



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

RICARDO PERES DA COSTA

**ESTUDO SOBRE AS FUNÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL  
NA POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ**

---

Londrina  
2014

RICARDO PERES DA COSTA

**ESTUDO SOBRE AS FUNÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL  
NA POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Alapanian

Londrina  
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

C837e Costa, Ricardo Peres da.

Estudo sobre as funções do educador social na política de socioeducação do Paraná / Ricardo Peres da Costa. – Londrina, 2014.  
166 f. : il. + anexos no final da obra.

Orientador: Silvia Alapanian.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) -  
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados,  
Programa de Pós- Graduação em Serviço Social e Política Social, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Educadores sociais – Teses. 2. Direitos humanos – Teses. 3. Paraná – Política social – Teses. 4. Adolescentes desajustados sociais – Educação – Teses. 4. Serviço social com a juventude – Teses. I. Alapanian, Silvia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36.08

RICARDO PERES DA COSTA

**ESTUDO SOBRE AS FUNÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL NA  
POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Alapanian  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olegna de Souza Guedes  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul –  
UFMS

Londrina, 25, setembro de 2014.

## AGRADECIMENTOS

A minha *família*, minha irmã *Dolores*, minha mãe *Dora*, que na empreitada da existência sempre fez tudo o que podia e não podia pela família, desde os bons tempos de Nova Bandeirantes (MT). Obrigado mãe! Em especial, meu pai *Antonio* (*in memoriam*), que me ensinou, protegeu, corrigiu e alegrou com tanta intensidade que hoje... Sinto dor e saudades;

Aos amigos que ao longo dos anos foram se achegando afetuosamente em nossa vida: *Dirceu Fumagalli; Bel; Rogerinho e Carol; Bia e Renato; Jaime e Laudineia; Beto Mendonça; Luciano e Gisele; Helvânia; Adilson; Amarildo; Juliana; Esli e Jucele; Deoniro e Mônica; Gabi e Fabio; Maria Fernanda*; Os de perto e os de longe, seguimos fortes;

À *Laura keiko Sakai Okamura*, que me formou na socioeducação, obrigado pela aposta no “maracujá”, especialmente, quando minha compreensão era de uma profundidade de um *pires*; sua sabedoria transcende sempre o fenômeno da realidade. Minha vida profissional foi marcada por ti;

Aos educadores e educadoras que fizeram parte de nossa história desde os tempos do plantão noturno da USOIL; do plantão diurno de 6 horas, do Centro de Sócio-Educação de Londrina, que na excepcionalidade do permanente, durava quase 10 horas; das capacitações pelo Paraná e Brasil; das intercorrências na direção do Cense de Paranaíba, tenho muito orgulho desse tempo; das esperanças e contradições na sede da SECJ; e dos enfrentamentos e amizade no Cense de Maringá. A vocês, meu agradecimento e respeito pelo trabalho realizado na Socioeducação paranaense. Esta pesquisa refletiu nossa história;

À *Thelma Alves de Oliveira*, que cativou servidores e gerenciou as transformações do socioeducativo paranaense. Obrigado pela confiança, sobretudo quando a materialidade não era favorável;

Aos amigos da socioeducação que se incluem nos *motoristas; educadores sociais; professores; pedagogos; zeladoras; copeiras; assistentes sociais; psicólogos; administradores; diretores; promotora de justiça; assessores técnicos e gestores*. Nosso respeito, aprendizado e gratidão nesses anos de socioeducação;

Aos *adolescentes* que no emaranhado da vida estiveram conosco buscando alcançar uma visibilidade e dignidade social;

Ao *Francisco Carlos Navarro*, popular *Chico*, pela eficiência em nos atender desde a inscrição na seleção até o registro final desta pesquisa;

Aos professores do Programa, especialmente aqueles que ministraram as disciplinas e que contribuíram para a minha formação acadêmica: *Vera Lucia Tieko Suguihiro; Maria Luiza Amaral Rizzotti; Claudia Neves da Silva; Fabio Lanza; Cassia Maria Carloto, Olegna de Souza Guedes; Evaristo Emígdio Colman Duarte; Silvia Alapanian; e Dione Lólis*.

A todos os colegas do Mestrado e Doutorado em Serviço Social e Política Social da UEL, pela socialização e companheirismo; entre um chimarrão e um café, enfrentávamos a dura realidade dos textos e das viagens. À *Adrielle Volpato*, pela estimada ajuda no processo de seleção; À turma 2012/2: *Gabriela Mariano Munhoz Zeneratti; Ana Claudia Zacarão; Claudiana Tavares da Silva; Loren Pelik Kempe Anhucci; e Alicia Santolini Tonon;*

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento dos estudos;

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa:

À Professora *Olegna de Souza Guedes* (UEL), pelo parecer na banca de qualificação e, por aceitar participar da Banca de defesa;

Ao Professor Paulo Cesar Duarte Paes (UFMS), pelo parecer na banca de qualificação e, por aceitar participar da Banca de defesa. Suas reflexões teóricas elucidam o trabalho dos Socioeducadores;

Ao Professor *Evaristo Emigdio Colman* (UEL), por suas contribuições na banca de qualificação e coerência teórica na docência;

À Professora *Verônica Regina Muller* (UEM), obrigado pelo aceite em apreciar nosso trabalho. Sua militância na educação social nos inspira;

À Professora *Silvia Alapanian*:

Aceitou-me como orientando do Mestrado de Serviço e Política Social, mesmo sabendo que não sou um Assistente Social; pela atenção ao objeto da pesquisa frente tantos devaneios; pela minúcia na análise e nas correções; pela exigência, rigor e, principalmente, paciência no processo de orientação; pelos fins de semana e madrugadas dedicadas às palavras tortuosas deste educando. A você, meu respeito e um socioabraço.

## Dedico a você, **Nilvane!**

*Sem a qual minha vida ainda estaria na masmorra.*

*Você é uma divisora...*

*De sonhos, de amor, de cuidado, de afeto, de respeito, de bem  
querer, de paixão, de ideologias, de estudos...*

*Sua presença destemida irradia energia. É seu meu coração.*

*Conquista! Sim, sempre nossa!*

*O exercício dos direitos humanos persistirá como mero postulado e retórica ideológica enquanto os interesses de classe de uma sociedade dividida prevalecerem e paralisarem a realização do interesse de todos.*

*Enquanto estivermos onde estamos, e enquanto o livre desenvolvimento das individualidades estiver tão distante de nós como está, a realização dos direitos humanos é e permanece uma questão de alta relevância para todos.*

Filósofo István Mészáros



COSTA, Ricardo Peres da. **Estudo sobre as funções do Educador Social na política de socioeducação do Paraná**. 166 f. Dissertação de Mestrado em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Alapanian. Londrina, 2014.

## RESUMO

O objetivo do estudo é discutir as funções do Educador Social que atua no atendimento dos adolescentes privados de liberdade nos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa documental que possui como fonte de pesquisa os relatórios de gestão; as resoluções; os decretos governamentais; os editais de concursos; e os documentos institucionais, utilizados na formação e orientação dos servidores que atuam no sistema socioeducativo do Estado. A principal fonte para a análise das atribuições funcionais dos Educadores Sociais foram os *Cadernos do IASP*, publicados em 2006 e considerados centrais na construção do sistema socioeducativo paranaense. As atribuições foram sistematizadas em três eixos: educação, segurança e rotina. O texto apresentado se organiza em três seções. Na primeira, realizam-se apontamentos acerca dos direitos humanos e seus limites, o que foi feito a partir de uma perspectiva histórico-filosófica; identifica-se ainda o ordenamento jurídico brasileiro da infância e adolescência. Na segunda seção, procura-se compreender a construção histórica do atendimento socioeducativo do Paraná, com ênfase no período entre os anos de 2003 a 2006, fase de reordenamento institucional na política de socioeducação. Na terceira e última seção realiza-se uma análise das atribuições e funções do Educador Social, a partir do texto dos *Cadernos do IASP*. No estudo realizado, conclui-se que a normatividade jurídica dos direitos humanos não tem sido capaz de amenizar as violações dos direitos dos adolescentes apreendidos no sistema socioeducativo; aponta também para o fato de que as rebeliões e motins ocorridos nos Centros contribuíram para formatar as atribuições do Educador Social, a partir de um ordenamento institucional específico no Estado e; por fim, evidencia a prevalência das funções de segurança sobre as funções de natureza educativa no exercício profissional do Educador Social.

**Palavras-chave:** Direitos humanos. Socioeducação. Educador social. Adolescente em conflito com a lei.

COSTA, Ricardo Peres da. **Estudo sobre as funções do Educador Social na política de socioeducação do Paraná**. 166 p. Dissertação de Mestrado em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Alapanian. Londrina, 2014.

## ABSTRACT

The objective of this study is to discuss the functions of the Social Educator who works in care of private of liberty adolescents in Socio Education Centers of Paraná State. This is a documentary research that has as source management reports, resolutions and government decrees, edicts and contests, institutional documents used in the training and orientation of servers that operate in the state youth system. The main source for the analysis of functional assignments of Educators were the Writings of *IASP* published in 2006 and considered central in the construction of Paraná youth system. These assignments were systematized in three areas: education, security and routine. The displayed text is organized into three sections. At first, there are notes about human rights and their limits, which was done from a historical and philosophical perspective; still identified the Brazilian legal system of childhood and adolescence. In the second section, we tried to understand the historical construction of Paraná social educational care, with emphasis on the period between the years 2003-2006, being the institutional reorganization of socio education policy. The third and final section conducted an analysis of the attributions and functions of the Social Educator from the text of the Notebooks of *IASP*. In this study was concluded that legal normativity of human rights has not been able to mitigate the violations of rights of adolescents seized in socio educative system; it also points to the fact that the rebellions and the riots in these centers contributed to format the duties of the Social Educator from a specific institutional structure in this State; finally, it shows the prevalence of security functions above the educational functions in the professional practice of the Social Educator.

**Keywords:** Human rights. Socio education. Social educator. Adolescents in conflict with the law.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Localização das unidades (2014) .....	79
<b>Figura 2</b> – Cadernos do IASP .....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Dados sobre a constituição dos centros de socioeducação .....	78
<b>Quadro 2</b>	– Temas da capacitação técnica para novos servidores (2006) .....	95
<b>Quadro 3</b>	– Temas da capacitação regional (2006) .....	96
<b>Quadro 4</b>	– Classificação Brasileira de ocupações.....	105
<b>Quadro 5</b>	– Educadores sociais nas unidades em 1995.....	110
<b>Quadro 6</b>	– Atribuições funcionais dos educadores sociais.....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMP	Associação Brasileira Magistrados e Promotores
AEN	Agência Estadual de Notícias
ANDI	Agência Nacional dos Direitos da Infância
CIRANDA	Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência
CBIA	Centro Brasileiro para A Infância e Adolescência
CEDIT	Centros de Estudos, Diagnóstico e Indicação de Tratamento
CIAADI	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator de Londrina
CIPS	Centro Internacional de Estudos Penitenciários
CENSE	Centro de Socioeducação
CEDCA	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMS	Coordenação de Medida Socioeducativa
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional Ministério Público
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
COPS	Coordenadoria de Processos Seletivos
DCA	Departamento da Criança e do Adolescente
DIOE	Diário Oficial do Estado
DA	Delegacia do Adolescente
DP	Defensoria Pública
DEM	Democratas
DEPE	Departamento de Estabelecimento Penais do Estado
DEPEN	Departamento Penitenciário
DMF	Departamento de Monitoramento e Fiscalização

DSN	Doctrina da Segurança Nacional
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FASPAR	Fundação de Ação Social do Paraná
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FIA	Fundo Estadual da Infância
FONACRIAD	Fórum Nacional dos Dirigentes Governamentais das Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GADI	Gratificação de Atividade em Unidade Penal Intramuros
IAM	Instituto de Assistência ao Menor
IASP	Instituto de Ação Social do Paraná
INFOPEN	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
LA	Liberdade Assistida
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MJ	Ministério da Justiça
MP	Ministério Público do Estado do Paraná
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PFL	Partido da Frente Liberal
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PGJ	Procuradoria Geral de Justiça
PPA	Plano Personalizado de Atendimento
PSC	Prestação de Serviços Comunitários
PSS	Processo Seletivo Simplificado

