24/tst7.doc>. Acesso em 24 jun. 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política Social do Estado Capitalista: as Funções da Previdência e Assistência Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Infância e Processo Político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas Educacionais do Estado do Paraná nas Décadas de 80 e 90: da Prioridade à “Centralidade da Educação**

Básica”. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas – SP, 2001.

FIORI, José Luís. **Os Moedeiros Falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Para uma Escola do Povo**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (re) Exame da Relações Entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUCHS, Andréa Márcia S. L. **Telhado de Vidro: As Intermitências do Atendimento Socioeducativo de Adolescentes em Semiliberdade Análise Nacional no Período de 2004-2008**. 2009. Tese (Doutorado em Política Social). Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília – UNB, Brasília - DF, 2009.

_____. **Entre o Direito Legal e o Direito Real: O Desafio da Efetivação da Cidadania do Adolescente Autor de Ato Infracional: a Experiência da Medida Socioeducativa de Semiliberdade**. Instituto de Ciências Humanas. 2004. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília – UNB, Brasília - DF, 2004.

IPARDES. **O Paraná Reinventado: Política e Governo**. IPARDES/SEPL/FUEM. Curitiba: 1989.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Pobreza, Desigualdade e Políticas Públicas**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/100112Comunicado38.pdf. Acesso em: 10 mai. 2011.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Tradução e Organização: José Gabriel Perissé. Recife: Massangana, 2010.

LUPION, Moysés. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1956**. Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1956_MFN_945.pdf. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1948.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1948_MFN_941.pdf. Acesso em: 20 nov. 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Grijalbo, 1977.

MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1989.

MELNECHUKY, Alberto. **Chacina no Educandário Seria Acerto de Contas.** Veiculada em 25/09/2004. Disponível em: <http://www.parana-online.com.br/editora/policia/news/>. Acesso em: 23 fev. 2011.

MENEGHEL, Stella. **Adolescentes de Educandário Fazem Rebelião.** Veiculada em 13/09/2005. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/parana/conteudo/>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **O Século XXI: Socialismo ou Barbárie.** São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2003.

MICALI, Jacqueline Marçal. **O Dilema da Descentralização de Poder: Um Estudo Sobre as Políticas de Atenção ao Adolescente Autor de Ato Infracional no Paraná.** 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina – PR, 2009.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Meninos, Moleques, Menores... Faces da Infância no Recife 1927 - 1937.** 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional). Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Recife – PE, 2008.

MOURA, Lia Cruz. **Estado Penal e Jovens Encarcerados: uma História de Confinamento.** 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2005.

MORAES, Maria Célia M. “A Teoria tem Conseqüências”: Indagações Sobre o Conhecimento no Campo da Educação. **Revista Educação e Sociedade.** vol. 30. nº. 107. Campinas, 2009. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Desktop/maria%20celia%20-%20recuo%20da%20teoria.htm>. Acesso em: 31 jan. 2012.

_____. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às Avestas Produção do Conhecimento e Políticas de Formação Docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Os Sentidos de Ser Docente e a Construção de Seu Conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às Avestas Produção do Conhecimento e Políticas de Formação Docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, nº 1. Universidade do Minho: Portugal, 2001. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Desktop/maria%20celia%20-%20recuo%20da%20teoria.htm>. Acesso em: 31 jan. 2012.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A Socialização da Força de Trabalho: Instrução Popular e Qualificação Profissional no Estado de São Paulo**. (1873-1934). Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social** - Um estudo Sobre as Tendências da Previdência e da Assistência Social Brasileira nos Anos 80 e 90. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Eliza Brefere. **Mediação Dialética na Educação Escolar: Teoria e Prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Salete Magda. **A Moral Reformadora e a Prisão de Mentalidades: Adolescentes Sob o Discurso Penalizador**. São Paulo: Perspectiva. Vol. 13 nº. 4. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-91999000400008&script=sci_arttext. Acesso em 15 jun. 2011.

