



## REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL E OS/AS ADOLESCENTES/JOVENS QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO NA CIDADE DE FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ <sup>1</sup>

*Giane Franciele Negri<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo pretende realizar uma reflexão inicial a respeito da relação entre socioeducação e sistema educacional. A presente reflexão resulta de indagações surgidas a partir da experiência profissional como assistente social que compõe equipe técnica do Serviço de Proteção Social à adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (MSE-MA) de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) em um CREAS, localizado em uma cidade de região de fronteira no interior do Paraná. A partir de revisão bibliográfica, levantamento de dados dos atendimentos e entrevista com a equipe técnica do referido serviço, sugere-se que tal relação encontra-se profundamente marcada por um distanciamento entre o que preconizam as normativas legais e o efetivo acesso ao direito à educação, enquanto direito humano.

**Palavras-chave:** Educação; Socioeducação; Direitos Humanos.

### INTRODUÇÃO

O cenário de desmonte das políticas sociais no Brasil é evidente e resulta em consequências drásticas para a vida do conjunto da classe trabalhadora. A sociedade brasileira encontra-se profundamente marcada pela desigualdade social e pela violência, resultantes da dinâmica que o capital estabelece. Sua constituição em bases de extrema violência e expropriação de terras, trabalho e vidas, com os povos nativos e escravizados, determinam a sociabilidade e as condições de vida e acesso.

A conjuntura atual reforça a desigualdade social como uma questão de ordem privada e individual, passando por um movimento de despolitização e saindo da agenda pública dos grandes conflitos de classe e as intersecções de gênero e raça, para a ordem das soluções micro, centralizadas em cada sujeito e seu núcleo familiar e reconhecendo, no máximo, a abrangência comunitária. (KILDUFF, SILVA, 2019).

Na medida em que observamos uma série de ataques a direitos trabalhistas e sociais, com o congelamento/cortes de recursos destinados às políticas sociais imprescindíveis para a sobrevivência do conjunto dos/as trabalhadores/as – saúde, educação, assistência social,

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como trabalho final da Especialização em Gênero e Diversidade na Educação (UNILA).

<sup>2</sup> Graduação em Serviço Social (UNIOESTE, 2016), atualmente assistente social que compõe equipe técnica do Serviço de Proteção Social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (MSE-MA) de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) no CREAS II.



enquanto profissionais assistentes sociais, ocupando espaços socioocupacionais os mais diversos, intervimos na realidade social, na relação de forças contraditórias e de algumas garantias de direitos – aqueles que têm sobrevivido à onda de ataques neoliberal.

Neste cenário, enquanto assistente social, trabalhadora da política de assistência social, compondo equipe técnica do Serviço de Proteção Social à Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (MSE-MA) de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), em um CREAS<sup>3</sup>, localizado em uma cidade de região de fronteira, cotidianamente, deparamo-nos com a realidade de adolescentes/jovens e familiares com direitos constitucionais violados e, em grande maioria, em extrema situação de risco e vulnerabilidade. Destaque-se aqui, o acirramento da criminalização da pobreza, da juventude, em especial da juventude negra.

A relação com demais políticas setoriais é permeada por uma série de desafios e limites, a exemplo da educação, sendo a precarização das políticas, das condições de trabalho e as violências institucionais fatores que incidem diretamente na recorrência de violação de direitos aos/as adolescentes e jovens da socioeducação. Desta forma, no breve artigo que segue, elencou-se como problemática a ser melhor compreendida a partir da experiência profissional, uma reflexão inicial sobre a relação entre o sistema educacional e os/as adolescentes/jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto.

A partir de revisão bibliográfica, levantamento de dados dos formulários e relatórios de atendimento, bem como entrevista semiestruturada com a equipe técnica do Serviço, serão apresentados elementos que poderão auxiliar na compreensão e reflexão desta relação. A realização da pesquisa no CREAS II, contou com a autorização da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), assim como, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas entrevistadas.

O presente artigo propõe uma leitura transversal em relação às produções teóricas sobre o tema, as informações coletadas por meio dos formulários do PIA e relatórios de atendimento do ano de 2019 e o cotidiano profissional por meio do olhar das profissionais – assistente social, educadora social e psicóloga, em relação a concepções de adolescência/juventude, educação, e principalmente, aspectos da relação entre educação e adolescentes/jovens em cumprimento de

---

<sup>3</sup> A resolução n. 109 de 11 de novembro de 2009 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), tipificou o Serviço de Proteção Social à Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, como proteção especializada de média complexidade na Política Nacional de Assistência Social (2004) e por consequência, no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Foi estabelecida a unidade gestora da assistência social no município (em geral, uma secretaria municipal), cabendo a ela a responsabilidade pelo Serviço e pela articulação com as demais políticas setoriais, a fim de executar as medidas socioeducativas em meio aberto. (OLIVEIRA; SPOSATI; RIZZINI, 2019. p. 18).



MSE-MA. No decorrer do artigo, os relatos das entrevistas serão descritos como *Profissional 1*, *Profissional 2* e *Profissional 3*.

## DIREITOS HUMANOS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 consagrou inúmeros valores que passaram a ser adotados por diversos sistemas e ordenamentos jurídicos no mundo. Valores como liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual passaram a nortear a construção coletiva dos direitos e responsabilidades. Sua concretização visa a garantia a todo e qualquer ser humano do seu direito de pessoa humana. (BRASIL, 2006).

Direitos humanos, segundo Sales (2005) se constituem em mecanismos de questionamento da realidade, dos direitos, das leis, e de estímulos às lutas democráticas, balizados pelo projeto de sociedade que se deseja construir e pela promessa de resgate de uma humanidade, após a barbárie do nazismo. A realidade de aplicabilidade de pactos, declarações e tratados em relação aos direitos humanos pressupõe um Estado democrático de direito. “[...] a vigência dos direitos humanos depende da adesão progressiva e geral de todos os países aos princípios e normatizações vinculadas à Declaração, ultrapassando fronteiras e cristalizadas resistências nacionais (p. 33).

No que se refere ao Brasil, historicamente a elaboração de uma agenda política para os direitos humanos encontrou resistências de setores inseridos na política e no parlamento, principalmente com os resquícios do período ditatorial.

De acordo com Sales (2005), o jogo democrático, no Brasil e na realidade latino-americana, sofreu diversas interrupções pela eclosão de golpes militares e a instalação de ditaduras, prevalecendo o debate e organização política em torno dos direitos civis e políticos. Cabe destaque para o período mais sangrento da realidade brasileira, com a instituição do golpe militar em 1964, que perdurou por 20 anos e que foi marcado pela instauração do Ato Institucional nº 5, o AI-5, em 13 de dezembro de 1968, período mais sombrio de violação dos direitos humanos na recente história brasileira. (ANDRADE *et al*, 2009, p. 70).

No processo de redemocratização, a partir da década de 1980, diversos atores políticos – movimentos sociais, estudantes, trabalhadoras e trabalhadores - contribuíram para trazer à pauta política, denúncias e reivindicações - questões importantes no que diz respeito a garantia



de direitos (civis, políticos, sociais, culturais). Desta forma, pressão popular e organização política, culminaram em assinaturas a pactos e convenções internacionais na agenda dos direitos humanos, que visavam transformar a realidade brasileira, marcada pelo autoritarismo, repressão e violação de direitos.

Com base nos apontamentos trazidos por Andrade *et al* (2009), a construção da noção de direitos humanos no Brasil, se firmou como objeto de uma política voltada para a promoção e a defesa de grupos específicos. Nesse contexto, promulgou-se a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que tem em sua concepção de garantia de direitos, o reconhecimento do particular dentro do universal, reconhecendo as especificidades do humano que se relaciona com o mundo a partir da condição social dos sujeitos - mulher, negro, indígena, idoso, criança, deficiente, entre outros.

Especificamente, crianças e adolescentes, considerados como um público em fase peculiar de desenvolvimento e particularmente vulnerável a uma série de violações de direito, requeriam políticas efetivas de direitos humanos. A realidade de inadequado acesso à educação, à alimentação e a saúde, somados a falta de convivência familiar e comunitária, trabalho infantil e exploração sexual, violência doméstica e institucional em unidades socioeducativas eram pauta de debates e reivindicações. Tais violações privavam uma parcela considerável da infância e adolescência brasileira, ao desenvolvimento pleno e o direito de cidadania. (ANDRADE *et al*, 2009).

A CF/1988, primeiro marco de referência no que diz respeito a um novo olhar para temática criança e adolescente, vem respaldar o desenvolvimento de políticas públicas a partir da ótica de promoção e defesa de direitos, rompendo com o modelo assistencial-repressivo e discriminatório, oriundo do Código de Menores<sup>4</sup>. Sob a ótica da proteção integral, o olhar às crianças e adolescentes passa a considerá-los/as sujeitos de direitos, devendo ser assegurado a estes prioridade absoluta e proteção integral por meio da família, da sociedade e do Estado.