QPPE	Quadro Próprio do Poder Executivo do Estado do Paraná
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SAS	Serviço de Atendimento Social
SEAP	Secretaria de Estado da Administração e Previdência
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECJ	Secretaria de Estado da Criança e da Juventude
SECR	Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família
SDH	secretaria de Direitos Humanos
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEDS	Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social
SEJU	Secretaria de Estado da Justiça, da Cidadania e Direitos Humanos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESP	Secretaria de Estado de Segurança Pública
SIATE	Serviço Integrado de Atendimento ao Trauma em Emergência
SINDSEC	Sindicato dos Servidores da Socioeducação do Paraná
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SPDCA	Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
STAS	Secretaria do Trabalho e Assistência Social
TSP	Teste Seletivo Público
TJ	Tribunal de Justiça
USOIL	Unidade Social Oficial de Londrina
USOS	Unidades Sociais Oficiais
UNB	Universidade de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
USP	Universidade de São Paulo
VAI	Vara de Adolescentes Infratores

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>DIREITOS HUMANOS PARA ALÉM DA IGUALDADE JURÍDICA</b> .....	20
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E JURÍDICOS.....	20
2.1.1	Declaração Universal e a Visão Contemporânea dos Direitos Humanos.....	27
2.1.2	Destruição dos Direitos Humanos e o Rumo à Barbárie.....	35
2.2	DIREITOS HUMANOS E O ORDENAMENTO JURÍDICO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA .....	41
2.2.1	O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Adolescente em Conflito Com a Lei.....	44
<b>3</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO PARANÁ</b> .....	53
3.1	O INÍCIO DO ATENDIMENTO.....	53
3.1.1	A Transição entre Modelos de Atendimento no Paraná.....	62
3.2	O REORDENAMENTO INSTITUCIONAL DA SOCIOEDUCAÇÃO .....	67
3.3	O IMPACTO DAS REBELIÕES SOBRE OS EDUCADORES SOCIAIS .....	80
<b>4</b>	<b>O EDUCADOR SOCIAL NA POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ</b> .....	90
4.1	DO CAOS À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE SOCIOEDUCAÇÃO .....	90
4.1.1	Os Cadernos do IASP .....	97
4.1.1.1	Compreendendo do adolescente .....	100
4.1.1.2	Práticas de socioeducação .....	101
4.1.1.3	Rotinas de segurança .....	102
4.1.1.4	Gerenciamento de crise nos centros de socioeducação.....	103
4.1.1.5	Gestão de centro de socioeducação.....	103
4.2	A FUNÇÃO DE EDUCADOR SOCIAL.....	104
4.2.1	O Educador Social no Paraná.....	106
4.3	O EDUCADOR SOCIAL ENTRE A COERÇÃO E A EDUCAÇÃO.....	115
4.3.1	As Funções de Segurança e Rotina.....	119



4.3.2	As Funções Pedagógicas .....	129
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>153</b>
	APÊNDICE A – Programa de capacitação (2005) .....	155
	APÊNDICE B – Programa de capacitação (2005) .....	156
	APÊNDICE C – Programa de capacitação técnica (2005) .....	157
	APÊNDICE D – Vagas do concurso público (1996) .....	158
	APÊNDICE E – Vagas do teste seletivo (2004) .....	159
	APÊNDICE F – Vagas do teste seletivo (2004) .....	160
	APÊNDICE G– Vagas do concurso público (2005) .....	161
	APÊNDICE H– Vagas do concurso público (2014) .....	162
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>163</b>
	ANEXO A – Educador social, quem sou eu?.....	164
	ANEXO B – Perfil profissiográfico do educador social.....	165
	ANEXO C – Ata da defesa pública de dissertação .....	166

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei foi pautado por paradigmas assentados no reconhecimento dos direitos humanos e na busca pelo predomínio dos aspectos educativos sobre os punitivos, no que tange ao processo formativo desses adolescentes. Apesar disso, o trabalho educativo realizado com os adolescentes no interior dos Centros de Socioeducação<sup>1</sup>, do Estado do Paraná, constitui-se em práticas educativas limitadas.

Esta dissertação tem como foco investigar qual é a função do Educador Social – profissional que trabalha diretamente no atendimento aos adolescentes privados de liberdade – nos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná. Nesses locais, o Educador Social é o profissional que acompanha a rotina e as tarefas diárias dos adolescentes, cuida da segurança interna, do deslocamento, e de tudo o mais que compõe o cotidiano no interior do Centro de Socioeducação. Também é o responsável, em conjunto com os demais profissionais da instituição, por materializar a proposta de trabalho preconizada pelo Estatuto e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) - Lei nº 12.594/2012.

A aproximação com o objeto deste estudo deu-se a partir do exercício profissional, na função de Educador Social, no sistema socioeducativo paranaense, entre os anos de 2004 e 2012, atuando diretamente na função, ora como líder de turno, ora como instrutor nos processos de capacitação, e por fim como diretor de unidade e assessor técnico de socioeducação.

A experiência permitiu acompanhar um importante momento do desenvolvimento da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Estado, o da construção de um sistema estadual de atendimento socioeducativo. Desde a vivência traumática do início da inserção na função, em 2004, marcada pela falta de formação para o complexo trabalho a ser realizado, passando por rebeliões, motins e outras situações de crise no Centro de Socioeducação de Londrina, até a oportunidade de participar, em equipe, da construção de uma proposta de trabalho

---

<sup>1</sup> Neste trabalho compreende-se como centro de socioeducação o espaço físico usado para aplicação da medida socioeducativa de internação provisória ou internação a adolescentes acusados de prática de ato infracional como previsto no Estatuto. A nomenclatura oficial que o Estado do Paraná deu a essas instituições altera-se nos vários momentos históricos, como se pode observar ao longo do texto aqui apresentado, sendo atualmente denominados Centros de Socioeducação (CENSE's).

que se difundiu por todo o Estado e de dirigir Centros de Socioeducação, o que ocorreu em duas localidades, em Paranavaí e Maringá.

A vivência permitiu observar que a atuação do Educador Social carregava o conflito de todo o sistema socioeducativo. Assim, enquanto alguns profissionais pautavam sua prática pelo diálogo, a fim de apaziguar conflitos, havia os que tendiam a exercê-la pelo castigo, pelo controle, pela coerção ou que violavam as normas mínimas de segurança, na busca de uma aproximação com os adolescentes, por medo ou por empatia, facilitando a entrada de objetos não permitidos, dentre outras coisas.

As inquietações que surgiram ao longo da intensa vivência levaram a busca por compreender se havia a possibilidade de articular conceitos tão díspares como *educação* e *segurança*, e se era possível sintetizar essa articulação no exercício do trabalho do Educador Social. O dilema permeou os vários anos de trabalho. Por isso, a necessidade de uma melhor compreensão das atribuições e funções do Educador Social, no sistema socioeducativo paranaense, sempre esteve centrada na identificação dos aspectos pedagógicos e nos aspectos relacionados à manutenção de segurança.

O estudo foi realizado essencialmente a partir de documentos institucionais como relatórios de gestão do Governo do Estado do Paraná, resoluções e decretos, editais de concursos, manuais de capacitação, além de material veiculado na imprensa. Porém, o documento mais significativo é um material de formação e orientação da prática no interior dos Centros Socioeducativos conhecidos como *Cadernos do IASP*. Trata-se de cinco volumes que podem ser considerados fundantes na construção do sistema socioeducativo paranaense, pois, apresentam a proposta de intervenção, os marcos teóricos que a fundamentam e as atribuições dos agentes institucionais, dentre eles os Educadores Sociais.

A fim de construir a presente reflexão, foram estabelecidos três objetivos específicos: refletir sobre a doutrina dos direitos humanos e sua relação com a compreensão do conceito de socioeducação; evidenciar aspectos particulares da construção do sistema socioeducativo do Paraná e sua influência na constituição das atribuições dos educadores sociais; e por fim, identificar na documentação, as atribuições previstas para os Educadores Sociais, refletindo sobre as funções exercidas por esses profissionais.

Na primeira seção são apresentados os apontamentos acerca dos direitos humanos e seus limites frente ao movimento contraditório do capital. O que é feito a partir de uma perspectiva histórico-filosófica. Não obstante, discutem-se os direitos humanos e os aspectos da degeneração do Estado Social em detrimento do Estado Penal, que desconsidera populações marginais como os adolescentes em conflito com a lei.

Embora os direitos humanos possuam, em teoria, um valor universal, na realidade são interpretados e modificados cultural e, politicamente. O desrespeito a eles é comum na história política e institucional do Brasil, o que limitou a sua efetivação e interpretação, favorecendo o estigma de que direitos humanos é privilégio de bandidos. Nesse sentido, procura-se compreender se o significado dos direitos humanos depende de como o conceito é articulado em contextos específicos ou como sua operatividade é limitada no atual estágio da sociedade.

Em seguida, explorou-se o ordenamento jurídico da infância e adolescência no Brasil, como materialização dos direitos humanos e, por consequência, sua influência no trabalho do Educador Social. Deduz-se que o arcabouço teórico que fundamenta a compreensão do direito da criança e do adolescente, no conjunto dos direitos humanos, significa adotar a população como titular de tais direitos. E, com isso, faz-se necessário compreender o significado e suas principais características na execução de políticas públicas de socioeducação, observando seus impactos nos determinados eventos históricos, especialmente as materializações da barbárie capitalista.

Na segunda seção, apresenta-se a construção histórica do atendimento socioeducativo do Paraná, uma vez que se entende que o conteúdo da pesquisa se revela de forma abstrata, fenomênica e, dessa forma, é necessário um percurso no campo do conhecimento da realidade para uma aproximação com fenômeno que se propõe conhecer.

Deu-se ênfase especial ao período compreendido entre os anos de 2003 a 2006, que fora considerado primordial, pois o Estado do Paraná empreendeu uma nova linha de investimentos o que possibilitou a construção das bases do sistema socioeducativo. Apesar dos aspectos factuais e genealógicos, articulou-se a análise, entre o movimento nacional e estadual dessa política com o histórico de constituição da função de Educador Social. A seção é finalizada, expressando as consequências de rebeliões e motins no exercício profissional dos Educadores Sociais.

Por fim, na terceira seção, exploram-se aspectos estruturantes na compreensão da função do Educador Social, como os processos de capacitação, os testes seletivos e concursos públicos; mas, sobretudo, os Cadernos do IASP. A conjugação das fontes sedimentou um caminho metodológico, com vistas à análise das atribuições funcionais dos Educadores Sociais.

As atribuições dos Educadores Sociais foram organizadas, num quadro esquemático, em três eixos: segurança, pedagógica e rotinas. O que permitiu discutir o cotidiano de trabalho do Educador Social no sistema socioeducativo do Paraná e refletir sobre suas funções.

Mesmo que não tenha sido possível dizer com exatidão qual é de fato a identidade do Educador Social na socioeducação do Paraná, a reflexão caminha no sentido de mostrar o conflito existente entre os vários aspectos relacionados aos eixos escolhidos, em especial, ao desvendamento da relação entre os aspectos pedagógicos e os aspectos coercitivos das ações desses profissionais. Espera-se que o estudo aproxime o leitor da compreensão do difícil e importante trabalho desses profissionais.

## 2 DIREITOS HUMANOS PARA ALÉM DA IGUALDADE JURÍDICA

Os Direitos Humanos constroem-se num processo de afirmação do próprio capitalismo, consolidam-se e ampliam-se no período que se segue as duas grandes guerras, se apresentando hoje como conquistas a serem afirmadas cotidianamente num mundo que ignora cada vez mais os seus fundamentos. Assim, em meio a guerras locais patrocinadas por interesses econômicos e à ampliação do modelo de tolerância zero, a luta por garantir direitos humanos a segmentos marginalizados da população é um desafio.

O objetivo desta reflexão é apresentar alguns dos fundamentos dos direitos humanos, problematizando os limites de sua aplicação frente ao avanço do estado penal e da barbárie capitalista. Nesse sentido, são discutidos os elementos que podem contribuir para evidenciar os limites dos marcos legais da política de atenção às crianças e aos adolescentes no Brasil, baseados na garantia dos direitos humanos, e sua influência sobre a formulação da política de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

### 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E JURÍDICOS

Os vários movimentos políticos do século XVII, aliados às doutrinas filosóficas e movimentos culturais fizeram florescer, na Europa, a ideia dos direitos humanos. O humanismo perpassou o pensamento moderno e se sustentou em diversas teorias de grandes pensadores, marcadas, principalmente, por concepções universalistas e racionais, nas quais o homem passa a ser considerado como ser natural, racional e individualizado.