OLIVEIRA, Anne Marie Millon. **Célestin Freinet: Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica**. Rio de Janeiro: Papeis e Cópias de Botafogo Ltda/Escolas de Professores, 1995.

OAB, ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Marta Tonin Relata à OAB Barbárie em Centro de Internos no PR**. Veiculada em 24/09/2004. Disponível em: <http://www.direito2.com.br/oab/2004/set/24/>. Acesso em: 19 fev. 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, nº. 61, jan/mar. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>. Acesso em 15 mar. 2012.

PANDINI, Sílvia. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “Um Viveiro de Homens Aptos e Úteis”** (1910 – 1928). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba – PR, 2006.

PARANÁ – IASP. **Práticas de Socioeducação – Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná - IASP**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2007a.

_____. **Gestão do Centro de Socioeducação – Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná - IASP**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2007b.

_____. **Decreto Lei nº 15.604 – Instituição da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – SECJ**. 2007c. Disponível em: www.secj.pr.gov.br. Acesso em: 14 nov. 2010.

_____. **Relatório do Setor de “Instrução Pública” Referente aos anos de 1924 a 1928**. Sem autoria especificada. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/relatoriosgoverno/Ano_1924-1928_1199.pdf. Acesso em: 23 set. 2011.

_____. **Decreto Lei nº 959 – Criação do Instituto de Ação Social do Paraná - IASP**. 1995. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/2b08298abff0cc7c83257501006766d4/d7b94e1d948281f003256e9800725b9a?OpenDocument>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____. **Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente – Cedca**. 1991. Disponível em: <http://www.cedca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>. Acesso em: 06 dez. 2011.

PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In: PRIORE, Mary Del (org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em:

<http://pt.scribd.com/doc/47617997/DEL-PRIORE-Mary-Historia-da-Crianca-no-Brasil>. Acesso em: 14 mar. 2011.

PEREIRA, Welson Luiz. **O Menor e a Moralização pelo Trabalho**: Casa do Pequeno Jornaleiro de Curitiba (1943 a 1962). 2009. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba – PR, 2009.

PEREIRA, Mário. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1994**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1994_MFN_952_Mario_Pereira.pdf. Acesso em: nov. 2011.

PEREIRA, Francisco da Cunha. **Relatório dos Trabalhos do Juízo Privativo de Menores, Relativos ao ano de 1926.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1926_MFN_1144.pdf
Acesso em: nov. de 2011.

PIMENTEL, Paulo. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 31 de março de 1970.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1970_mfn_1661.pdf. Acesso em: 16 de nov. 2011.

REQUIÃO, Roberto. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1993.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1993_MFN_951.pdf. Acesso em: 05 nov. 2011.

_____. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1994.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1994_MFN_953_Roberto_Requiao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 2006.** Disponível em: <http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20mensagem/mensagem2006.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

RIBAS, Manoel. **Mensagem Apresentada à Assembléia Ordinária do Estado do Paraná em 18 de maio de 1935.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1935_MFN_1142.pdf
Acesso em: 16 de nov. 2011.

_____. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1º de setembro de 1936.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1936_MFN_1676.pdf
Acesso em: 16 nov. 2011.

_____. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1º de setembro de 1937.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1937_MFN_940.pdf.
Acesso em: 16 nov. 2011.

RICHA. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1º de março de 1985.** Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1985_Jose_Richa.pdf. Acesso em: 16 nov. 2011.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores: do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: a História das Políticas**

Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. RIZZINI Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percursos Históricos e Desafios do Presente**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RICHA, José. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano 1985**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1985_Jose_Richa.pdf. Acesso em: 16 nov. 2011.

ROCHA NETO, Bento Munhoz da. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1951**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1951_MFN_944.pdf. Acesso em: 16 nov. 2011.

ROCHA, Caetano Munhoz da. **Mensagem Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado Paraná em 1º de fevereiro de 1925**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/msg1925_p.pdf. Acesso em: 22 nov. 2011.