Fortalecendo tal perspectiva, em 1990, o país ratifica a Convenção dos Direitos da Criança e promulga o Estatuto da Criança e do/a Adolescente, que passa a regular as conquistas estabelecidas na CF/88.

O Estatuto foi instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e materializou-se enquanto contraposição histórica a um passado de controle e de exclusão social. Expressa

---

<sup>4</sup> Como exemplo e em contraponto às práticas respaldadas pelo Código de Menores, tem-se a regulamentação do sistema socioeducativo em âmbito federal por meio da Resolução n. 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA) e em 2012, a promulgação da Lei n. 12.594, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).



direitos da população infanto-juvenil brasileira, afirmando o valor intrínseco de crianças e adolescentes como seres humanos, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, um olhar futuro acerca da infância e adolescência como portadoras de continuidade do seu povo e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade. (BRASIL, 2006).

A partir das normativas legais, o Estado deverá atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos, tendo como norte o princípio da *incompletude institucional*, o que significa que a proteção integral às crianças e adolescentes, apenas se efetiva com a ação complementar das diversas políticas públicas (saúde, educação, assistência social, lazer, cultura, dentre outras).

Esse princípio reforça a necessidade de ações articuladas em todas as esferas do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos/as Adolescentes (SGD)<sup>5</sup> e quando não realizadas de maneira articulada, não possibilitam a superação de uma série de violações. O Estatuto institui assim, no Brasil, a cidadania da infância e as bases ético-políticas de uma profunda transformação cultural. (SALES, 2005).

Nesse contexto, a CF/1988 e o Estatuto instalaram um sistema de “proteção geral de direitos” de crianças e adolescentes com o intuito de efetivar a implementação da Doutrina da Proteção Integral, denominado SGD. (BRASIL, 2006).

### *EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO HUMANO: DO TEXTO LEGAL À SUA EFETIVAÇÃO*

Um dos direitos humanos em relação ao público infanto-juvenil refere-se ao direito social à educação. O Estatuto em seu artigo 53 estabelece que a criança e o/a adolescente têm direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo necessário igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Na perspectiva das/dos entrevistadas/os, *educação* é entendida como:

[...] Ela deve possibilitar o desenvolvimento, né, dessa criança, desse adolescente. Uma formação integral, uma educação integral. (*Profissional 1*).

---

<sup>5</sup> O SGD foi instituído pela Resolução 113/2006 do CONANDA, constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do/a adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e municipal.



[...] se faz necessário um resgate de uma educação embasada em valores e atitudes. [...]. A educação deve resgatar valores como a família (família que na maioria das vezes é composta pela mãe ou avó, já que muitos pais abandonam seus filhos sem mesmo conhecê-los e acompanhá-los no seu crescimento e desenvolvimento. (*Profissional 2*).

[...] acho que quando a gente pensa em educação, a primeira coisa que a gente pensa é na escola, mas educação não é só escola, educação é tudo, né? Você tá se constituindo por práticas educativas o tempo todo [...] é você poder ter acesso a uma escola que te permita ser quem você é, que te permita trabalhar suas habilidades, trabalhar suas potencialidades, que te permita, te favoreça dar o melhor de você né? Se a gente for pensar em educação seria isso. (*Profissional 3*).

Quando observados os espaços escolares e as formas como tem se constituído os processos de ensino, corrobora-se com Nogueira (2002) a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, em relação à Sociologia da Educação, de que a escola também é um espaço de reprodução e legitimação de desigualdades sociais, sendo uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam privilégios.

Na leitura de Bourdieu, a escola não é uma instituição imparcial e as exigências em relação aos/as alunos/as só podem ser atendidas por aqueles/as que possuem diversos capitais (cultural, social, econômico, simbólico), em outras palavras, aqueles/as que possuem acesso à suporte familiar, bens e serviços, acessos do âmbito da cultura (leitura, filmes, teatro, cinema). Isto é, “[...] cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma de *habitus* (grifo dos autores).” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, quando observamos a realidade das famílias acompanhadas no CREAS II, identifica-se uma lacuna quanto ao acesso/permanência de parcela considerável de crianças, adolescentes e jovens aos espaços escolares.

Pensando à questão escolar, sua compreensão perpassa pela relação entre classes sociais e também pela questão racial. Ainda de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), comumente, associadas à noções de meritocracia, esforço individual, o desempenho escolar e os sistemas de avaliação, não levam em conta as desigualdades escolares, constituídas por uma série de outras desigualdades (sociais, culturais) e diferenças. Dessa banda, é impossível analisar desigualdades escolares pela ótica de diferenças naturais entre os sujeitos, pois, é sabido que determinada classe social, apresenta melhores possibilidades de desenvolvimento no sistema





de ensino, seja pela bagagem social, herança familiar e constituição da própria classe, a exemplo da “elite e classe média”.

Nesta mesma perspectiva, Baratta (2018) infere que um dos mecanismos de diferenciação social no âmbito do sistema escolar, está no conceito de mérito. Tal conceito colocou em relevo, que as “diferenças e desenvolvimento mental e de linguagem que os meninos apresentam no seu ingresso no sistema escolar são o resultado das diversas condições sociais de origem” (BARATTA, 2018, p. 173).

O discurso tão difundido da meritocracia, como bem elucida Almeida (2020), se manifesta por meio de mecanismos institucionais, aliados aos meios de comunicação, com a difusão de padrões estéticos e culturais ligados a grupos racialmente dominantes, construindo no imaginário da sociedade, a associação de competência e mérito à condições como branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cisnormatividade. Ainda, como mecanismo institucional meritocrático, tem-se e o sistema carcerário, que objetiva conter a criminalidade, mas na verdade, objetiva conter a pobreza, mais especificamente o controle racial da pobreza.

## **PENSANDO A SOCIOEDUCAÇÃO**

Trazidos estes elementos, adentramos no campo da socioeducação, que tem a escolarização como diretriz estruturante. A partir da implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, por meio da Lei 12.594 de 18 janeiro de 2012, instituiu-se a regulamentação para aplicação e execução do conjunto de medidas socioeducativas<sup>6</sup>, o estabelecimento de previsões normativas para atuação do Sistema de Justiça, políticas setoriais e demais atores do sistema socioeducativo e a corresponsabilidade de tais atores no acompanhamento dos/as adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2017).

O SINASE possibilita a complementação do Estatuto, ao definir os objetivos das medidas socioeducativas. Objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos e defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas. (BRASIL, 2006).

---

<sup>6</sup> Conforme o artigo 112, do Estatuto da Criança e do/a Adolescente: 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; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (medidas de proteção).



Seus objetivos são: I - a responsabilização do/a adolescente/jovem quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do/a adolescente/jovem e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento (PIA); e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. (BRASIL, 2012).

Por meio do serviço de MSE-MA, são atendidos/as adolescentes e jovens e desta forma, cabe destaque para as concepções/contribuições apresentadas pelas profissionais em relação à categoria *adolescência e juventude*:

Sobre *adolescência* relataram:

[...] a gente percebe né, que eles estão numa fase de desenvolvimento e que, a gente nesse momento, precisa considerar essa fase, estar atenta [...] a esse processo que eles estão passando por muitas mudanças, que automaticamente refletem nas ações deles, nos potenciais deles. Então, a gente tem que levar em consideração essa fase peculiar. [...] eu percebo que cada adolescente, né? [...] eles têm as suas características específicas da fase de adolescência, mas assim, cada um tem a sua identidade [...].(Profissional 1)

[...] Poderia simplesmente analisar sob uma perspectiva que engloba as transformações corporais relativas ao período da puberdade. Entretanto, essa é uma fase da vida carregada de significações psicológicas, sociais e culturais que contribuem para a formação do ser de cada pessoa. [...] o termo adolescente, nos últimos tempos tem remetido a concepção de um rótulo, onde na maioria das oportunidades se referir a adolescência, quase sempre é se referir a problemas. (Profissional 2).

[...] eu penso que é uma etapa da vida, muito importante, mas muito deixada de lado por vários âmbitos, de política pública, de saúde, desde assistência, desde cultura, esporte, lazer, né? E eu vejo que é uma etapa com muito sofrimento, independentemente de qual condição [*raça, classe, gênero*] está né? Porque, causa por si só, muitas renúncias. [...] Algumas sofrem mais, outras sofrem menos, mas [...] ninguém passa muito ileso dessa etapa, como nenhuma outra etapa. [...] vejo que é uma etapa de muitas decisões, de muita pressão, né? E de pouco entendimento. Não há muita escuta pro adolescente, não há muito lugar pro adolescente, ele é sempre visto como problemático, chato, aborrecido e todos esses significantes já fazem com que eles tragam aí um sofrimento, né? [...] E quando a gente fala de raça, de gênero, de situação socioeconômica, a coisa fica ainda pior, a coisa ainda fica mais gritante né?(Profissional 3).