Assim, os direitos humanos foram oficialmente proclamados na Constituição dos Estados Unidos da América e na Constituição da França<sup>2</sup>. Por isso, a Declaração francesa, pelo simbolismo e influência política, representou para o continente, a “[...] certidão de nascimento dos direitos humanos na modernidade

---

<sup>2</sup> Além da Declaração Francesa e da Declaração dos Estados Unidos, são documentos que possuem relevante influência histórica na definição moderna de Direitos Humanos: a *Magna Carta* de 1215, assinada pelo rei João Sem Terra, na Inglaterra; o tratado de *Paz de Westfália* (1648), assinado entre Suécia e França, que cessou uma guerra pelo domínio da Europa; o *Habeas Corpus Act* (1679), do parlamento Inglês; a *Bill of Rights* (1688), declaração de direitos promulgada pelo parlamento da Inglaterra.

ocidental” (TRINDADE, 2011c, p. 16), onde as liberdades individuais adquiriram contornos bem delimitados.

O início das democracias liberais se evidenciou nas revoluções burguesas que ocorreram entre os séculos XVIII e XIX nos Estados Unidos e na Europa. Fatos importantes como A Guerra de Independência Estadunidense (1776), a Revolução Francesa (1789) e as diversas revoluções europeias de 1848<sup>3</sup> destruíram o absolutismo-feudal e tiveram efeitos preponderantes.

Na vanguarda desses acontecimentos estava a nova classe social emergente - a burguesia - que derrotou as monarquias do direito divino dos Reis, consolidando a liberdade econômica, reduzindo o poder da Igreja (separação entre Igreja e Estado) e instituindo as noções de cidadão e de representação política: noções de homem, de voto, de nação, de Estado (TRINDADE, 2011a). Com isso, os direitos liberais, como umas das mediações previstas, evidenciaram a nítida conotação burguesa e desencadearam o espírito individualista que nortearam as relações sociais até os dias atuais.

A ideia de direito natural, ligado à racionalidade humana e ao mesmo tempo desvinculado de influências divinas, estabeleceu-se, decisivamente, na cultura jurídica e filosófica da Europa. A consolidação do individualismo, com a afirmação do valor em si do homem, tinha como ponto de partida a concepção “[...] de que o homem, como parte da natureza, era portador de uma natureza anterior ao seu estado de sociedade” (TONET, 2002, p. 1).

Já o direito positivo é aquele que tem por princípio a vontade dos legisladores. Em última análise, é produto do Estado; portanto, posterior ao contrato social. Consiste em um conjunto de normas gerais, emanadas da vontade do legislador e suscetíveis de exteriorização, cujo cumprimento é garantido pela força emanada do poder do Estado. Embora a ideia de direito positivo ou de leis criadas pelos homens não seja própria da Modernidade, é neste período histórico, influenciado pelo Iluminismo, que vão aparecer as leis políticas e civis do Estado Moderno.

Para Comparato (1999) a positivação do direito e a consideração do fenômeno jurídico a partir da história transformaram a realidade do direito em alguns

---

<sup>3</sup> Esse período também ficou conhecido como “primavera dos povos”, porque significou uma série de insurreições que abalaram as monarquias europeias. De caráter liberal democrático e nacionalista, foram iniciadas por membros da burguesia e da nobreza que exigiam governos constitucionais, e por trabalhadores e camponeses que se rebelaram contra os excessos e a difusão das práticas capitalistas. Os principais núcleos revolucionários foram Paris, Berlim, Budapeste, Viena e Nápoles.

aspectos como: a passagem do modelo universalista do jusnaturalismo para um critério particularista; de uma concepção imutável, para uma concepção dinâmica do Direito; da origem divina, natural, para uma concepção estatal; do conhecimento pela razão em si ao conhecimento da promulgação pública; de uma racionalidade com a natureza, para uma que funda no poder público.

A passagem do século XVIII para o XIX significou uma nova fase política e jurídica. Diversos países promulgaram sua Constituição e os poderes executivo, legislativo e judiciário conquistaram certa autonomia em relação ao antigo regime. A priori, todo cidadão poderia requerer participação política, mesmo sem título de nobreza. No entanto, os ideais anarquistas e comunistas criticariam os ideais liberais e denunciariam como falsa a possibilidade do povo participar da vida política. Eles entendiam que a suposta liberdade só era possível a custa da exploração da classe operária, submetida à condição desumana de trabalho. A reivindicação será pela igualdade material e social.

A partir do século XIX, a sociedade política passou a ser identificada à nação, expressão de uma coletividade unificada e homogênea de indivíduos, todos se tornaram iguais em sua condição de cidadãos. Para os positivistas, somente podem ser tidos por direitos humanos aqueles contidos nas leis vigentes. Os direitos humanos seriam fruto do processo de legitimação, consenso e reconhecimento legislativo do Estado, uma espécie de pacto social estabelecido entre os homens.

Em virtude de sua gênese histórica, destaca-se, dentre suas principais características, a concepção de direito preexistente (natural) à sociedade e ao Estado. O indivíduo foi historicamente constituído na Modernidade. Em outros momentos históricos “[...] o homem não era livre, e se não era livre não podia lutar por seu próprio interesse, não era, nesse sentido, indivíduo”, ou seja, ele (o indivíduo) inexistia. Nessa perspectiva, a dissolução das relações hierárquicas, a constituição da igualdade jurídica e a institucionalização do direito privado de posse contribuíram “[...] para a constituição do indivíduo tal como o conhecemos” (PAULANI, 1996, p. 101).

A concepção individualista dos direitos humanos levou Marx a afirmar que esses nada mais eram que os direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, individual, separado do homem e da comunidade. Na perspectiva marxiana,



[...]. As mercadorias são coisas e, conseqüentemente, não opõem resistência ao homem. [...]. Para que essas coisas se refiram umas às outras como mercadorias, é necessário que os seus guardiões se relacionem entre si como pessoas, cuja vontade reside nessas coisas, de tal modo que um, somente de acordo com a vontade do outro, portanto cada um apenas mediante um ato de vontade comum a ambos, se aproprie da mercadoria alheia enquanto aliena a própria. Eles devem, portanto, reconhecer-se reciprocamente como proprietários privados. Essa relação jurídica, cuja forma é o contrato, desenvolvida legalmente ou não, é uma relação de vontade, em que se reflete a relação econômica. O conteúdo dessa relação jurídica ou de vontade é dado por meio da relação econômica mesma (MARX, 1996, p. 209).

Devido às transformações sociopolíticas e socioeconômicas, ao longo do século XIX, o século XX, com o surgimento de conflitos de dimensões mundiais, os direitos humanos foram assumindo uma nova feição e assimilando novos papéis no cenário global, que alterou profundamente a vossa compreensão.

Através da construção dos direitos humanos por meio de históricos movimentos dialéticos, percebe-se que a burguesia se apropriou ou forjou princípios como a liberdade, a igualdade e a fraternidade a fim de alcançar seus intentos. Foi em nome desses princípios que as revoluções burguesas foram vitoriosas, e conseguiram romper com o Estado absoluto e feudal, “[...] Um novo e revolucionário modo de produção, de organização social e de domínio do mundo, das coisas e das pessoas forcejava seu próprio parto. Ficou conhecido com o nome de ‘capitalismo’” (TRINDADE, 2011a, p. 26). O desaparecimento do feudalismo se fazia necessário para a completa ampliação dos interesses mercantis daquela nova classe que se constituía entre os aristocratas e a grande massa de trabalhadores. Conforme nos diz o autor,

Decididamente, a sociedade feudal não combinava com as possibilidades que os burgueses viam diante de si. Os laços e a ideologia que os legitimavam eram camisas de força para a expansão do mercado, o crescimento do trabalho assalariado, o florescimento da produção de mercadorias – enfim, para maior enriquecimento desses empreendedores plebeus das cidades (TRINDADE, 2011a, p. 25).

Esse período cheio de efervescências e revoluções será propício para o desenvolvimento do liberalismo. No dicionário de filosofia são encontradas duas acepções sobre o liberalismo: a política e a econômica: “O liberalismo político

considera a vontade individual como fundamento das relações sociais, defendendo, portanto as liberdades individuais em relação ao poder do Estado, que deve ser limitado”. Já o econômico, cujo principal representante é Adam Smith, “considera que existem leis inerentes ao próprio processo econômico que estabelecem o equilíbrio entre produção, a distribuição e o consumo de bens em uma sociedade” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 163).

Esta fase da história foi marcada pelas novas ideias, que eram “às vezes contraditórias entre si, como costumam ser os grandes movimentos [...], mas quase sempre muito subversivas para a época, isto é, muito apropriadas aos que ansiavam por transformações jurídico-políticas” (TRINDADE, 2011a, p. 35).

A partir desse processo, os burgueses criaram as condições para travarem a luta pelos seus interesses. Para a burguesia, bastava a garantia dos direitos individuais, civis, políticos, em que a liberdade tinha a lógica voltada para a liberdade econômica e igualdade formal, inscritas nas leis. Nesse período, os direitos humanos eram (ainda são) para controle e legitimação do capitalismo nascente, assim como definiu Marx,

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (MARX, 2009, p. 65-66).

A afirmação marxiana demonstra que os direitos humanos visavam à garantia da classe dominante sobre as demais. A igualdade apregoada é para salvaguardar os aspectos individuais que proporciona o distanciamento do seu semelhante, de sua comunidade. Dessa forma, é necessário afirmar que os direitos humanos não são uma dádiva da natureza e muito menos um presente dos deuses. Eles são determinados historicamente enquanto conquista da humanidade, são, portanto, “[...] produto da luta dos homens contra a sociedade dos privilégios concedidos pelo acaso do nascimento e transmitidos historicamente de geração a geração” (SANTOS NETO, 2013, p.43). Nesta mesma perspectiva, Marx afirma que “Os

direitos humanos não são, por conseguinte, uma dádiva da natureza, um presente da história, mas fruto da luta” (MARX, 2009, p. 63).

A luta foi se materializando ao longo da história. A classe trabalhadora começou a intensificá-las em oposição à ordem vigente, e foi através da consciência de classe e da organização dos trabalhadores que alguns avanços aconteceram nos séculos XIX e XX. Mesmo não conseguindo romper com o sistema capitalista e seus mecanismos de controle e alastrar pelo mundo o modelo socialista, as lutas empreendidas pelos trabalhadores tiveram sua importância e causaram significativos avanços. Através dos confrontos ideológicos, como as greves, foi possível inaugurar nas legislações contemporâneas, além dos direitos individuais, os direitos coletivos (TRINDADE, 2011a).

Em princípio, com o processo de nacionalização do Direito, os direitos humanos passaram a ser reconhecidos como direitos apenas e na medida em que proclamados dentro do Estado Nacional.

Nesse movimento contraditório de desenvolvimento do capitalismo, mesmo que formalmente, reivindicações limitadas da classe trabalhadora, tiveram que ser atendidas nas inscrições das leis dos atuais Estados Modernos, “Embora os direitos humanos sejam uma conquista histórica e representem um avanço nos termos da luta pela emancipação política, eles não conseguem transpor a esfera da sociedade fundada na regência do capital sobre o trabalho” (SANTOS NETO, 2013, p.43). A efetivação plena dos direitos humanos somente será possível com a mudança radical da realidade social, política e econômica.

Dessa forma, podemos afirmar que o processo contraditório possibilitou efetivar a democracia no que diz respeito aos direitos do sufrágio universal, de gênero, das crianças, dos adolescentes, dos presos, da diversidade cultural, enfim, dos direitos sociais, econômicos e culturais. Alguns deles viabilizados através da implantação do Welfare State.

Para Marx “A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma da emancipação [...]” (MARX, 2009, p. 52). A emancipação política, no entanto, é limitada, pois possibilita aspectos da vida civil como a cidadania, a democracia, a vinculação ao homem egoísta, genérico o qual possibilita no máximo conquistas individuais. “Fazer mudanças políticas e não alterar a composição efetiva do processo de produção da riqueza significa apenas alterar a classe que continuará submetendo o trabalhador à lógica do capital” (SANTOS

NETO, 2013, p. 42), e isso, é uma conquista limitada frente à necessidade de libertação do modo de produção capitalista.

Os direitos humanos são fundamentais apenas porque a humanidade ainda não alcançou o reino da liberdade e permanece num nível de sociabilidade em que a maioria de seus partícipes não tem acesso às riquezas produzidas para atender as suas necessidades fundamentais; pelo contrário, as riquezas são controladas por uma minoria que submete o movimento das coisas à lógica de seus interesses (SANTOS NETO, 2013, p. 43)

Mesmo expressas nas leis, a igualdade e liberdade são expressas no marco capitalista, e, assim, podemos dizer que nesse sistema a efetividade dos direitos plenos, para todos é inviabilizada pelas contradições do atual modelo de sociedade.