_____. **Mensagem Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado Paraná em 1º de fevereiro de 1926**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/msg1926_p.pdf. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **Mensagem Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado Paraná em 1º de fevereiro de 1927**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/msg1927_p.pdf. Acesso em: 12 out. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Progressão do Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/scocuglia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um Fantasma Ronda o Professor a Mística da Competência. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às Avessas Produção do Conhecimento e Políticas de Formação Docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Enid Rocha Andrade; GUERESI, Simone. **Adolescentes em Conflito com Lei: Situação do Atendimento Institucional no Brasil**. (texto para discussão nº. 979). Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2003.

SILVA, Joseane de Fátima Machado da. **Abrigar o Corpo, Cuidar do Espírito e Educar para o Trabalho: Ações do Estado do Paraná à Infância do “Abrigo Provisório para Menores Abandonados” ao “Educandário Santa Felicidade”** (Curitiba, 1947-1957). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba – PR, 2009.

SILVA, Leonardo Xavier da. Estado e as Políticas Públicas: Visões Liberal, Marxista e Keynesiana do Moderno Estado Capitalista. In: SILVA, Leonardo Xavier da (Org). **Estado e Políticas Públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad010.pdf#page=9>. Acesso em: 10 jun. 2011.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2006.

SOUZA, Luciano Aparecido; BEGA, Maria Tarcisa Silva. Os 20 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente no Paraná e as Transformações no "Campo" da Política de Atendimento. In: **II Seminário Nacional de Sociologia & Política: Tendências e Desafios Contemporâneos**, Curitiba: UFPR, 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e Diferentes – Poderemos Viver Juntos?**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TOURINHO, Mario. **Mensagem Apresentada ao Chefe do Governo Provisório da República Dr. Getúlio Vargas no ano de 1931**. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1931_Governo_Republica_MFN_937.pdf. Acesso em: nov. 2011.

TORO, José Bernardo. **Códigos da Modernidade Capacidades e Competências Mínimas para Participação Produtiva no Século XXI**. Colômbia, 1997. Tradução e adaptação: Antônio Carlos Gomes da Costa. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Porto Alegre, 1998.

VEJA. **Revista Veja São Paulo**. Fotografia de Cida Souza e Mario Rodrigues. Rebelião no Complexo de Tatuapé – SP. Veiculada em 23 de fev. 2011. Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/revista/edicao-2205/fundacao-casa-febem>. Acesso em: 24 set. 2011.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. A Política e as Bases do Direito Educacional. Campinas: Cadernos Cedes - **Políticas Públicas e Educação**, nº. 55, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000300001&script=sci_artt_ext. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Estado e Política Social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

WEHRLE, Beat. **O Momento dos Sistemas**. Pontifícia Universidade Católica - PUC, São Paulo, 2007. (Pós Graduação em Serviço Social).

WERRI, Ana Paula Salvador. **A Função Social da Educação para Paulo Freire (1958-1965)**. Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá – PR, 2008. (Dissertação de Mestrado em Educação).

_____; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A Função da Educação para Paulo Freire (1958-1965)**. Seminário de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – PR, 2008.

SITES CONSULTADOS

<<http://www.modusfaciendi.com.br/>> Acesso em: 09 fev. 2012.

<<http://www.gazetadopovo.com.br/parana/conteudo/>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

<<http://www.parana-online.com.br/editora/policia/news/>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

ILANUD, 2010. <<http://www.ilanud.org.br/midia/doc/>>. Acesso em: 13 set. 2011.

<http://www.direitoshumanos.gov.br/2011/07/spdca/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL_2010.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

<<http://www.secj.pr.gov.br>>. Acesso em: 15 dez 2010.

<<http://www.band.com.br/jornaldaband/conteudo.asp>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1924-1928_MFN_1199.pdf>. Acesso em: 23 set. 2011.

<<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/2b08298abff0cc7c83257501006766d4/d7b94e1d948281f003256e9800725b9a?OpenDocument>>. Acesso em: 12 dez. 2011.