E em relação à categoria *juventude*:

*[Diferença adolescência/juventude]* Eu acredito que tem né, uma diferença porque quando eles se tornam jovens, a gente percebe um pouco mais de maturidade, né? De desenvolvimento, dessas responsabilidades, de projeto de vida, eles acabam assim [...] indo mais em busca dos seus objetivos, né? E a fase ali dos treze, dos quatorze, quinze, dezesseis anos já é um pouquinho mais, mais complicado, né? Que eles precisam de mais motivação, [...] precisa de um esforço maior, em alguns casos, pra que eles consigam se desenvolver, né? *(Profissional 1)*

[...] Para além da mudança de nomenclatura, juventude é algo que demonstra força e determinação. [...] Muitos jovens inclusive já se sentem adultos, alguns por necessidade, por terem de assumir responsabilidades muito cedo. Outros são adultizados precocemente. *(Profissional 2)*.

É interessante porque dependendo da classe socioeconômica, parece que eles não têm juventude, porque a juventude seria um período, onde você sai da adolescência que [...] vai podendo experimentar outras coisas, outras responsabilidades, te dá uma legalidade [...] Então ali, a juventude é ainda reforçando essa coisa da independência, da autonomia e pra muitos adolescentes isso é tolhido, né? Eles já vêm com responsabilidades de sustentar uma casa, alguns já na maternidade, paternidade, que tem uma outra responsabilidade, né? As opções de ingresso pra universidade, né? De poder pensar numa profissão, também não são as mesmas pra todo mundo, né? Então, pra alguns adolescentes [...] essa etapa da juventude se a gente for pensar cronologicamente, ela existe na questão idade, mas se a gente for pensar de uma maneira simbólica, ela é encurtada. *[Porque muitos já vivenciam essa etapa antes]*. Exatamente. Antes mesmo de completar os dezoito, já saíram de casa, já estão na maternidade, paternidade, já tem filhos, já precisam trazer o alimento pra dentro da sua casa, já precisam ter responsabilidade. *(Profissional 3)*.

Assim, na percepção das profissionais, a adolescência e a juventude são etapas da vida em que ocorrem mudanças, não só corporais, de nomenclatura, mas no modo de ser e se colocar frente ao mundo. Adolescentes comumente são vistos como problemáticos, já os jovens são chamados muitas vezes a assumir responsabilidades e posturas mais maduras. Em suas identidades diversas, condições de raça, gênero, classe vivenciam essas etapas de formas diferentes e muitas vezes não há possibilidade de um desenvolvimento pleno, diante de dificuldades, como falta de incentivo, de escuta, necessidade de ingressar em trabalhos precocemente para sobreviver.

No que diz respeito à interlocução das políticas públicas para atendimento desse público, partimos do pressuposto de que uma parcela considerável está violada em seus direitos básicos e enfrentam cotidianamente a precariedade de acesso a estas políticas. Comumente, os meios de comunicação e parte da sociedade argumentam que estes/as adolescentes/jovens (e



ouve-se isto em relação à população carcerária adulta) precisam ser reintegrados/reinseridos à sociedade – ressocializados/as.

Contrapondo tais argumentos, entende-se que estes/as não estão “fora” da sociedade, muito pelo contrário, estão inseridos/as em condições desiguais de existência, de acesso a oportunidades<sup>7</sup>, de modo que não se trata de ressocializá-los/as, mas garantir condições de desenvolvimento (proteção integral no caso de crianças e adolescentes) como previsto nas normativas legais. “Não [...] consideramos que esses e essas adolescentes (e suas famílias) tenha algum momento estado fora das regras de sociabilidade. Ou seja, sempre estiveram socializados: à margem, periféricamente, como cidadãos e cidadãs de ‘segunda categoria’” [...]. (OLIVEIRA, *et al*, 2019, p. 92).

Segato (2007), numa análise da seletividade da justiça, afirma que há uma visão do crime, como qualidade ontológica de determinados comportamentos e determinados indivíduos. A partir desta ótica há uma dupla seleção dos indivíduos: “em primer lugar, La selección de los bienes protegidos penalmente y de los comportamientos ofensivos a estos bienes considerados em las figuras legales (p. 146), em segundo lugar “La selección de los individuos estigmatizados entre todos los individuos que cometen infracciones a normas penalmente sancionadas”. (SEGATO, 2007, p. 146). Nesse sentido, o Estado não cumpre sua obrigação de aplicar a lei de forma igual, a todos os crimes e a todas as pessoas e também não honra com seus compromissos no que diz respeito as garantias dos direitos econômicos, sociais e culturais da população.

Ao olharmos para o sistema penal ou socioeducativo, concorda-se com Segato (2007) de que, a raça presente e visível não é a do indígena recém saído de sua aldeia, do negro africano que guarda em sua memória o trauma da escravidão, mas é visível a raça do “*no blanco*” (p. 152), que tem uma posição, uma herança particular, uma história, uma carga de etnicidade fragmentada, com um correlato de classe e estrato social.

Freire (2019, p. 84), em sua contribuição sobre a educação bancária versus a educação problematizadora, argumenta que a prática bancária por meio de um viés paternalista, denomina os oprimidos de “assistidos”. Tratados como casos individuais, “meros marginalizados” (grifo

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar, a partir da experiência profissional no CREAS, enquanto técnica que compõe o Serviço de MSE-MA, que nem todos/as os/as adolescentes/jovens que cometem ato infracional, estão em situação de vulnerabilidade social, mas a parcela é muito menor do que os que estão. No mesmo sentido, importante reflexão trazida por Baratta (2018), aponta que grupos sociais mais elevados, salvas exceções, dão respostas informais às ações ilícitas feitas pelos/as filhos (resolvem no âmbito da família e grupo de origem), diferentemente das camadas populares, que geralmente as respostas são dadas de forma institucional (polícia, órgãos do judiciário), reforçando a estigmatização de papéis criminosos (p. 181).



do autor), que diferem da aparência geral da sociedade. Enquanto marginalizados, “seres de fora”, a solução seria integrá-los à sociedade sadia.

Como elucida Paulo Freire:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 2019, p. 84-85, grifos do autor).

Nesta linha, destaque para importante contribuição em relação ao sistema escolar, presente no texto de Alessandro Baratta (2018), que aponta o sistema escolar como o primeiro segmento do aparato de seleção e marginalização na sociedade. Isto porque, os sistemas se complementam na exigência de reproduzir e assegurar as relações sociais existentes. A partir de uma desigual distribuição de recursos e benefícios, estratificação própria do capitalismo, há o desenvolvimento de zonas de subdesenvolvimento e marginalização.

Neste sentido, há um reforço da escola por meio de ações discriminantes, na relação entre os ‘bons’ e ‘maus’ alunos/as. Criam-se assim, mecanismos de “distância social”, que isolam uma parcela dos sujeitos e que refletem nas mais diversas áreas: acesso ao trabalho, à saúde e assim sucessivamente. Uma solução indicada por Catherine Walsh (2006), pesquisadora e professora estadunidense radicada no Equador, é a promoção do diálogo intercultural em oposição as políticas individualistas de orientação neoliberal. Para ela, a interculturalidade é um compromisso ético e moral em descolonizar e promover uma sociedade mais equitativa e justa. A interculturalidade, opera na sua concepção, como uma potência desestabilizadora dos processos de subalternização fundadas no processo colonial.

Por meio das entrevistas, as *Profissionais 1 e 3* apontaram a realidade de ações discriminantes com o público da socioeducação, sendo:

[...] muitas vezes a gente chegava nas escolas e era relatado, “ah aquele adolescente cometeu tal ato”, né? Eles já sabiam, né? Então assim, toda a escola [...] já conhecia, já tinha um julgamento sobre aquele adolescente [...] Ele já era rotulado ali pelo bairro, pela comunidade [...] O colégio já vinha com esse preconceito e trazendo essa questão desse adolescente [...], muitas vezes a gente, pra conseguir, né, incluir esses adolescentes próximos ao seu bairro, nos colégios mais próximos [...] a gente precisa [...] fazer pedido judicial, porque naquela comunidade, naquele bairro, aquele adolescente ele já foi excluído daquele ambiente escolar [...] a visão sobre ele ali, totalmente rotulada. Já construíram um perfil dele [...] e daí há um empecilho pra que esse adolescente frequente a escola, né? Existe muitos movimentos pra tentar, né, impedir, pra



não aceitar. Muitas vezes [...] o adolescente até tem interesse, de voltar estudar [...] mas o colégio já vem com uma coisa [...] Já tá de portas fechadas. [...] Por meio judicial que a gente consegue reinserir esse adolescente nesse colégio [...].  
(*Profissional 1*).