Mészáros, afirma que “Os direitos humanos de ‘liberdade’, ‘fraternidade e ‘igualdade’ são, portanto, problemáticos, de acordo com Marx, não são por si próprios, mas em função do contexto em que se originam enquanto postulados ideais abstratos e irrealizáveis” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 161). O posicionamento expresso por Mészáros sobre os direitos humanos está assentado não na perspectiva dos indivíduos pertencentes ao grupo minorado da sociedade, mas sim, na luta coletiva de emancipação humana.

De fato, “os direitos humanos são necessários tão somente devido à condição de miséria em que vive a humanidade, em que o trabalho é submetido à regência do capital” (SANTOS NETO, 2013, p. 43). Mesmo que seja para mostrar as contradições e, assim, reativar e fortalecer a luta dos trabalhadores “Mas, enquanto estivermos onde estamos, e enquanto o ‘livre desenvolvimento das individualidades’ estiver tão distante de nós como está, a realização dos Direitos Humanos é e permanece uma questão de alta relevância para todos” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 168).

Em decorrência da influência do direito positivo, quando se fala em direitos humanos, para muitos vêm à mente as hipóteses legais que se encontram previstas em variados documentos jurídicos como pactos, leis, constituições, seja no plano normativo nacional ou internacional.

Neste caso, o direito positivo pressupõe o Estado e o aparato de poder de que se dispõe. Assim, duas teorias influenciaram o modo de compreender os direitos humanos: partindo do direito natural, os direitos humanos são vistos como direitos

superiores ao Estado, que deve protegê-los; com o direito positivo, os direitos humanos passaram a ser identificados aos direitos fundamentais e se identificarem como tal na medida em que previstos dentro de um ordenamento jurídico.

O surgimento dos direitos sociais e o alargamento dos direitos civis e políticos representaram a inserção do Estado na questão dos direitos humanos e esse foi o grande desafio do século XX, pois poucas nações conseguiram responder a essa demanda. Ao contrário, a convivência com a negação sistemática dos direitos humanos sociais e políticos era uma realidade para a grande maioria da população que, por isso, não desfrutava sequer de seus direitos de subsistência básica.

Enquanto no século XX buscava-se responder às demandas dos novos direitos ou dos velhos direitos aos novos setores da população, os conflitos bélicos de ordem global, as inovações tecnológicas, o crescente autoritarismo dos governos entre outros fatores, revelaram ao mundo a situação de violação generalizada dos direitos humanos sob novas formas, como poluição ambiental, exclusão social, extermínio de minorias, institucionalização da infância, genocídios e exploração econômica dos povos.

Para minimizar os conflitos a alternativa encontrada foi a crescente positivação dos direitos humanos, seja em âmbito interno, com a previsão nas respectivas constituições dos países, seja no âmbito internacional, a partir de 1945, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e seus sucessivos Pactos e Declarações Internacionais de Direitos Humanos. O conteúdo das novas prescrições foi baseado na amplitude global e difusa das violações dos direitos humanos.

### 2.1.1 Declaração Universal e a Visão Contemporânea dos Direitos Humanos

A Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) através da promulgação da Resolução nº 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. O documento foi redigido sob a influência das atrocidades contidas durante a Segunda Guerra Mundial, pela necessidade de se respeitar os direitos de qualquer ser humano, independente do país em que nasceu, da cor, do sexo, da religião, da orientação política, etc.

A DUDH é o segundo documento mais traduzido no mundo. Por não haver estabelecido metas para o cumprimento dos seus artigos foi amplamente divulgado e aceito, como relata Trindade:

[...] no plano jurídico e institucional cuja direção geral – se historicamente considerada – apontava no sentido de seu progressivo reconhecimento pelos Estados e de sua progressiva ampliação. Antes mesmo de o século XX terminar, já passavam de cem os instrumentos jurídicos internacionais de defesa e promoção dos direitos humanos, entre pactos, convenções, protocolos e regulamentos juridicamente cogentes, além de novas declarações (TRINDADE, 2011c, p. 13).

O debate em torno da Promulgação da DUDH se deu no contexto de conflitos de interesses. De acordo com Trindade (2011b) explicitar o processo é importante para embasar o argumento de que a construção dos direitos humanos não é um processo natural, evolucionista e consensual, mas sim, um processo que possui como pano de fundo os interesses de segmentos da sociedade, de luta e de disputas ideológicas. Tanto serve de mecanismo de controle e legitimação para a sociedade capitalista como pode assumir o papel de etapa a ser conquistada para os grupos populares e progressistas em busca de uma sociedade mais justa e emancipada do ponto de vista político.

A elaboração da DUDH foi precedida pela organização de consultas públicas, em que uma série de pensadores e escritores das nações membros da ONU deram sua contribuição. Este movimento de elaboração foi envolvido entre o ideário liberal (capitalista) e social (socialista). O “[...] documento enceta uma conciliação formal (isto é, normativa) entre essas duas visões de mundo” (TRINDADE, 2011a, p. 194). Na votação global da DUDH, obteve-se 48 votos a favor, nenhum contra e oito abstenções: da União Soviética, Ucrânia, Rússia Branca, Polônia, Tchecoslováquia, Iugoslávia, União Sul-africana e Arábia Saudita.

A DUDH abrange um preâmbulo com sete considerações e 30 artigos, divididos em normas gerais e três grupos de direitos individuais.

Os vinte e um primeiros artigos arrolam e atualizam, segundo a compreensão da época, os tradicionais direitos civis e políticos (direitos e garantias do indivíduo). Entre os artigos 22 e 28 são enunciados os direitos econômicos, sociais e culturais de modo abrangente. O artigo 29 registra a responsabilidade do indivíduo em relação à comunidade e as condições de exercício de seus direitos. Por fim, o artigo 30 veda qualquer interpretação da Declaração de modo a 'destruir' os direitos e liberdades nela estabelecidos (TRINDADE, 2011a, p. 193).

As normas gerais contêm as noções fundamentais de caráter filosófico, que constituem o cerne dos direitos do homem na cultura ocidental, cunhadas nas expressões direitos inalienáveis e dignidade inerente ao homem, as quais sugerem a tese de que o direito está vinculado às garantias das liberdades individuais. O conteúdo exposto esclarece a orientação filosófica, jurídica e política que norteou nos ideais de dignidade da pessoa humana, de fraternidade universal, de liberdade e igualdade de todos os homens, e que "Sob o olhar jurídico, os direitos humanos passaram a configurar uma unidade universal, indivisível, interdependente e inter-relacionada" (TRINDADE, 2011a, p. 193).

No entanto, existe ampla divergência em torno do reconhecimento do caráter universal desses direitos. Slavoj Žižek critica o conceito de universalidade ao explicitar que, "[...] os direitos humanos universais são, com efeito, o direito dos homens brancos proprietários a trocar livremente no mercado, explorar trabalhadores e mulheres, e exercer dominação política" (ŽIŽEK, 2010, p. 26). Dentre as divergências, destaca-se que os pressupostos dos direitos humanos são válidos apenas para os povos europeus; ignoram a diversidade cultural e a base social das identidades sociais dos povos.

A concepção de direitos humanos presente na Declaração de 1948 mostrou-se como um avanço teórico positivado em relação ao "[...] conceito liberal-democrata (com verniz socialdemocrata) imediatamente precedente, de meados do século XX, que enunciava os direitos como fruto de gerações sucessivas: primeiro, os direitos civis, depois os políticos e, por último, os direitos sociais" (TRINDADE, 2011c, p. 22). Tal proclamação em âmbito internacional marcou época na história dos direitos humanos fundando conceitualmente a sua concepção contemporânea.

Os três grupos de direitos e liberdades individuais, que seguem a clássica tripartição dos direitos humanos em direitos individuais ou civis, direitos políticos e direitos econômicos e sociais, são a parte central da Declaração. Para Trindade

(2011c) na premissa destes grupos de direitos está contida a tentativa de conciliar o conflito ideológico dos Estados subscritores da DUDH e a conquista dos trabalhadores presentes em outras constituições como a mexicana (1917), a russa (1918) e a alemã-Weimar (1919).

A pretensão do primeiro grupo é proteger a pessoa individual e sua liberdade contra os possíveis excessos do Estado, tratando dos direitos à vida, à liberdade e segurança, igualdade perante a lei com as necessárias decorrências desses direitos.

Como segundo grupo de direitos fundamentais, os direitos políticos aparecem no artigo 21 se afirmando como direito de todos a participar do governo do seu respectivo Estado. Com igual acesso a todos aos cargos públicos e que a vontade do povo deve ser a base da autoridade do governo, expressando-se em eleições livres e periódicas, com voto universal e secreto.

Quanto ao terceiro grupo de direitos, constituído dos direitos econômicos e sociais, o tom da Declaração é moderado, em nada inovando em relação àqueles já integrantes da constituição da maioria dos Estados: direito ao trabalho, à livre escolha do emprego, ao salário justo, à proteção contra o desemprego.

No que tange a sua implementação, ficou acertado entre os países membros da ONU que seria elaborado um pacto internacional. No entanto, as dissensões instaladas entre os Estados tornaram impossível um pacto único que acordasse as deliberações. Somente em 1966 foram celebrados os pactos dos Direitos Civis e Políticos e o dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, detalhando os direitos proclamados pela Declaração de 1948. (TRINDADE, 2011c). O autor entende que “A Declaração de 1948 foi uma ‘recomendação’ da Assembleia Geral da ONU aos Estados – um compromisso moral, embora solene, mas não uma lei” (TRINDADE, 2011a, p.194). Passados mais de 60 anos de sua promulgação, o que temos, em regra geral, são descumprimentos dos direitos e um generalizado descrédito em sua validade, especialmente na efetivação dos direitos sociais.

Para o filósofo italiano Norberto Bobbio, o problema dos direitos do homem não está na esfera filosófica, moral ou jurídica, mas “[...] É um problema cuja solução depende de um certo desenvolvimento da sociedade e, como tal, desafia até mesmo a Constituição mais evoluída e põe em crise até mesmo o mais perfeito mecanismo de garantia jurídica” (BOBBIO, 2004, p. 45). Para o autor, o desenvolvimento dos direitos humanos deve estar vinculado ao desenvolvimento geral da civilização humana e o seu foco de compreensão deve ser universal. E que, apesar da



promulgação da DUDH, dos esforços de juristas, filósofos, economistas e políticos, o caminho a ser trilhado ainda é muito longo.

A grande questão colocada por Bobbio em relação aos direitos humanos, não se refere aos problemas apresentados por outros pensadores quanto aos fundamentos ou indefinições dos direitos do homem. O autor esclarece que essas questões perderam em parte sua importância a partir do momento que tais direitos passaram a ser objeto de uma norma, estabelecidos em uma Carta, como é o caso da DUDH, e o que se passa com a maioria dos estados democráticos que, no plano interno, consagraram em suas constituições os direitos fundamentais da pessoa humana. Ele observa que muitos dos direitos individuais e fundamentais, presentes na Declaração e em muitas constituições nacionais, permanecem como normas programáticas e que, portanto, não se efetivam.

O autor do texto *A Era dos Direitos* (2004) além de discorrer acerca das gerações dos direitos humanos, afirma que não importa mais entender teoricamente esses direitos e sim defendê-los. No que tange à tese das Gerações dos Direitos Humanos, o autor define que no *primeiro* processo (século XVIII-XIX) “ocorreu a passagem dos direitos de liberdade – das chamadas liberdades negativas, de religião, de opinião, de imprensa, etc. – para os direitos políticos e sociais, que requerem uma intervenção direta do Estado” (BOBBIO, 2004, p. 63).

Em relação à *segunda* passagem (início do século XX), o autor considera que houve uma transição entre o conceito de indivíduo humano para o conceito de sujeitos como a família, as minorias étnicas e religiosas e toda a humanidade em seu conjunto geral.

Para finalizar, Bobbio define que no *terceiro* processo ocorreu a passagem do homem genérico para o homem específico constituído nas diferenças de seus “diversos *status* sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas), cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção” (BOBBIO, 2004, p. 64), estes podem ser chamados de direitos de solidariedade.

O autor define esse último processo como uma fase de especificação dos direitos humanos, que consiste na passagem natural e gradual, porém cada vez mais acentuada, para uma imediata determinação dos sujeitos titulares de direitos.

Essa especificação ocorreu com relação seja ao gênero, seja às várias fases da vida, seja à diferença entre o estado normal e estados excepcionais na existência humana. Com relação ao gênero, foram cada vez mais reconhecidas as diferenças específicas entre a mulher e o homem. Com relação às várias fases da vida, foram-se progressivamente diferenciando os direitos de infância e da velhice, por um lado, e os do homem adulto, por outro (BOBBIO, 2004, p. 59).