[...] Escola, mais difícil de trabalhar por N motivos, né? Porque não [...] é acessível. Já excluiu esse adolescente uma vez. Então, se ele não tá na escola, é porque ele já foi excluído, já saiu, já evadiu, já foi expulso [...]. Não há um recolhimento desse adolescente, muito pelo contrário, às vezes nem quer mais esse adolescente lá, porque ele é o problema, porque ele é o que levou droga, porque ele é o que não deixa o professor dar aula, porque ele é perigoso, que ele é o que bate, é o que ameaça os professores né? Então vem com essa carga de estigma. E porque a escola não dá conta de trabalhar com adolescência do jeito que ela se apresenta hoje, né? A escola parou lá no [ano] mil novecentos e bolinha e tem o mesmo método de ensino até então, algumas coisas mudam, há pequenas modificações, mas a questão do ensino continua o mesmo né? Você entra, senta, cala a boca, cumpra sua carga horária, sai, pronto, acabou.  
(*Profissional 3*).

Almeida (2020), ao tratar da questão do racismo, aponta que a consequência de práticas de discriminação direta ou indireta ao longo do tempo, levam a estratificação social, fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social é afetado. Ainda, inseridas no âmbito de uma ordem social, as relações do cotidiano no interior das instituições, como por exemplo a escola, vão reproduzir práticas sociais – racismo, machismo, entre outros – na forma de violência explícita ou microagressões, como piadas, isolamento.

A homogeneidade do sistema escolar e do sistema penal corresponde ao fato de que realizam, essencialmente, a mesma função de reprodução das relações sociais e de manutenção da estrutura vertical da sociedade, criando, em particular, eficazes contraestímulos à integração dos setores mais baixos e marginalizados do proletariado, ou colocando diretamente em ação processos marginalizadores. Por isso, encontramos no sistema penal, em face dos indivíduos provenientes dos estratos mais fracos, os mesmos mecanismos de discriminação presentes no sistema escolar. (BARATTA, 2018, p. 175).

Oliveira *et al* (2019) em relação à discriminação que adolescentes/jovens autores/as de ato infracional sofrem, apontam que a partir da construção social da imagem destes enquanto “menor perigoso, delinquente”, se consolidaram representações que criminalizam e estigmatizam esta parcela da população, considerando-os uma ameaça à sociedade. A discriminação e o racismo, tornam-se um obstáculo ao acesso à escola, constituindo-se uma violação de direito.



## EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA

Apresentadas estas considerações, observadas por diversas vezes na relação entre o sistema escolar com os/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto – sujeitos desta reflexão –, se faz importante pensar uma educação antagônica à imposta atualmente (e historicamente) na ordem social vigente.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material, mais ou menos carente em nossa primeira infância, nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitos a um escrutínio racional feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disse tudo está diretamente ligado à educação formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Paulo Freire (2019), em *Pedagogia do Oprimido*, aponta para a ideia que a concepção de educação bancária opera como instrumento de opressão. Ao analisar as relações de educadores/as-educandos/as, na escola (em todos os seus níveis) e fora dela, identificou o caráter marcante de serem relações “narradoras, dissertadoras”. Isto é, narração de conteúdo, falar da realidade como algo estático, fixo, sobre situações, conteúdos completamente alheios às experiências dos/as educandos/as. Nessa concepção, por meio da narração dos conteúdos, os/as educandos/as de forma mecânica os memorizam, repetem-nos, entendidos como vasilhas, recipientes a serem “enchidos” pelo/a educador/a. “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educando será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”. (FREIRE, 2019, p. 80).

Um exemplo dessa relação pode ser identificada no relato da *Profissional 3*, ao se referir na ausência de conexão entre a realidade/contexto dos/as adolescentes/jovens e vivência escolar.

[...] não há espaço pra linguagem dos adolescentes nas escolas, né? Por muitas vezes eles são cerceados de falar as suas gírias. É um discurso de que cê precisa parar com isso, é errado falar gíria e que gíria é uma coisa que faz parte da construção de identidade, né? Em nenhum tempo as gírias são iguais. Cada



tempo, a linguagem ela vai se modificando, porque a linguagem[...] ela é muito contínua, ela se modifica, ela é dinâmica. Então a gente não usa a mesma linguagem, dois mil e vinte e um não tá usando a mesma linguagem de mil novecentos, né? É a mesma língua, mas o contexto do que é enunciado, do que é falado, é diferente, né? Então o jovem às vezes, não pode nem se expressar, né? Não, não consegue nem poder falar daquilo que ele vive, né? E aí, interessante, porque [...] ele é silenciado, então assim, se não tem um professor ou uma escola que me permita trabalhar com a música, com a arte, do meu jeito, jeito que eu entendo, do jeito que eu leio a realidade, porque o adolescente, ele tá lendo a realidade pra nós, tá lendo um contexto pra nós [...] a gente não consegue ler, dois mil e vinte e um da mesma maneira que ele tá lendo, a gente já tá atrasado. Mas, ele é quem vai dizendo pra gente dessa realidade, é ele que faz o enunciado de como as coisas estão. Por isso, que ele, muitas vezes, é visto como um sintoma, né? Porque ele, ele denuncia isso. (*Profissional 3*).

Ainda, segundo Freire (2019) a concepção “bancária” se materializa nessa relação de depósitos, em que os/as educandos/as, os recebem, os guardam e arquivam. Nesta visão distorcida da educação, não há criatividade, não há transformação. Os educadores/as depositam, transferem, transmitem valores e conhecimentos, ao mesmo tempo, em que, refletindo uma sociedade que oprime, estimulam a dimensão da “cultura do silêncio”.

Pode-se verificar que nesse processo, a relação educador/a-educando/a é uma construção vertical, em que os segundos, não sabem sobre as coisas, devem ouvir docilmente, devem ser disciplinados, se acomodar aos conteúdos, se adaptar a autoridade, sendo meramente objetos dos depósitos, enquanto o educador/a é o sujeito do processo - processo de domesticação dos/as educando/as. Quanto mais se acentua essa relação, menos desenvolverão consciência crítica de sua inserção no mundo, como transformadores deste, como sujeitos. “[...] la escuela que se encargará de construir los ideales de la Constitución a través de la puesta en práctica de reglas contenidas em manuales de urbanidad y disciplina – la domesticación de todo tipo de sensibilidad considerada ‘bárbara’”. (SEGATO, 2007, p. 158).

Na concepção de educação problematizadora, a relação é construída por meio do diálogo e da aprendizagem mútua. Os/a educandos/as não são recipientes para depósitos, assim como os educadores/as não são apenas narradores de conteúdo. Desta forma, ambos são sujeitos do processo e crescem juntos, sendo que o argumento da autoridade perde o sentido. “Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas”. (FREIRE, 2019, p. 96).

Cabe ressaltar, que há educadores/as na contracorrente desta lógica - de domesticação dos/as educandos/as -, que buscam estimular o pensar autêntico, de forma dialógica, construir a relação de ensino-aprendizagem, processo mútuo e simultâneo de humanização. Convivem,





simpatizam, então comunicam-se. “Isso tudo exige dele [educador/a] que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes” (p. 86). No mesmo sentido, Almeida (2020) infere que as instituições podem atuar de forma a combater discriminações, a exemplo da implementação de práticas antirracistas. A concepção bancária, acrítica, a-histórica, como se os educandos/as não possuíssem bagagens/consciência anterior à sua entrada nos espaços escolares, atua numa lógica de adaptação/adequação dos sujeitos ao mundo, inibindo o poder de criar, de atuar. Na contramão desta lógica, a educação problematizadora, libertadora, mediatizada pela relação do pensar de ambos – educador/a-educando/a – possibilita a comunicação em torno de uma realidade, sem superposição. Esta se faz no diálogo, educação em comunhão, “educador-educando com educando-educador” (p. 95).

Na educação problematizadora, educadores/as-educandos/as se fazem sujeitos do seu processo, superando a alienação por meio de “depósitos”, superando o autoritarismo da concepção bancária, e superando a falsa consciência do mundo. Como aponta Mészáros (2008), o real significado de educação, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação, das quais também são os produtores.

Nesse sentido, partindo da perspectiva pedagógica e decolonial trazida por Walsh (2017), práticas pedagógicas questionam e desafiam a razão da modernidade ocidental e o poder colonial, assim “[...] la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, ni tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados (WALSH, 2017 p.20). Para a autora, citando Paulo Freire, a pedagogia é uma metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de liberação.

Pensar uma pedagogia decolonial pressupõe um caminho de luta contínuo, em que se possam identificar, viabilizar e encorajar lugares de exterioridade e construções alternativas. Segundo Walsh (2017), não é possível um estado nulo de colonialidade, mas sim, pensamentos, posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistência, transgressão, intervenção.

## **PERCEPÇÕES SOBRE O SISTEMA ESCOLAR A PARTIR DO CREAS II**

O acompanhamento realizado pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS II, no âmbito da Proteção Social Especial de Média Complexidade do Sistema



Único de Assistência Social - SUAS<sup>8</sup>, no Serviço de MSE-MA, se fundamenta no atendimento especializado, na escuta qualificada, dos/as adolescentes/jovens e de suas famílias de forma integrada aos demais serviços socioassistenciais e às políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte e lazer - princípio da incompletude institucional. A concretização dos objetivos das medidas socioeducativas e a ampliação da proteção social ao/a adolescente/jovem e suas famílias, requer acesso a serviços públicos de qualidade. (BRASIL, 2017).

Neste contexto, diversos desafios se materializam no cotidiano profissional. Assim, buscar-se-á apresentar, a partir de informações coletadas por meio do Plano Individual de Atendimento - PIA e relatórios de acompanhamento de 75 adolescentes/jovens que cumpriram medida socioeducativa em 2019 e entrevista com equipe técnica, um panorama da realidade que permeia a vida e a trajetória de adolescentes/jovens da socioeducação com a escola.

#### *PANORAMA DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO NO CREAS II NO ANO DE 2019*

O Serviço de MSE-MA, conta com a presença de duas equipes técnicas de referência, cada equipe é composta por uma assistente social, uma psicóloga, e duas educadoras sociais (para ambas as equipes). A equipe da medida socioeducativa, por sua vez, tem a mesma composição acrescida de mais um educador social, todavia, hoje este encontra-se afastado, em decorrência de comorbidades, se configurando como grupo de risco de contaminação pela Covid-19. Assim, os dados que serão apresentados a seguir, tratam dos atendimentos realizados a setenta e cinco jovens e adolescentes, tendo uma (01) das equipes técnicas como referência. Neste sentido, que as conclusões indicadas aqui são norteadoras para a compreensão dos processos educativos na relação entre a instituição educacional e os/as adolescentes/jovens em medida socioeducativa e, devido à natureza dos dados analisados, não pretende ser uma análise definitiva.

As informações foram extraídas do formulário do PIA, assim como de relatórios de acompanhamento, que se constituem como instrumentais imprescindíveis para levantamento,

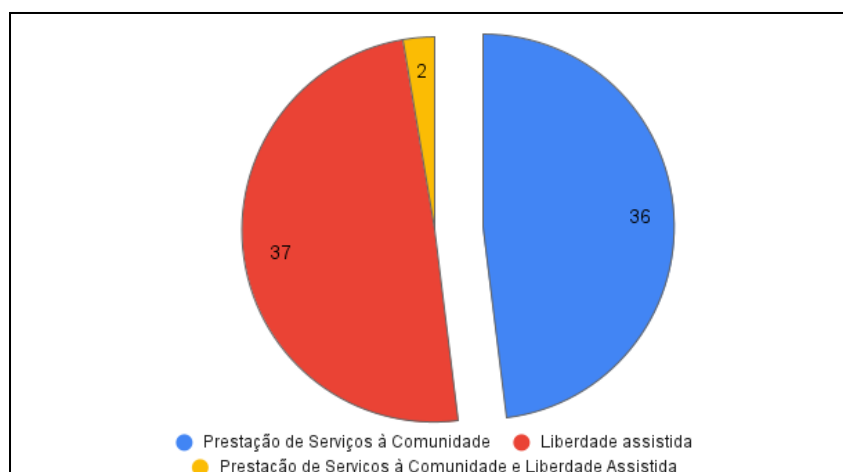
---

<sup>8</sup>Existe hoje na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná, dois Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS I e II). O CREAS I oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), além do Serviço Especializado de Abordagem Social e o Serviço para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas famílias. Já o CREAS II, oferta também o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) e o Serviço de MSE-MA. Para mais informações sobre as ações realizadas conforme Serviços, ver: Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004).



registro e previsão de informações, metas e compromissos para execução da medida socioeducativa em meio aberto.

**Gráfico I – Medida Socioeducativa em meio aberto aplicada aos/as Adolescentes/Jovens, acompanhados no CREAS II de Foz do Iguaçu – PR, 2019**



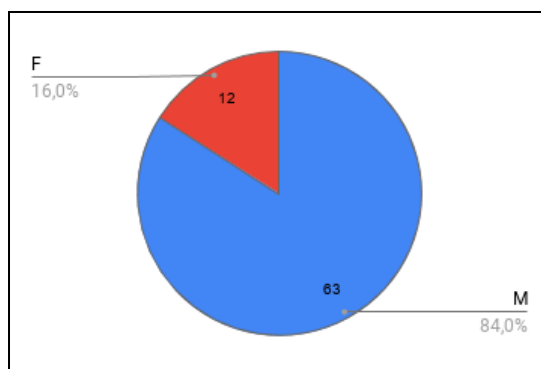
Fonte: Sistematização de dados da MSE/CREAS II – 2019

Dos/as 75, estavam em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida, Prestação de Serviços à Comunidade, Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida cumuladas<sup>9</sup>, respectivamente: 37, 36, 2 adolescentes/jovens.

A medida de Liberdade Assistida conforme o Estatuto da Criança e do/a Adolescente, implica em certa restrição de direitos, pressupõe um acompanhamento sistemático, no entanto, não impõe ao/a adolescente/jovem o afastamento de seu convívio familiar e comunitário. Por meio dela, o/a adolescente/jovem receberá acompanhamento, auxílio e orientação. Tem prazo mínimo de 06 meses. Já a medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade- PSC, consiste na prestação de serviços comunitários gratuitos e de interesse geral por período não excedente a seis meses, devendo ser cumprida em jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, não prejudicando a frequência escolar ou jornada de trabalho. Poderá ser cumprida em hospitais, escolas, instituições socioassistenciais e outros estabelecimentos congêneres, bem como programas comunitários ou governamentais. (BRASIL, 2017).

<sup>9</sup> Conforme sentença judicial, cumprem as medidas de LA e PSC simultaneamente.

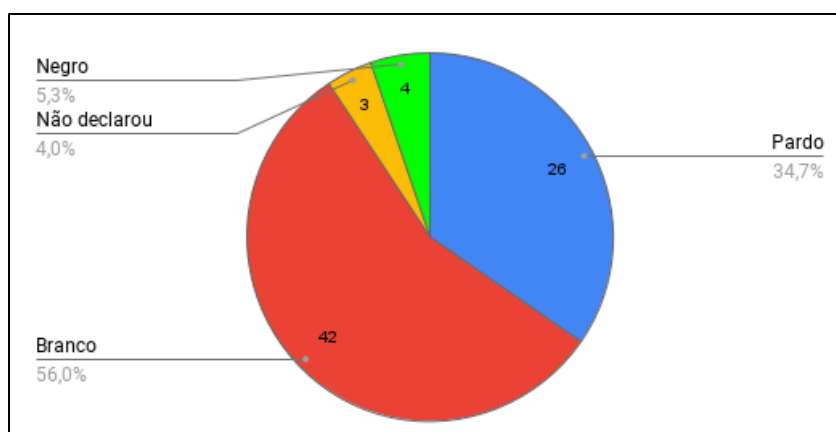
**Gráfico II – Dados referentes ao sexo dos/as Adolescentes/Jovens, acompanhados no CREAS II de Foz do Iguaçu – PR, 2019**



Fonte: Sistematização de dados da MSE/CREAS II - 2019

No formulário do PIA, ano de 2019, consta a informação “sexo”, onde declararam-se masculino ou feminino, verificando-se a predominância de adolescentes/jovens do sexo masculino em cumprimento de medida, são 63 no total, enquanto as adolescentes/jovens em atendimento eram 12. Não há registros sobre orientação sexual /identidade de gênero no PIA. Aqui tem-se a percepção de que, os adolescentes/jovens do sexo masculino envolvem-se com mais frequência em atos que entram conflito com a lei, um dos temas já abordados em diversos estudos sobre a masculinidade é a masculinização da violência e do delito. (GROSSI, 1995; CONNELL, 1995; ROSA, 2006).