A especificação deixa de levar em conta os sujeitos genéricos e passa a cuidar do ser específico como o idoso, a mulher, a criança, o velho, o deficiente, o preso, o negro, o doente etc. Como expressão desse movimento, podem ser elencadas algumas cartas de direitos: Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1952); Declaração dos Direitos da Criança (1959); Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971); Declaração dos Deficientes Físicos (1982) Convenção dos Direitos da Criança (1989). No caso do Brasil, um exemplo é o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)<sup>4</sup>.

As etapas da evolução desses direitos são chamadas de gerações, pois foram construídas em diferentes momentos históricos. Para Bobbio (2004), a DUDH, representa uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro, ele defende que o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem devem estar presentes nas principais constituições democráticas modernas. Por conseguinte, na concepção bobbiana, os direitos humanos se afirmaram historicamente em gerações e cada uma delas tem certa independência em relação às outras, sendo que o aparecimento de uma nova não implica a negação da anterior.

A explicação dos direitos humanos através da tese das Gerações ganhou vários adeptos, além de Bobbio, que a desenvolveram e aperfeiçoaram. Esta visão de *gerações* de direitos é defendida por outro grande expoente, Thomas Humphrey Marshall (1893 – 1981), sociólogo britânico que “[...] apresenta uma progressão histórica: primeiro veio a extensão dos direitos civis; a seguir, expandem-se os direitos políticos; e finalmente, os direitos sociais são cada vez mais reconhecidos” (JELIN, 2006, p. 158). O referido autor representou uma significativa influência no mundo ocidental. Até as Nações Unidas adotaram a perspectiva geracional de

---

<sup>4</sup> A Constituição Federal de 1988, especificamente nos artigos 227 e 228, mas também nos 226 e 229, construiu um sistema de proteção especial aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

direitos, “A hipótese de Marshall<sup>5</sup> sobre a expansão histórica dos direitos é consistente com a terminologia usada nas Nações Unidas” (JELIN, 2006, p. 158).

Segundo Jelin, em notas de explicação,

Os direitos da *primeira geração* são basicamente os direitos civis e políticos; aqueles de *segunda geração* são direitos econômicos, sociais e culturais, necessitando de uma participação do Estado a fim de assegurar as condições materiais exigidas para o funcionamento dos direitos prévios. Essas duas categorias se referem principalmente aos direitos individuais. Os direitos de *terceira geração* (à paz, ao desenvolvimento e a um meio ambiente limpo) e da *quarta geração* (direitos dos povos) são de uma natureza diferente, na medida em que eles se referem a fenômenos globais e coletivos. Esta sequência de direitos é questão de discussão histórica nas agências internacionais e não deve ser interpretada como uma declaração de prioridades (2006, p. 174).

A perspectiva “[...] marshalliana das ‘gerações’ sucessivas de direitos muito rapidamente foi transposta como modelo sociológico e jurídico de validade ‘universal’ por teóricos conservadores e liberais” (TRINDADE, 2011c, p. 23). No entanto, é preciso considerar a construção histórica, as lutas entre as classes, as quais contribuíram para a construção desses direitos, sobretudo os sociais. Por trás dessa tese, é possível perceber a noção de consenso entre as classes e a negação dos conflitos e lutas entre elas. Além de relegar os direitos econômicos e sociais à discricionariedade dos governos, a tese de gerações não deu conta das variadas demandas por novos direitos.

Atualmente existe certo consenso acadêmico de que “[...] a teoria das ‘gerações’ de direitos cede terreno para a concepção das ‘dimensões’ de direitos, sem mais hierarquia axiológica ou cronológica entre essas dimensões, todas sendo consideradas de igual importância para a dignidade da pessoa [...]” (TRINDADE, 2011c, p. 23).

Ademais, de acordo com Tonet (2002) esta posição liberal é limitada e equivocada porque pressupõe que a atual forma de sociedade capitalista, é a última, sendo uma enganação utópica esperar outra forma de sociedade; prega que o direito e a política são os elementos fundantes da sociedade e que sem eles, a

---

<sup>5</sup> Damião Trindade (2011c, p.22) nos ensina que “Essa tese foi sustentada durante uma conferência que Marshall pronunciou em Cambridge, em 1949, publicada na Inglaterra no ano seguinte. No Brasil, essa conferência veio a público sob o título de Cidadania e classe social, como capítulo III de um volume que reuniu diversos trabalhos desse autor. Ver: MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 57-114”.

sociedade se desorganiza; por fim, pressupõe que o Estado democrático de direito tem a capacidade de controlar a dinâmica do capital.

Os direitos humanos possuem um caráter histórico que precisa ser salientado. “Eles se inscrevem como uma conquista histórica da humanidade. Não são, portanto uma dádiva da natureza ou um presente dos deuses, mas um produto da luta dos homens contra a sociedade dos privilégios [...]” (SANTOS NETO, 2013, p. 43). A afirmação histórica dos direitos humanos sempre deve estar atrelada ao capitalismo e a sua destrutiva história.

Avanços, no sentido formal de conquista de direitos civis, políticos e sociais, e retrocessos à medida que a classe trabalhadora alcançava juridicamente os direitos, a burguesia, detentora do poder, criava para si novas formas de impedir sua efetivação, como observa Trindade, constatando que, desde década de 1980, os direitos econômicos, sociais e culturais dos trabalhadores entraram numa dinâmica estagnante, retrocedendo em larga escala pelo redor do mundo. A burguesia capitalista sentindo-se “Aliviada da pressão operária, da ameaça de novas revoluções socialistas e da bipolaridade com a União Soviética, [...] busca recuperar o que fora forçado a ceder aos trabalhadores durante a maior parte do século XX” (TRINDADE, 2011b, p. 18).

A queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria são exemplos cabais desse movimento deliberado das potências centrais em violar as garantias individuais, civis, econômicas e sociais. A história demonstra “que o capital nunca foi limitado pelas Declarações de Direitos do Homem, tampouco pela Declaração de 1948. Quando ocorreram concessões de direitos, ele o fez respaldado pela estrita possibilidade de continuidade de sua dinâmica” (MENEGAT, 2012, p. 148).

O enfraquecimento da luta e da articulação dos trabalhadores, aliado à reprodução ideológica dos direitos humanos, das conquistas geracionais, põem sob suspeita a efetivação universal desses direitos, como postula Mészáros (2011b, p. 159) “As teorias burguesas que defendem de maneira abstrata os ‘direitos dos homens’ são intrinsecamente suspeitas, porque também defendem o direito à alienabilidade universal, posse exclusiva e, dessa maneira, contraditam necessariamente” invalidando de forma efetiva os direitos do homem que julga estabelecer.

Para Mészáros, apoiado na perspectiva marxiana, “a solução para essa contradição só pode ser examinada no terreno da prática social, onde ela se

origina”, ou seja, esse movimento contraditório deve identificar uma solução, que é o aniquilamento urgente do direito. Ele “que serve de suporte legal supremo a toda a rede de relações de exploração que transformam os ‘direitos do homem’ em uma chacota obscena da sua própria retórica” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 159) deve ser eliminado da sociedade.

### 2.1.2 Destruição dos Direitos Humanos e o Rumo à Barbárie

A positivação dos direitos humanos ocorrida com a DUDH foi assumida pelos Estados enquanto obrigação de respeito a esses direitos dentro de seu território. Os anos subsequentes à sua promulgação foram chamados de *anos dourados* ou, numa abordagem econômica crítica, *onda longa expansiva*, marcada pela ampliação contínua de ganhos para o capital.

Os ventos do crescimento econômico e das taxas de lucro pareciam sem fim. Netto e Braz asseveram que “Nos países capitalistas centrais, apesar das enormes desigualdades sociais, prometia-se aos trabalhadores a ‘sociedade afluyente’ – ademais da proteção social assegurada pelo Welfare State [...]” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 222). A integração entre taylorismo-fordismo e o keynesianismo, aparentemente consolidariam um capitalismo democrático.

No entanto, o que se viu após três décadas de crescimento econômico dos países centrais, foi o esgotamento da expansão econômica, o colapso do ordenamento financeiro mundial e a alta nos preços do petróleo. As consequências dessa realidade foram desastrosas para a burguesia e também para os trabalhadores. Nesse sentido, “A *onda longa expansiva* é substituída por uma *onda longa recessiva*: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 224).

Foram as densas mudanças socioetárias emergentes desse período que redesenharam o perfil do capitalismo contemporâneo.

Estas transformações estão vinculadas às formidáveis mudanças que ocorreram no chamado 'mundo do trabalho' [...] e na revolução científica e técnica em curso desde meados do século XX. Mas são transformações que desbordam amplamente os circuitos produtivos: elas envolvem a totalidade social, configurando a *sociedade tardo-burguesa* que emerge da *restauração do capital* operada desde fins dos anos 1970. (NETTO, 2012, p. 416-417).

O que se viu como expressão da falência dos modelos de Estado de Bem Estar Social foi a transição ao projeto neoliberal, que pretendeu restaurar o liberalismo a partir de uma tríade (flexibilização, privatização e desregulamentação), descrita por Netto da seguinte forma:

'flexibilização' (da produção e das relações de trabalho, da 'desregulamentação' (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da 'privatização' (do patrimônio estatal). Se esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial mas não exclusivamente nos países periféricos, a 'desregulamentação' liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais. Quanto à 'flexibilização', embora dirigida principalmente para liquidar direitos laborais conquistados a duras penas pelos vendedores da força de trabalho, ela também afetou padrões de produção consolidados na vigência do taylorismo fordista. (NETTO, 2012, p. 417).

Uma das consequências desse processo é a intensificação dos preconceitos em relação aos pobres e a ampliação do controle estatal especialmente sobre as camadas empobrecidas da população. Netto, também afirma que haverá modificações nas camadas intituladas de

*rés do chão* da ordem tardo-burguesa, cuja existência vem sendo degradada progressivamente pelo capitalismo contemporâneo: a miríade de *segmentos desprotegidos*, que não podem ser sumariamente identificados ao *lumpem* 'clássico'. Tais segmentos compreendem universos heterogêneos, desde aposentados com pensões miseráveis, crianças e adolescentes sem qualquer cobertura social, migrantes e refugiados, doentes estigmatizados (recomem-se os aidéticos pobres) até trabalhadores expulsos do mercado de trabalho formal e informal (NETTO, 2012, p. 418).

Por outro lado, Löic Wacquant, analisando esse processo que ocorre pioneiramente nos Estados Unidos da América (EUA), afirma que a propagação da insegurança social e o aumento das desordens

[...] causadas pela dessocialização do trabalho assalariado e pela redução correlata da proteção social, por sua vez, foram detidos pela espantosa expansão do aparato penal que arremessou os Estados Unidos para a liderança mundial no tocante ao encarceramento (WACQUANT, 2003, p. 89).

Para o autor, o desinvestimento social implica em um superinvestimento carcerário, pois este representaria o único instrumento capaz de fazer frente às atribuições suscitadas pelo dismantelamento do Estado social e pela generalização da insegurança material, ele afirma que “A atrofia deliberada do Estado social corresponde à hipertrofia distópica do Estado penal: a miséria e a extinção de um têm como contrapartida direta e necessária a grandeza e a prosperidade insolente do outro” (WACQUANT, 2001, p. 80).

Na década de 1960, por exemplo, a população carcerária dos EUA estava em decréscimo e se falava em outras possibilidades para a institucionalização carcerária, como penas alternativas, sendo que as penas de prisão tendiam a ser aplicadas somente para casos de extrema violência. No entanto, os anos subsequentes foram marcados por aumentos expressivos nos números de encarcerados e na diminuição e fragmentação dos seguros sociais destinados à população destituída de proteção social básica.

Segundo Wacquant, esse processo é marcado, por uma cabeça liberal e um corpo autoritário, que se mostra “[...] brutalmente paternalista e punitivo [...], quando se trata de administrar suas consequências em nível cotidiano” (2003, p. 89). Assim, o sistema punitivo em tempos de política neoliberal propõe uma maior intervenção do Estado policial e penal em detrimento de um Estado Social. Na obra *As duas faces do gueto*, o autor explicita que: “A conversão das classes dominantes à ideologia neoliberal resultou em três transformações na esfera do Estado que estão intimamente ligadas: remoção do Estado econômico, dismantelamento do Estado social e o fortalecimento do Estado penal” (WACQUANT, 2012, p. 96).