**Gráfico III – Dados de pertencimento ao grupo de raça/etnia dos/as Adolescentes/Jovens, acompanhados no CREAS II de Foz do Iguaçu – PR, 2019**



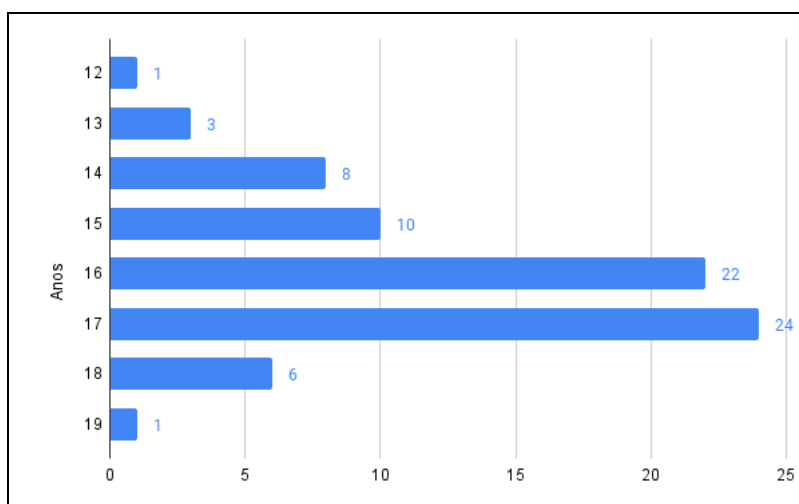
Fonte: Sistematização de dados da MSE/CREAS II - 2019

Nos aspectos de raça/etnia, terminologia utilizada no PIA, daqueles/as que se autodeclararam, utilizaram a classificação: brancos, negros e pardos. Assim, 42 declararam-se brancos/as, 26 como pardos/as, 4 enquanto negros/as e 3 não se declararam em termos de



raça/etnia. Como pode ser observado no gráfico, 42 declararam-se brancos, todavia, no processo de levantamento das informações nos formulários do PIA, 9 dentre estes que se autodeclararam brancos, socialmente podem não ser considerados como brancos, e sim como negros ou pardos, por meio do critério de heteroidentificação. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico, a população brasileira é classificada entre brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas. O levantamento de dados do Censo pode se dar tanto pelo critério de autodeclaração, quando o próprio indivíduo define sua classificação racial, quanto pela heteroidentificação, onde um terceiro define a que grupo racial o sujeito pertence. (PANIZZI, 2016). Realizando a heteroidentificação, tendo por base as atendimentos/fotos dos/as adolescentes/jovens, pode-se inferir que há uma sub-representação dos dados em relação aos aspectos de cor, de modo que ao analisar o gráfico, serão majoritariamente 56% brancos, em cumprimento de medida socioeducativa, o que não corresponde à realidade, e faz com que os 40% de pardos e negros e 4% que não declararam, estejam sub-representados. Aqui cabe apresentar a preocupação em relação a própria percepção sobre a identidade que tem de si mesmos/as e a dificuldade da equipe em abordar sobre a temática.

**Gráfico IV – Dados de idade dos/as Adolescentes/Jovens, de 12 a 19 anos, acompanhados no CREAS II de Foz do Iguaçu – PR, 2019**



Fonte: Sistematização de dados da MSE/CREAS II - 2019

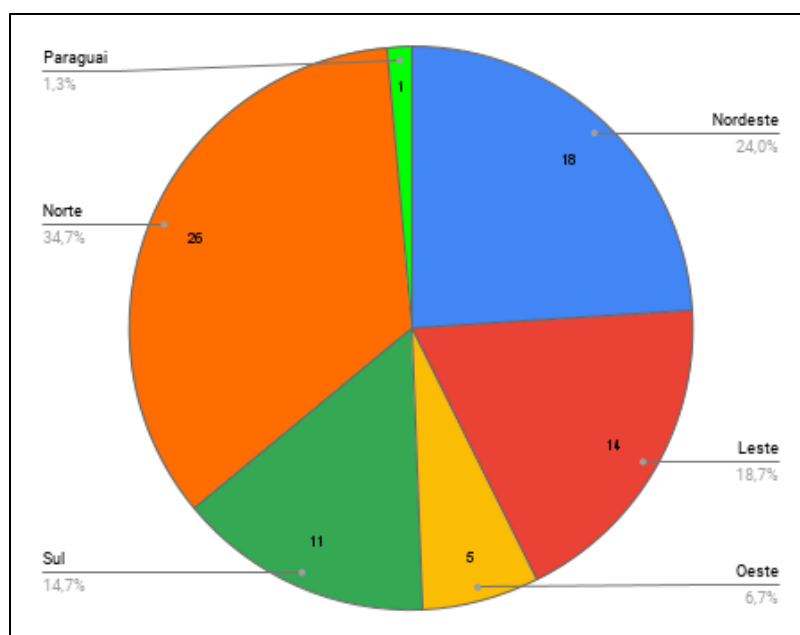
No que diz respeito à faixa etária, com base no Estatuto da Criança e do/a Adolescente, as medidas socioeducativas são aplicadas a adolescentes entre 12 e 18 anos que cometeram ato infracional. Em alguns casos, podem ser aplicadas até o limite de 21 anos, consideradas como



situações excepcionais quando um/a adolescente perto de completar os 18 anos, comete um ato infracional.

Como pode ser observado no gráfico, no ano de 2019, dos/as adolescentes/jovens que cumpriram medida socioeducativa, a predominância foi em relação à faixa etária dos 16 e 17 anos.

**Gráfico V– Dados sobre região da cidade de moradia dos/as Adolescentes/Jovens acompanhados no CREAS II de Foz do Iguaçu – PR, 2019**



Fonte: Sistematização de dados da MSE/CREAS II – 2019

Em relação a divisão territorial no município de Foz do Iguaçu – PR, de acordo com a Política de Assistência Social e conforme abrangência dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), a cidade divide-se em cinco territórios: *Norte, Nordeste, Sul, Leste e Oeste*<sup>10</sup>.

Ao observarmos o gráfico acima, identifica-se uma predominância de adolescentes/jovens cumprindo medida socioeducativa em meio aberto nas regiões Norte (34,7%) e Nordeste (24 %), seguidas de Leste (18,7 %), Sul (14,7%) e Oeste (6,7 %) (considerada uma região mais central). Em relação a informação “Paraguai”, refere-se a um único jovem que, quando iniciou o atendimento no Serviço, estava residindo no Paraguai.

<sup>10</sup> Para informações mais detalhadas a respeito da divisão socioterritorial de Foz do Iguaçu-PR, ver: “**Diagnóstico Socioterritorial da Política de Assistência Social: informações sociais dos territórios**”, especialmente páginas 251-255. Disponível em: <http://www.pmfri.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=109445>.





Se realizarmos um contraponto em relação ao dados apresentados pelo Diagnóstico Socioterritorial da Política de Assistência Social (2019), elaborado pela Vigilância Socioassistencial<sup>11</sup>, de Foz do Iguaçu – Paraná, no ano de 2018, com a sistematização das informações dos atendimentos realizados pelo CREAS I, verifica-se que este equipamento, atendeu majoritariamente situações de violações de direitos na região Norte, precedida pela região Sul, Nordeste e Leste, e Oeste. Das situações de violação de direitos atendidas nesta região, a faixa etária entre 0 a 12 anos de idade, aparece em primeiro lugar no número de atendimentos (42%), seguido dos/as adolescentes entre 13 e 17 anos (36%), sendo predominante o gênero feminino.

Das situações de violações de direitos atendidas, conforme o Diagnóstico (2019), tem-se a violência intrafamiliar, negligência e violência sexual entre os maiores índices nesta região - Norte. Outras situações como trabalho infantil, mendicância, situação de rua, também foram atendidas, com menor incidência nesse território.

Em relação ao território Nordeste, que na medida socioeducativa, foi o segundo território com mais adolescentes/jovens em acompanhamento, nos atendimentos do CREAS I, prevalece a faixa etária com maior índice de situações de violação de direitos, crianças de 0 a 12 anos (46%) e adolescentes de 13 a 17 anos (34%). Há também predominância do gênero feminino. Tem-se a negligência, violência intrafamiliar, e violência sexual respectivamente entre os maiores índices nesta região. Outras situações como trabalho infantil, mendicância, situação de rua, também foram atendidas, com menor incidência nesse território.

Em relação as demais regiões – Leste, Oeste e Sul, permanece o mesmo panorama de faixa etária, com segunda maior incidência de atendimentos aos/as adolescentes de 13 a 17 anos, predominância do gênero feminino e as três principais situações de violação de direitos (negligência, violência intrafamiliar e violência sexual).

É mister apresentar essa relação dos atendimentos realizados pelo CREAS I, uma vez que muitos/as adolescentes que iniciam o cumprimento da medida socioeducativa, já tiveram situações de direitos violados, tendo sido atendidos/as pelo CREAS I, a exemplo de violação de direitos como trabalho infantil, violência intrafamiliar com vínculos familiares fragilizados e rompidos, situação de rua, entre outros. Ainda, os dados demonstram a necessidade de

---

<sup>11</sup> A vigilância socioassistencial consiste no desenvolvimento da capacidade e de meios de gestão assumidos pelo órgão público gestor da Assistência Social para conhecer a presença das formas de vulnerabilidade social da população e do território pelo qual é responsável (Ver mais informações em: Política Nacional de Assistência Social/PNAS, 2004).



fortalecimento de políticas públicas e serviços que possibilitem a esse público a prevenção e a proteção de seus direitos.

### DADOS EDUCACIONAIS

Os dados apresentados a seguir se referem às informações escolares tais como escolaridade, registros contidos nos relatórios de atendimento, realizados pela equipe que atendeu os/as adolescentes/jovens público desta pesquisa. A tabela I traz um panorama da situação escolar destes/as adolescentes/jovens a partir do ingresso no acompanhamento no CREAS II.

**Tabela I – Dados sobre escolaridade dos/as Adolescentes/Jovens, acompanhados no CREAS II de Foz do Iguaçu – PR, 2019**

Escolaridade	Idade								Total
	12	13	14	15	16	17	18	19	
6º ano	1	0	0	1	0	0	1	0	3
7º ano	0	2	2	0	1	0	0	0	5
8º ano	0	1	2	0	1	0	0	0	4
9º ano	0	0	3	2	3	1	1	0	10
1º ano/E.M	0	0	0	1	3	1	0	0	5
2º ano/E.M	0	0	0	0	0	0	1	0	1
3º ano/E.M	0	0	0	0	1	0	0	0	1
E.M Completo	0	0	0	0	0	0	2	0	2
3º ano/EJA I	0	0	0	0	0	1	0	0	1
4º ano/EJA I	0	0	0	0	0	3	0	0	3
5º ano/EJA I	0	0	1	0	0	1	0	0	2
6º ano/EJA II	0	0	0	4	3	1	0	0	8
7º ano/EJAII	0	0	0	1	4	8	0	0	13
8º ano/EJA II	0	0	0	1	4	5	0	0	10
9º ano/EJA II	0	0	0	0	2	3	0	0	5
1º ano/EJA III	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ensino Superior Incompleto	0	0	0	0	0	0	1	0	1
									<b>75</b>

Fonte: Sistematização de dados da MSE/CREAS II - 2019

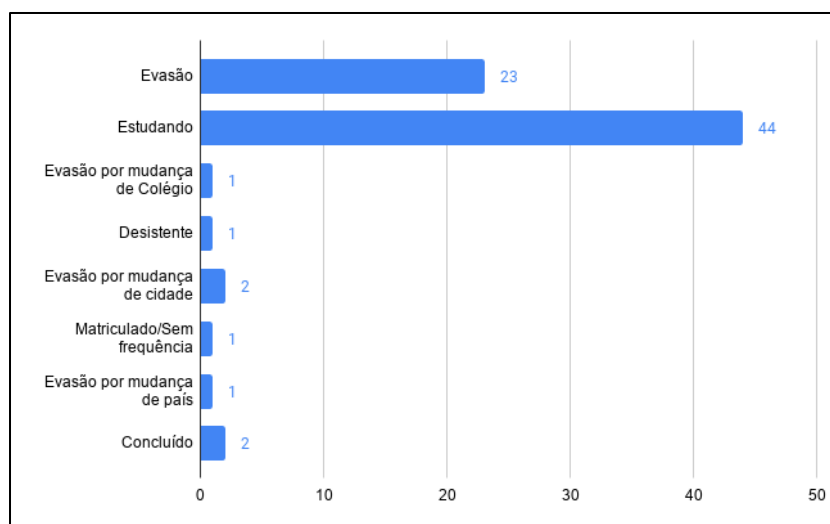
Em relação as informações sobre a escolaridade, é possível verificar que quando iniciaram o acompanhamento no CREAS II, 43 adolescentes/jovens já haviam sido inseridos/as na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), 29 estavam inseridos na modalidade regular, 2 concluído a educação básica e 1 cursando ensino superior. Ressalta-se que o fato de estarem inseridos (série de referência), não significa frequentando regularmente, nem com



matrícula ativa, como será observado nas informações seguintes. Ainda, destes/as na modalidade regular, apenas 8 estavam em idade correspondente a série, conforme legislação escolar no Brasil.

A seguir, no dado que refere a *situação escolar*, informa-se que baseou-se no relato da família/adolescente/jovem no momento do primeiro atendimento, sendo as *informações contidas no relatório de atendimento*, elementos presentes durante o acompanhamento, por meio de atendimentos individuais e coletivos, estudos de caso interno e externo, relatos da rede de atendimento, contatos telefônicos.

**Gráfico VI – Situação escolar dos/as Adolescentes/Jovens acompanhados no CREAS II de Foz do Iguaçu – PR, 2019**



Fonte: Sistematização de informações da MSE/CREAS – 2019

Dos registros realizados pela equipe técnica, dentre os/as 75 adolescentes/jovens, atendidos/as no decorrer do ano de 2019, no início do cumprimento da medida socioeducativa (primeiro atendimento), apresentavam as seguintes situações: estudando 44, evasão 23, evasão por mudança de colégio apenas 1, evasão por mudança de país apenas 1, evasão por mudança de cidade 2 dois casos, desistente 1, concluído 2 e matriculado sem frequência 1 caso. Destaca-se que os dados escolares podem ser entendidos aqui como flutuantes, uma vez que, no decorrer do acompanhamento a situação escolar está em constante mudança (retorno, abandono, expulsão, mudanças de colégio, cidade, lista de espera).

A partir do início do atendimento, são estabelecidas metas para inserção/reinserção do/a adolescente/jovem ao espaço escolar. Desta forma, nas situações relatadas abaixo, há casos em



que houve retorno para escola, assim, como casos de adolescentes/jovens que estavam estudando, mas pararam de frequentar.

Em relação aos registros contidos no relatório manual de acompanhamento de cada adolescente/jovem durante o cumprimento da medida socioeducativa, a partir dos atendimentos realizados – atendimento individual, familiar, contato com as escolas/colégios - nos aspectos escolares constaram situações de: frequência regular 25; frequência irregular 22; sem frequência com matrícula 6; sem frequência e sem matrícula 7; concluído 2; cursando Ensino Superior 1; sem frequência devido a mudança de cidade/país 4; desistência 5 e frequência regular/apreensão no CENSE/frequência regular 3.

As situações apresentadas nos relatórios de acompanhamento refletem o alto índice de evasão, frequência irregular, que permeia o acesso e a vivência no espaço escolar para a socioeducação. Em síntese, 28 estavam em situação regular com os estudos, isto é, frequentado regularmente ou concluído o Ensino Médio e os demais 47, situações irregulares.

As profissionais trouxeram relatos nesta perspectiva, com diversas situações que culminam na evasão escolar, infrequência e abandono.

[...] Relatam que evadiram porque sofreu um preconceito por conta da defasagem [...] Da dificuldade de aprendizagem que eles apresentavam, né, pelo desempenho escolar que não era positivo na visão dos educadores, dos professores. Então, por não acompanharem o ritmo da turma, eles eram excluídos, eram vistos de forma negativa, né? (*Profissional 1*).

[...] muitos adolescentes trazem que o colégio era muito longe, né, ou a família também com algumas dificuldades [...] não tem local fixo, de morar, acaba se mudando de bairros com frequência, né? [...] se paga um aluguel, não tem imóvel próprio e acabam tendo que se deslocar de um bairro pro outro e isso contribui pra evasão também, é um dos motivos que eles trazem. [***Evadem por necessidade de trabalhar?***] Muitos, muitos tem isso também. A grande maioria, né? Com quinze anos, quatorze anos ou até menos já, muito cedo, né, são inseridos em trabalhos pesados, na construção civil e acabam não conseguindo conciliar as duas coisas e precisam estar nesses trabalhos pra sobreviver, como eu falei [...] pela ausência de direitos que deveriam ter. (*Profissional 1*).

Existem muitos fatores que levam a evasão escolar, a falta de apoio da família, a falta de interesse e de comprometimento do aluno, alguns apresentam déficit de aprendizagem, defasagem escolar, a escola que muitas vezes não está preparada para lidar com situações excepcionais, falta de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar que possa dar suporte a toda complexidade que a educação exige. (*Profissional 2*).

[...] eu acho que também vem questões de discriminação, também vem questões de trabalho, [...] estereótipo, né? Também. A gente vê meninos de dezesseis anos trabalhando na construção civil o dia inteiro, um trabalho super pesado e aí você vai pedir pra ele ir pra escola à noite, ficar mais quatro horas.



[...] Estigma, né? Muitos meninos são convidados a se retirar da escola, embora a gente saiba que isso não é uma prática, não deveria ser legal, mas é uma prática, né? Então, eu já fui convidado mesmo pra sair da escola, o que que eu vou voltar lá? E perseguição, você sempre é o errado, então você vai tá cem por cento errado, né? E muitas vezes não tem apoio familiar, porque essa família também não teve uma possibilidade [...]. Então, também não entende isso como importante, como primordial, por exemplo [...] E os professores não tem preparo, não tem suporte, não tem possibilidades, eu acho de também lidar com as violências que eles vivenciam. [...] E aí eu não sou querido nesse lugar, eu não gosto de ficar aqui, eu não vou mesmo. (*Profissional 3*).