A ordem burguesa exige que o Estado exerça o papel de punição e ao mesmo tempo publiciza apoio às normativas de garantias individuais e coletivas de

direitos humanos. É a faceta excludente do sistema que oprime os vulneráveis e assusta os abastados.

Uma pesquisa internacional, realizada em 2013 pelo Centro Internacional de Estudos Penitenciários (CIPS, 2013), identificou que 10,2 milhões de pessoas são mantidas em instituições penais em todo o mundo. Os EUA detém a maior taxa de população carcerária dentre os 218 países analisados, assim como já havia publicizado Wacquant (2001) em *As prisões da Miséria*.

Os dados recentes atestam que os EUA possuem 2 milhões e 239 mil presos; a China aparece em 2º lugar com 1 milhão e 640 mil presos; a Rússia em 3º lugar com, aproximadamente, 681 mil presos; e o Brasil em 4º lugar com 548 mil presos. O Brasil encerrou 2013, com 36 mil presos a mais que no ano anterior (um aumento de 6,5%) segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça. Em relação aos últimos cinco anos o aumento foi ainda mais expressivo, 29%. Além de ocupar o quarto lugar no número de presos na escala mundial, o Brasil,

[...] prende, em termos relativos, 7,3 vezes mais que a média mundial. Enquanto o total de presos cresceu cerca de 30% nos últimos 15 anos em todo o mundo, segundo estudo do Centro Internacional de Estudos Penitenciários (ICPS, na sigla em inglês) da Universidade de Essex (Reino Unido), no Brasil a taxa foi de 221,2% – passando de um total de 170,6 mil presos em 1997 para 548 mil em 2012, de acordo com o Ministério da Justiça (GOMBATA, 2014, p.1).

Se não bastassem esses alarmantes números, dos 548 mil presos, 42% (230 mil) estão presos provisoriamente, ou seja, sem condenação definitiva. Os dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen) do Ministério da Justiça, mostram que enquanto no Estado de São Paulo esse índice chega a 35%, no Piauí os presos sem condenação definitiva representam 66% do total encarcerado, e no Maranhão, 65% (BRASIL/MJ/INFOPEN, 2012). A política de encarceramento do Estado penal primeiro prende, depois vê o que pode ser feito.

Dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário (DMF/CNJ) no mês de junho deste ano, divulgou que o novo censo da população carcerária brasileira superam as estatísticas do CIPS (2013) e colocam o Brasil em terceiro lugar no mundo com 715.655 presos, perdendo apenas para os EUA (2,2 milhões de presos) e China (1,7



milhão de presos). Os dados foram colhidos com base em informações dos mutirões carcerários realizados pelo CNJ nos 26 Estados e Distrito Federal (BRASIL, 2014).

Essa situação se reproduz também em relação às crianças e adolescentes, cujos tentáculos do Estado penal são também expressivos. Em 2011, o número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil, segundo dados do Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo era, em números absolutos, de 19.595 adolescentes cumprindo medida em regime fechado e 88.022, em meio aberto - prestação de serviços à comunidade (PSC) ou liberdade assistida (LA) (BRASIL/SDH/PR, 2012).

Dados do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) revelam que em torno do mundo existe quase meio milhão de adolescentes apreendidos (UNODC, 2013). Estas informações demonstram que a ascensão do Estado penal é uma resposta ao crescimento da insegurança social.

Nos EUA, o sistema de justiça juvenil também é um dos mais punitivos do mundo. A expressão quantitativa dessas afirmações foi demonstrada em uma pesquisa intitulada: *As vidas dos jovens que cumprem prisão perpétua*, concluída em 2012 pelo *The Sentencing Project* (TSP, 2012). Os pesquisadores identificaram que o país possuía cerca de 2.500 jovens cumprindo prisão perpétua, além de demonstrar que alguns Estados da federação possuem, inclusive, pena de morte para jovens abaixo dos 18 anos.

A violação dos direitos humanos, sofrida e praticada por esses jovens passa seguramente pela sedução da cultura do consumo:

Embora à sociedade burguesa contemporânea não caiba legitimamente a identificação como uma "sociedade de consumo", a cultura que nela hoje se afirma é uma *cultura de consumo*: ela cria a "sensibilidade consumidora" que se abre à devoração indiscriminada e equalizadora de bens materiais e ideais - e, nela, a própria distinção entre realidade e representações é esfumada: promove-se uma *semiologização do real*, em que os significantes se autonomizam em face dos referentes materiais e, no limite, se entificam. (NETTO, 2012, p. 419).

Os adolescentes autores de atos infracionais apreendidos nas unidades oficiais de atendimento socioeducativo do Brasil podem ser considerados vítimas dessa política de contenção das classes que representam perigo eminente à

tranquilidade e estabilidade da sociedade que reprime penalmente os seus membros desviantes.

O relatório do Conselho Nacional do Ministério Público denuncia que “Não se pode esperar ressocialização de adolescentes amontoados em alojamentos superlotados, e ociosos durante o dia, sem oportunidade para o estudo, o trabalho e a prática de atividades esportivas” (CNMP, 2013, p. 43). Outro documento intitulado Relatório Anual do Programa Justiça ao Jovem, do CNJ, revela que

Existe um descompasso enorme entre aquilo que se diz e aquilo que efetivamente acontece. O discurso da importância dos cuidados com nossas crianças e adolescentes não se reflete na prática, pois o que constata é que o tratamento dispensado aos adolescentes em conflito com a lei não difere daquele dispensado aos adultos encarcerados, quando não é pior (BRASIL, 2011, p. 7).

Aos adolescentes e adultos apreendidos é negada qualquer conquista da normatividade jurídica dos direitos humanos do indivíduo, “O regime jurídico efetivo do homem supérfluo é muito mais pobre e singelo do que do homem proprietário” (MARTINELLI, 2009, p. 127). No máximo, o Estado promoverá políticas assistencialistas para que eles, supérfluos e invisíveis, mantenham-se resignados e não incomodem os meios privados da produção. Esses indivíduos se enquadram na descartabilidade social do sistema capitalista através da marginalidade contínua e do desprezo do Estado, que nutre interesse por eles somente para lhes impor seu braço proibitivo do ordenamento jurídico, administrativo e penal.

Essa descartabilidade se materializa nas superlotações do sistema socioeducativo e penitenciário. O Brasil tem hoje 1.478 instituições prisionais com capacidade para comportar 318.739 presos. O déficit de cerca de 230 mil vagas demonstra o sufocamento de um sistema que opera acima do que sua estrutura comporta.

No sistema socioeducativo também há superlotação e déficit de vagas. Os dados do levantamento nacional *Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes*, do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), publicado em agosto de 2013, demonstram que os maiores índices estão no Nordeste do país. Nesta região “registra-se o maior déficit nas unidades de internação e, portanto, lá são constatados os maiores índices de superlotação: até

maio de 2013, apurou-se que havia mais de 4.000 internos para uma rede que tem capacidade para acolher pouco mais de 2.000” (CNMP, 2013, p. 16).

Em detalhes de porcentagem e indicação de estados, a inspeção coletou que “Maranhão e Alagoas apresentam os quadros mais críticos, com índices de superlotação, nas unidades de internação, de 458,9% e 324,7%, respectivamente, seguidos pelo Ceará, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Bahia, com percentuais de 202,8%, 202,5%, 181,1%, 131,1% e 128,6%” (CNMP, 2013, p. 16). Os dados do Paraná para o período indicavam apenas 88,3% de ocupação total de suas vagas.

Para os Promotores de Justiça este quadro de excesso de ocupação nas unidades socioeducativas compromete severamente a qualidade da Socioeducação, aproximando-a perigosamente e, por vezes superando o contexto das celas superlotadas do sistema penitenciário brasileiro. Os dados indicam uma violação explícita dos direitos dos adolescentes apreendidos e dos socioeducadores que trabalham nos centros socioeducativos. Podemos afirmar que “O neoliberalismo abandonou também as *ilusões re* (ressocializações, recuperações, reeducações) para ir direto ao armazenamento, emparedamento e neutralização” (BATISTA, 2012, p. 311) da população apreendida.

Este superencarceramento é um impeditivo para o funcionamento do já inoperante, sistema socioeducativo. “Com isso, após um longo eclipse, a prisão retornou ao pelotão de frente das instituições responsáveis pela manutenção da ordem social” (WACQUANT, 2012, p. 97).

Na perspectiva aqui apresentada conclui-se que os direitos humanos não estão num processo de evolução permanente para melhor, e que a positivação desses direitos não é, sozinha, a mola propulsora desse avanço societário. Ademais, “os limites dos Direitos do Homem são os próprios limites da sociedade burguesa” (MENEGAT, 2012, p. 147).

## 2.2 DIREITOS HUMANOS E O ORDENAMENTO JURÍDICO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

No final da década de 1980 os direitos de crianças e adolescentes se afirmavam, no plano normativo internacional, no sentido da garantia de que esse segmento da população possui direitos específicos. No plano internacional, ressalta-se a Convenção sobre o Direito da Criança, aprovada pela ONU em 1989, em vigência no Brasil desde 1990; as Regras Mínimas das Nações Unidas

para a Administração da Justiça da Infância e Juventude (Regras de Beijing, 1985); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, aprovada pela ONU em 1990; e as Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Diretrizes de Riad, 1990).

Nesta perspectiva é que o Brasil promulgou a legislação social infraconstitucional, a partir das linhas gerais postas pela Constituição Federal de 1988. Porém, a conjuntura interna do país na década de 1980, mais do que todas as declarações e convenções internacionais, sinalizou as condições para a adoção de uma doutrina de proteção integral para as crianças e adolescentes brasileiros.

As violações de direitos humanos orquestrados pelo regime militar contribuíram para que, naquele momento, muitos estudiosos da questão da infância e juventude denunciasses as violações dos direitos desse segmento da população nas instituições do sistema Funabem/Febem, gerido pelos militares<sup>6</sup>.

Para Emir Sader, “[...] a ditadura militar de 1964-85 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos”, num contexto de “[...] violação dos direitos econômicos, sociais e políticos de forma intensa, como o país nunca havia conhecido” (SADER, 2010, p. 78).

Foi o movimento pela democratização que colocou na ordem do dia a pauta dos direitos humanos, que basicamente significava um veemente repúdio ao modelo colocado em prática pelo Regime Militar. No entanto, “[...] ao tempo em que, no Brasil, criavam-se mecanismos políticos-democráticos de regulação da dinâmica capitalista, no espaço mundial, tais mecanismos perdiam vigência [...]” visto que “[...] tendiam a ser substituídos, com a legitimação oferecida pela ideologia neoliberal, pela desregulamentação, pela flexibilização e pela privatização [...]” (NETTO, 1999, p. 77). Elementos inerentes à mundialização globalizada operada sob os auspícios do grande capital.

---

<sup>6</sup> Várias publicações, fruto de pesquisas acadêmicas ou não, descreveram essa realidade, dentre elas destacam-se: *A criança e a Febem* de Marlene Guirado (1980), *O dilema do decente malandro* de Maria Lucia Vieira Violante (1981), *Pequenos Bandidos* de Rinaldo Sérgio Vieira Arruda (1983), *Fogo no pavilhão: uma proposta de liberdade para o menor* de Maria Ignês Bierrenbach, Emir Sader e Cyntia Petrocinio Figueiredo (1987), *Malditos frutos do nosso ventre e Agora e na Hora de nossa Morte* de Carlos Alberto Luppi (1987), *Marginalidade e Delinqüência Juvenil* de Lenda Schineider (1987), *O que é menor e O mundo do menor infrator* de Edson Passetti (1987), *Infâncias Perdidas* de Sônia Altoé (1990), e o *Menor Infrator* de Paula Gomide (1990).

Como afirma Trindade (2011b), depois da queda do muro de Berlim e do fim da guerra fria os defensores do capitalismo passaram a reorganizar o sistema econômico e político mundial de maneira que, em meados da década de 1980, já era possível mediar a redemocratização de países capitalistas periféricos. Com a internacionalização do capital houve uma “[...] aceitação submissa da ordem dominante desmobilizando intelectuais, acadêmicos e movimentos radicais de massa por meio de uma moeda falsa, impotente de promover ou gestar a universalização da justiça social” (MÉSZÁROS, 2007, p. 132).