[...] acho que falta de apoio, [...] questão de dinheiro né? E se essa escola é perto, se essa escola não é perto, deslocamento, acho que também é uma dificuldade, se eu tenho que caminhar dois quilômetros, três quilômetros pra ir pra escola. [...]. Mudanças de localidade, mudança de cidade, gestação. [...] Uso de drogas, acho que também é um tipo de evasão aí, se o adolescente faz uso de drogas, a escola não é uma prioridade. É muito difícil um desinteresse sem nenhuma causa né? Sempre vai ter um desinteresse por alguma motivação. (*Profissional 3*).

A partir dos relatos das profissionais, é possível identificar que a evasão é motivada por uma diversidade de motivos, entre eles, a distância das escolas/colégios, falta de recurso pra custear transportes, o preconceito, estigma, a necessidade de trabalhar, a falta de apoio familiar, mudanças de bairro, cidade, uso de drogas, desinteresse (que segundo umas das profissionais, também apresenta uma motivação camuflada).

Nos relatórios de atendimentos dos/as adolescentes e jovens foram identificados os seguintes aspectos em relação a realidade educacional: estudos de caso com colégios para sensibilizar o retorno para a escola, expulsão, relatórios ao Núcleo Regional de Educação (NRE), negativas de matrícula e solicitação via judiciário para efetivá-la, matrículas efetivadas, adolescentes/jovens estudando regularmente, constrangimento por distorção idade e série, sem vagas nos colégios próximos a residência, tendo que haver um deslocamento considerável por parte dos/as adolescentes/jovens, muitos casos, sem recursos para custear o transporte, relatórios dos colégios por questões apontadas como indisciplina e comportamento, solicitação do colégio para que a genitora acompanhasse adolescente durante a aula, realização da inscrição no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, como uma alternativa para a conclusão dos estudos, desistência diante da necessidade de trabalhar, colégio interditado no bairro, aguardo de abertura de disciplina no EJA, fornecimento de vale transporte da medida socioeducativa como forma de retorno aos estudos, nos casos em que não havia vaga próximo a residência.



Frente a essa realidade, a *Profissional 1 e a 3* relatam que são poucas as experiências positivas com a educação, geralmente ficando uma boa interlocução por meio de relações individuais, com algum profissional específico de determinado colégio ou escola, ou no caso de algum determinado Colégio, a exemplo do Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), como relação positiva. Sobressai assim, uma realidade de pouco diálogo entre CREAS e educação, assim como, da educação com as famílias, o que recai em prejuízos para os/as adolescentes e jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, buscou-se apresentar um panorama da realidade educacional de adolescentes e jovens que iniciaram o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto no CREAS II, no ano de 2019, a partir das produções teóricas, dos dados educacionais e de atendimento e, pelas percepções da equipe técnica. Estas informações demonstram que mesmo após muitos avanços no campo dos direitos humanos para o público da socioeducação, com a Doutrina da Proteção Integral, ainda há uma realidade de inadequado acesso, permanência e aproveitamento no que se refere a educação formal.

A conjuntura atual de ataques e retrocessos em relação aos direitos de cidadania, resultantes dos processos de disputa antagônica no bojo da sociedade capitalista, tem afetado diretamente às condições de vida do conjunto dos/as trabalhadores/as, refletidas pelo desmonte do Estado, por meio da privatização, da focalização das políticas sociais, da culpabilização da pobreza e das famílias, assim como, têm impactado diretamente os serviços e as ações profissionais.

Escancara-se à precariedade das condições de vida e oportunidades/acesso que estes vivenciam. Sobretudo, coabitam em condições de extrema vulnerabilidade, sem acesso a direitos fundamentais de cidadania, àqueles previstos nas normativas legais. Em muitos casos, para os/as adolescentes/jovens da socioeducação o princípio da prioridade absoluta não têm sido aplicado e permanece em muitas práticas, o viés punitivo, moralizador e assistencialista, herdado sob a lógica do Código de Menores.

No que diz respeito o acesso à educação, há uma caracterização negativa destes/as, sobretudo sua negação enquanto sujeitos de direitos. Os termos em que são enquadrados – menores, delinquentes, infratores – os/as excluí das referências de humanidade. São pressionados para à margem dos processos de escolarização, seja por práticas diretas ou





indiretas de violência e violação de direitos, que demonstram a fragilidade com que as normativas legais tem sido aplicadas pelos atores/as do Sistema de Garantia de Direitos -SGD, assim como denotam, a (des)responsabilização do Estado com o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta.

Por meio das entrevistas, as profissionais relataram diversas dificuldades em realizar a interlocução com as políticas setoriais, sobretudo com a educação. Nessa relação, diversos são os motivos elencados por elas, dentre eles: a precariedade da estrutura e dos investimentos em relação à educação, sobrecarga de trabalho em relação a equipe da medida socioeducativa e das escolas/colégios, ausência de pedagogo na equipe técnica do CREAS, conforme disposto na legislação do SUAS, falta de participação da educação nos estudos de caso, quando convidados.

Percebe-se que o sistema educacional, como está posto, não tem realizado uma função pedagógica na vida destes/as meninos e meninas, de modo, que as condições de desigualdade e vulnerabilidade se acentuam nessa relação. Expõe o distanciamento entre o que preconizam as normativas legais, desconsiderando sobretudo, o contexto de violência e violação de direitos que a maioria destes/as vivencia.

Por falta de habilidades em abordar situações como a violência, o trabalho infantil, a fome, dentre outras, a comunidade escolar tem adotado práticas de higienização do ambiente escolar e nesse cenário, demonstra-se a importância de profissionais, como assistentes sociais e psicólogos/as nesses espaços, a partir de uma lógica de complementação de saberes, para a construção de abordagens e respostas efetivas as demandas apresentadas pela sociedade

Desta forma, é imprescindível no cenário atual, a articulação coletiva e intersetorial, visando construir propostas profissionais frente às violações de direito à adolescentes e jovens da socioeducação, reiterando o compromisso na defesa dos marcos legais que estabelecem a proteção destes/as. É necessário o fortalecimento da articulação do SGD, o fortalecimento da relação entre CREAS e educação, e sobretudo, que a educação possa reconstruir o olhar sobre o público da socioeducação e das populações vulneráveis.

Há que se mobilizar e estimular, nos mais diversos espaços, a exemplo dos espaços escolares, ações e intervenções, criativas, propositivas, críticas, que possibilitem proteção social e o ensejo a todos/as de transformar o mundo e a si mesmos/as.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE et al. **Direitos humanos e cidadania**. In: IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Brasília: DF. Volume 3, n. 17, ano 2009.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. Tradução Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Editora Revan. Instituto Carioca de Criminologia, 6ª edição, outubro de 2011. 5ª reimpressão, março de 2018.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. CONANDA, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 29 mar.2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Caderno de Orientações Técnicas**: Serviço de Medidas Socioeducativas em meio aberto. 1ª reimpressão. Brasília: DF. MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BRASIL. Planalto. Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 25 mar.2021.

BRASIL. Planalto. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 26 mar.2021.

CABANHA, Samuel. **Diagnóstico Socioterritorial da Política de Assistência Social**: informações sociais dos territórios. Samuel Cabanha; Zoraide de Lima Soares Rodrigues (org). Foz do Iguaçu: Fundação Cultural de Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <http://www.pmf.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=109445>. Acesso em: 20 maio.2021

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, n.20, v.2, p.185-206, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 71 ed, 2019.

GROSSI, M. P. **Masculinidade**: Uma revisão teórica. Antropologia em primeira mão/ Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. n.1(1995). Florianópolis: UFSC.

KILDUFF, Fernanda; SILVA, Mossicléia Mendes da. Tensões da política social brasileira: entre o aparato assistencial e a criminalização da questão social no Brasil. **Katálysis**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802019000300619&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802019000300619&script=sci_arttext). Acesso em: 18 jun/2020.



MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares, 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abril/2002.

OLIVEIRA, Antonio Carlos de. et al. **Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019. (Coleção Temas Sociojurídicos).

PANIZZI, Carolina Santos. **A autodeclaração como técnica de identificação racial no direito brasileiro**. XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – Centro Universitário Ritter dos Reis, 2016, p. 1-12.

ROSA, Waldemir. **Homem Preto do Gueto: um estudo sobre masculinidade n rap brasileiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia) –Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2006.

SALES, Mione Apolinário. **(In)Visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 25 mar.2021.

SEGATO, Rita Laura. **El color de La cárcele en América Latina: apuntes sobre La colonialidad de la justicia em un continente en desconstrucción**. Nueva Sociedad/208, 2007, p. 142-161.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Alternativas, 2017. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>. Acesso em: 25 mai/2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidade: diferencia y nación de outro modo**. S.l.: Textos & Formas (2006).