Esta cooptação do projeto redemocratizante é expressa em detalhes pelos autores citados a seguir:

No período desde meados dos anos 1980 até a atualidade – com a crise do chamado ‘socialismo real’, com o retorno de intelectuais exilados na Europa, num contexto de crise capitalista, fomentam-se as fundações e a re-vinculação acadêmica desses intelectuais; a palavra de ordem passa a ser a ‘democratização’ (porém, esvaziada de seu conteúdo político-instrumental); substitui na linguagem acadêmica a revolução pela ‘mudança’, a contradição pela ‘parceria’ e pela ‘negociação’, a mundialização do capital e o imperialismo pela ‘globalização’ (naturalizada, sem sujeito aparente), a sociedade civil (como espaço de contradição e lutas pela hegemonia) pela noção abstrata de ‘sociedade civil organizada’ (despolitizada e supostamente homogênea) ou pelo ‘terceiro setor’, a categoria exploração pelo conceito de ‘exclusão social’, o capital pelo ‘capital social’, as lutas de classe pelo ‘empoderamento’ dos pobres, a classe trabalhadora pela noção de ‘população’ ou ‘cidadão’, o protagonismo do movimento operário pelas ONGs. (MONTAÑO E DURIGUETTO, 2010, p. 256)

Nesse período, os novos movimentos sociais levantaram as bandeiras das políticas focalizadas e as “[...] as lutas operárias não conseguiram se articular com as demandas e lutas dos chamados novos movimentos sociais emergentes” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 265), contexto que é o nascedouro dos movimentos, organizações e espaços de articulação reivindicatórios de vários movimentos de lutas em busca da ampliação de direitos de cidadania, como é o caso do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Pastoral do Menor, Fórum Nacional de Entidades não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), Fórum Nacional dos Dirigentes Governamentais das Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), dentre outros.

Podemos inferir que, no sentido da emancipação político-jurídica, da conquista da democracia, da cidadania moderna e dos direitos humanos, a Constituição Federal de 1988 tem grande importância. No entanto, tal conquista não teve apenas este significado, porque “[...] esta conquista social – insista-se: só possível pela amplitude da mobilização de setores populares na agonia do regime ditatorial e na transição à democracia política [...]” ela será efetivada “[...] no mesmo momento em que, no plano internacional, múltiplos processos concorriam para colocar em questão o Estado de Bem-Estar social [...]” (NETTO, 1999, p. 77).

Contudo, as circunstâncias social, econômica e política brasileira eram peculiares, o que diferenciou a realidade nacional em relação à situação internacional. O autor assegura que o

[...] desenho constitucional de 1988, logo que a Carta foi promulgada, configurou-se como o centro do debate político. [...] para a massa dos trabalhadores, a sua implementação representava a alternativa para reverter as consequências econômico-sociais mais dramáticas da herança da ditadura [...] (NETTO (1999, p. 78).

O que se vê nesse contexto, de um lado é o avanço do discurso do direito a ter direitos, na perspectiva da igualdade formal do campo jurídico, e do outro, os resultados da desigualdade socioeconômica da realidade brasileira, com a crença de que a instauração de um sistema de proteção geral dos direitos poderia amenizar essa desigualdade.

### 2.2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Adolescente em Conflito com a Lei

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi pensado a partir do princípio da doutrina da Proteção Integral, que prevê a prioridade absoluta em todos os aspectos de direitos fundamentais inerentes ao ser humano, previstos na Constituição Federal de 1988 (artigos 227 a 228) e na Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança de 1989.

Em relação às declarações internacionais anteriores, a Convenção de 1989 inovou não só por sua extensão, mas porque reconheceu à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na DUDH. Ou seja, pela primeira vez outorgou-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos.

Os três princípios fundamentais da Convenção que representam a base da doutrina da Proteção Integral são: o conceito de criança como sujeito de direitos; o princípio do interesse superior da criança; e o princípio da indivisibilidade dos direitos das crianças. Assim revogou-se da legislação o termo “menor”, de caráter estereotipado, mudando o paradigma para cidadãos sujeitos de direitos, considerando as crianças e os adolescentes, pessoas em desenvolvimento, a serem tratados com a devida prioridade na formulação da política pública.

Com a promulgação do Estatuto, revoga-se, desta forma, a legislação anterior que era o Código de Menores de 1979 e a sua doutrina da Situação Irregular. Esta era caracterizada, segundo Méndez (1998), como divisões na categoria infância, ou seja, havia os “menores” abandonados devido a sua condição econômica desfavorável e as “crianças” assistidas em todos os direitos básicos. A lei estava voltada aos menores abandonados e o poder discricionário era centralizado no juiz. O magistrado dispunha de todos os poderes sobre esses menores; impunidade normativa e regulamentada quando se tratava da mesma matéria de ilícito penal. Enfim, tratava-se de uma distinção entre crianças bem nascidas e mal nascidas, que se traduzia na prática da aplicação da norma entre o Direito de Família e o Juizado de Menores.

O Estatuto passa a ser um marco de mudanças referenciais e paradigmáticas para a ação da política nacional de atenção à infância, com reflexo em todas as instâncias, incluindo o adolescente que comete ato infracional.

Contudo, por ser contemporâneo à década do ajuste neoliberal, poucas foram as efetivações na retaguarda de políticas sociais propostas pelo Estatuto. A doutrina da proteção integral exigia a concretização de uma infra-estrutura de instituições e de serviços capazes de evitar que a criança e o adolescente ficassem submetidos a situações que pudessem privá-los dos direitos previstos. O momento político e econômico, porém, foi de enxugamento, desqualificação e privatização do aparato estatal, o que dificultou o acesso à saúde, à educação e aos serviços sociais de maneira geral (ZANELLA, 2014, p. 65-66).

O que significa compreender que o Estatuto foi construído no processo de correlação de forças a fim de nortear a sociedade brasileira e mundial da época. Apesar da conjuntura considera-se que este instrumento legal transformou radicalmente o direcionamento da política para a área, passando a considerar as

criança e os adolescentes como pessoas de direito e em condições peculiares de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o artigo 3º da Lei, define que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...] assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Tal disposição é também reflexo do contido no artigo 5º, da Constituição Federal de 1988 que, ao conferir a todos a igualdade em direitos e deveres individuais e coletivos, logicamente também os estendeu a crianças e adolescentes.

O Estatuto estabelece um rompimento com os procedimentos anteriores, especialmente com a introdução no sistema jurídico dos conceitos de criança e adolescente. Ao adotar a doutrina da Proteção Integral, consolida e reconhece a existência de um novo sujeito político e social que, como portador de direitos e garantias, não pode mais ser tratado por programas isolados e políticas assistencialistas, mas deve ter para si a atenção prioritária, constituindo-se num cidadão, independente de sua situação social, econômica, religiosa ou qualquer outra diferença.

Dessa forma, definem-se as garantias e os direitos da criança e do adolescente, posto que se estes forem violados, é dever da família, da sociedade e do estado, em conjunto, restabelecer estes direitos através de mecanismos efetivos, tanto administrativos quanto judiciais.

Segundo o jurista Emílio Garcia Mendez, “De todas as modificações introduzidas pelo Estatuto, talvez o elemento mais pioneiro consista na criação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente na área federal, estadual e municipal” (1998, p. 119). Os conselhos são órgãos paritários, deliberativos e controladores da política, e independentemente da esfera em que se dá sua atuação, constituíram-se em inovações institucionais trazidas pelo Estatuto, uma vez que incorporaram a participação da sociedade civil, responsabilizando-a também pela elaboração e fiscalização do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. A criação do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) no Estado do Paraná se deu logo em 1991.



No que se refere ao ato infracional (artigos 103 a 105), o Estatuto estabelece sua relação de equivalência com crime ou contravenção porque considera o adolescente inimputável penalmente, assim, utiliza o Código Penal brasileiro como parâmetro para tipificar a conduta do adolescente. Ou seja, o adolescente não pode sofrer a imposição de uma pena, mas de uma medida socioeducativa observando os estritos direitos individuais (artigos 106 a 109) e garantias processuais (artigos 110 e 111) à ampla defesa e ao contraditório, dos quais é titular o que se torna acusado de ato infracional. Esses direitos e garantias, que são basicamente o reconhecimento dos direitos civis, não estavam previstos nas leis anteriores, constituindo-se o Estatuto uma inovação nesse sentido.

Os artigos 112 a 128 do Estatuto descrevem as medidas socioeducativas a serem aplicadas ao adolescente autor de ato infracional e detalha as especificidades de cada uma delas. Aos adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos que cometeram ato infracional equivalente a crime ou contravenção, julgados e sentenciados a medida socioeducativa de internação provisória, internação ou semiliberdade, são destinados aos centros socioeducativos.

O Estatuto ainda prevê a existência de outras medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida. Elas são comumente conhecidas como medidas de meio aberto, ou seja, não são restritivas de liberdade.

A aplicação das medidas restritivas de liberdade, como a internação, seguem os princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de desenvolvimento do adolescente, constituindo-se esta mais uma inovação do Estatuto.

Assim, na internação, teoricamente, o único direito que o adolescente perde é a sua liberdade, pois ele é sentenciado e obrigado a permanecer no estabelecimento até os prazos avaliativos e decisão judicial. A medida socioeducativa de internação não estabelece prazos de cumprimento, apenas define limite máximo de aplicação, que é de três anos. Desta maneira, o cumprimento da medida deve ser avaliado através de relatórios psicossociais, no máximo a cada seis meses.

No que tange à política de atendimento aos adolescentes que estão em cumprimento de medida de internação, o artigo 123 estabelece que o adolescente deverá cumprir a medida de internação em entidade exclusiva para adolescentes.

Para o Direito da Criança e do Adolescente, a pura e simples privação de liberdade do adolescente acusado da prática infracional não basta, sendo necessária a contínua realização de atividades pedagógicas, terapêuticas e profissionalizantes, em local adequado, sem qualquer contato com adultos acusados da prática de crimes (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p. 168).

Em 2012, o Estatuto foi complementado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que é destinado a regulamentar a forma como o poder público, por seus mais diversos órgãos e agentes, deverá prestar o atendimento especializado ao adolescente em conflito com a lei.

O SINASE foi originalmente instituído pela Resolução nº 119/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), e foi tornado na Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que trouxe uma série de inovações no que diz respeito à aplicação e execução de medidas socioeducativas a adolescentes autores de ato infracional, dispondo desde a parte conceitual até o financiamento do Sistema Socioeducativo, definindo papéis e responsabilidades, bem como procurando corrigir algumas distorções verificadas quando do atendimento dessa complexa demanda.

O texto base da Resolução nº 119, de 11/12/2006, do CONANDA, indica que “Os princípios do atendimento socioeducativo se somam àqueles integrantes e orientadores do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2006, p. 25). No que tange aos princípios, o respeito aos direitos humanos de liberdade, igualdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade, respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, ao gênero e dignidade humana, são colocados como forma de inibir as violências e extinguir a cultura carcerária e disciplinar das instituições de atendimento.

O marco regulatório do SINASE é apresentado como uma “coisa pública”, ou seja, sua importância está para além do documento normativo, tendo em vista que estrutura-se nos distintos níveis de governo e na corresponsabilidade da família, do Estado e da sociedade, sendo resultado de um processo democrático e estratégico e fruto de uma construção coletiva que envolveu, nos últimos anos, diversas áreas de governo, representantes de entidades e especialistas na área, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionais que cobriram todo o País (BRASIL, 2006).

A elaboração do documento normativo teve início em 2002 quando o CONANDA, em parceria com outros órgãos, realizou encontros estaduais, regionais e nacional para avaliar e debater com os operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) a proposta da lei de execução de medidas socioeducativas apresentada pela Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP), bem como, discutir as práticas pedagógicas já realizadas nas unidades socioeducativas do Brasil (BRASIL, 2006).

Decorrente desses estudos reuniram-se, em 2004, 160 membros do Sistema de Garantia de Direitos, com vistas a fundamentar o guia que objetivava sustentar a ação socioeducativa, em alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados em bases éticas e pedagógicas.

No entanto, ressalta-se que o principal ponto para debater e implantar o SINASE foi o movimento de rebeliões e as violações de direitos dos adolescentes internados em unidades superlotadas, com projetos arquitetônicos semelhantes aos dos presídios, a presença de castigos corporais, ausência ou precariedade de propostas pedagógicas e desatenção às demandas das famílias.

A Resolução de 2006 dispunha que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo é uma política pública que inclui os diferentes sistemas, as políticas, os planos e os programas de atenção ao adolescente e conflito com a lei, formando um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2006, p. 22).

Um dos princípios do SINASE é o de partilhar responsabilidades e competências entre Estados, Municípios, Distrito Federal e a União, ora comuns, ora específicas. A cada um compete a coordenação de seus sistemas locais, mediante a elaboração de Planos de Atendimento Socioeducativo. Entretanto, mesmo sendo o SINASE um documento construído coletivamente por profissionais, gestores e pesquisadores, a norma paradigmática não é suficiente para mudar práticas estabelecidas e consolidadas.

A realidade das unidades socioeducativas brasileiras foi um dos motivos que justificou a elaboração do Projeto de lei de 2007, e quase dois anos e meio após este entrar na Câmara dos Deputados, foi apresentado no Senado Federal sob o número 134 em três de julho de 2009 e em 18 de janeiro de 2012 transformado em

norma jurídica, sob nº 12.594/2012, e decorridos 90 dias da publicação oficial, entrou em vigor, ou seja, 18 de abril de 2012.

A retrospectiva histórica da tramitação da legislação é importante para que se possa perceber o quão difícil é mudar a norma, sendo ainda mais difícil mudar a cultura, os costumes instaurados e o próprio *modus operandi*.

Mesmo com todas essas definições e mudanças paradigmáticas, muitos profissionais que atuam com adolescentes em conflito com a lei ainda não se apropriaram nem dos termos nem das práticas propostas pelo novo ordenamento jurídico. A socióloga carioca Vera Malaguti Batista, em artigo intitulado *Adesão subjetiva à barbárie*, afirma que “As transformações na estrutura do trabalho, sua fragmentação e precarização em contraposição à hiperatividade do capital produziram mais desigualdade, mais desesperança e muito mais medo” (BATISTA, 2012, p. 310).

É neste ambiente de medo que se cria e se reproduz uma subjetividade da violência em relação aos adolescentes, pois “Quanto maior a conflitividade social decorrente da devastação promovida pelo capital, maior deve ser a legitimidade da pena” (BATISTA, 2012, p. 315). Cresce assim, a cultura individualista do medo e do armamentismo pessoal, ao tempo em que o encarceramento doméstico toma conta das cidades e das residências circundadas por arames, alarmes, câmeras e vigilância pessoal.

A autora indica que “A indústria do controle do crime vai gerar uma nova economia, com seus medos, suas blindagens, suas câmeras, suas vigilâncias, sua arquitetura” (BATISTA, 2012, p. 313). A prisão é recriada dentro e fora dos muros, se expandindo e se articulando “para fora dos seus limites com dispositivos de vigilância, com as medidas fora da prisão, e também com o controle pela medicação” (BATISTA, 2012, p. 314).

Outra pesquisadora declara que na sociedade contemporânea as pessoas partem do “[...] controle enquanto função que é mediatizada pelas relações de poder entre Estado, capital e a sociedade no enfrentamento da questão social” (SILVA, 2005, p. 18), ou seja, esta influência está materializada nas relações sociais e materiais de reprodução, dominação e de regulação do Estado sobre a sociedade, do capital sobre o trabalho e, nas particulares relações do Estado e do capital com os adolescentes. Demonstrando, cada vez mais, a presença de um Estado mínimo, neoliberal, com estratégias de “controle das questões jurídicas e sociais por meio de

instrumentos e mecanismos de controle legal e de intervenção policial” (SILVA, 2005, p. 18) que gera uma propulsora vontade de punir.

É neste cenário conturbado da sociedade contemporânea que trabalhadores como: assistentes sociais, psicólogos, médicos, pedagogos, enfermeiros, professores, administradores, advogados, terapeutas ocupacionais, educadores sociais, dentre outros, tentam viabilizar o atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Os profissionais que atuam no sistema são os principais responsáveis em ajudar os adolescentes a superar a situação de conflitualidade que os levaram à internação e garantir os direitos humanos dentro das unidades de privação de liberdade.

A observação permitiu constatar que o cotidiano de trabalho nas Unidades Socioeducacionais gira em torno de dificuldades diversas, sendo as mais verificáveis: a superlotação, a terceirização, os baixos salários, as estruturas insalubres, as reincidências, os motins e rebeliões, a falta de estrutura pedagógica e material de consumo, alimentação e jornada de trabalho imprópria. Isso confere aos profissionais que ali trabalham um sentimento de instabilidade empregatícia e profissional, estado de tensão, frustração e desmotivação com o trabalho, com a profissão e com o próprio adolescente.

Os avanços normativos trazidos pelas conquistas no campo dos direitos humanos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 criaram condições propícias para a construção do novo ordenamento jurídico que favoreceu a formulação de mudanças, ainda que distantes de sua implementação. No entanto, não se pode cair na ilusão jurídica, que segundo Mészáros “é uma ilusão não porque afirma o impacto das ideias legais sobre os processos materiais, mas porque o faz ignorando as mediações materiais necessárias que tornam esse impacto totalmente possível” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 163). Neste caso, na compreensão do autor, as legislações não emanam simplesmente da vontade livre dos indivíduos, mas do processo total da vida e das realidades institucionais do desenvolvimento social, dos quais as determinações da vontade dos indivíduos são parte integrante (MÉSZÁROS, 2011b).

Nesta perspectiva buscou-se evidenciar aqui que discutir direitos humanos de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, de adolescentes em conflito com a lei, é discutir os direitos da pessoa humana, ou seja, dos homens e mulheres da nossa sociedade. Assim, convém explicitar que, o modo como os direitos da pessoa

humana são garantidos no Estado moderno passa pela criação de instituições que proporcionem o cumprimento do respeito a esses direitos que são a materialização das conquistas políticas que buscam manter a ordem social vigente apaziguando os conflitos sociais determinados pela luta de classes.

A seguir será apresentado o processo de organização do sistema de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no Estado do Paraná, com vistas a possibilitar a compreensão sobre como se estruturou o *lócus* de intervenção do Educador Social no Estado.

### 3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO PARANÁ

Pretende-se aqui problematizar a construção da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Estado do Paraná, numa perspectiva histórica, resgatando a constituição das instituições e as mudanças na legislação, bem como a sua influência sobre os trabalhadores da área.

A primeira seção do capítulo descreve a conjuntura de criação do Instituto de Assistência ao Menor (IAM) no contexto nacional de criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM). Em seguida é apresentada a fase transitória de mudanças nas normas jurídicas e a consequente proposta de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, coordenada em nível estadual pela Fundação de Ação Social do Paraná (FASPAR). Em seguida são abordados os componentes da política de atendimento de meados da década de 1990 até 2007, período chamado de reordenamento institucional e construção de um sistema socioeducativo paranaense, com foco nos impactos desse processo sobre os Educadores Sociais.

#### 3.1 O INÍCIO DO ATENDIMENTO

As primeiras instituições destinadas ao atendimento do menor<sup>7</sup> no Brasil são datadas do final do século XIX e início do século XX. Eram denominadas Institutos Disciplinares, Escolas de Reforma, Escolas de Aprendizes, Reformatórios, Colônias Infantis, e tinham a finalidade de atender menores abandonados e infratores transformando-os em pessoas úteis para a sociedade de acordo com o modelo positivista vigente à época<sup>8</sup>.

Afonso Camargo, governador do Paraná entre os anos de 1917-1920, reproduzindo a compreensão predominante à época defendia, em sua mensagem ao Congresso Legislativo, a necessidade de criação do Instituto Disciplinar, relacionando as tarefas de cuidados a esses menores a policiais,

---

<sup>7</sup> Os termos “menor”, “adolescente infrator”, “menor infrator”, “interno”, serão usados no curso deste trabalho sem aspas sempre relacionados ao contexto histórico e jurídico da época tratada. Igualmente os termos poderão ser usados como sinônimos.

<sup>8</sup> Para aprofundamento do tema consultar as seguintes obras: Colombo (2002 e 2006); Rizzini (1993, 2008 e 2011); Passetti (1991); Del Priore (1991); Londoño (1991) e Faleiros (2011).

Para evitar que os menores delinqüentes de hoje sejam os grandes criminosos de amanhã, seria de benéficos resultados a criação de um Instituto Disciplinar, aproveitando-se para isso um dos proprios estadoaes na zona suburbana desta cidade e funcionarios da policia civil que alli prestariam seus serviços sem augmento de despesas (PARANÁ, 1918a, p. 17).

Passados alguns meses dessa mensagem, o governador sancionou a Lei nº 1.780 de 1918, que criava o Instituto Disciplinar e privilegiava a disciplina e o trabalho como instrumentos de formação da juventude empobrecida.

Art. 2º O Instituto Disciplinar constará de duas secções destinadas a incutir habitos de trabalho e a educar, fornecendo instrucção litteraria, profissional e industrial e de preferencia o ensino agricola: a maiores de 9 annos e menores de 14 [...] b) a maiores de 14 e menores de 21 annos condemnados por infracção do Art. 399 do Codigo Penal, Art. 2 da Lei Federal n.145 de 11 de julho de 1893; e os pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados serão admittidos na primeira secção a vista da sentença da autoridade judiciaria (PARANÁ, 1918, p. 1)

Uma característica comum desse tipo de instituições no Estado, além do controle e da disciplina comum a todas, era o aspecto de educação agrícola, considerando que os patronatos agrícolas eram incentivados pela política nacional da República. Assim, a infância paranaense desvalida passaria a ser disciplinada através da educação profissional e do trabalho.

A partir da década de 1920, verifica-se considerável incremento de instituições assistenciais públicas e particulares confessionais com subsídios do Estado. Segundo Colombo (2002), o processo educacional voltado aos “jovens desviantes” do Paraná realizou-se prioritariamente em três instituições: a Escola Rural Carlos Cavalcanti<sup>9</sup>, a Escola de Pescadores Antonio Serafim Lopes<sup>10</sup> e a Escola de Reforma do Canguiri<sup>11</sup>.

Em âmbito nacional destaca-se neste período a criação do primeiro Juizado de Menores em 20 de dezembro de 1923, no Rio de Janeiro e a promulgação do

---

<sup>9</sup> A Escola para Trabalhadores Rurais Carlos Cavalcanti foi inaugurada em 1926 e a partir de 1928, recebe da Colônia Infantil, do Patronato Agrícola e do Instituto Disciplinar as crianças e adolescentes abandonados e infratores (COLOMBO, 2006).

<sup>10</sup> Esta Escola foi instalada na Ilha das Cobras no Município de Paranaguá, em 1936 até a sua extinção em 1955. Ela “recebia os infratores e abandonados de todo o Paraná, enviados pelo Judiciário” (COLOMBO, 2006, p. 82).

<sup>11</sup> Em 1933 deu-se início a construção da Escola de Reforma da Granja do Canguiri e em 1936 é inaugurada. Até 1964 foi considerada a “instituição regeneradora dos adolescentes infratores do Paraná, pela via do trabalho educativo em ambiente agrícola” (COLOMBO, 2006, p. 91).



Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927, intitulado Código de Menores, também conhecido como Código Mello Mattos em homenagem ao seu principal elaborador, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro Juiz de Menores do país.

Nas duas décadas seguintes foram editadas leis que buscavam regulamentar a institucionalização das crianças e adolescentes, inclusive, sendo promulgado o Código Penal, que estabeleceu a inimputabilidade para os menores de 18 anos de idade. Além disso, com a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) através do Decreto Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941, estabelecia-se oficialmente, em nível nacional, um órgão para oferecer assistência em todos aos aspectos “[...] aos menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais ou particulares” (BRASIL, 1941, p. 01).

A filosofia do SAM estava em consonância com o modelo predominante na Europa no período prévio à Segunda Guerra Mundial e fundamentava-se “[...] na criminologia positivista europeia do século XX, em que era dada ênfase às ciências biológicas e psicológicas para explicar cientificamente as ‘condutas’ patológicas e sadias” (SILVA, 2011, p. 83).

Este período sofreu influência da política do Estado Novo, considerada uma fase de centralização e intervenção do poder central nos Estados da federação. No Estado do Paraná o interventor designado por Getúlio Vargas foi Manoel Ribas. Para Bóris Fausto (2012) o padrão autoritário da cultura política do país foi transposto para a área da infância, por isso, nos anos subsequentes estas entidades oficiais se tornaram cada vez mais repressoras, seguindo o padrão político nacional.

Segundo dados oficiais, da década de 1930 até meados da década de 1960, as Escolas de Reforma funcionaram com a finalidade de serem instituições disciplinadoras dos menores infratores. Essas instituições tinham a concepção de que o trabalho era um princípio educativo, assim, por quase todo o século XX, as unidades correcionais paranaenses fundamentaram a sua proposta pedagógica no trabalho.

Na década de 1960 nascia uma nova concepção sobre os problemas dos chamados menores abandonados e, sobretudo, dos infratores. Diferentes categorias profissionais passaram a discutir os fatores apontados como as possíveis causas da delinquência. Juristas, médicos, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos buscavam repensar o problema em seus múltiplos aspectos.

No Paraná, o Instituto de Assistência ao Menor (IAM) foi criado em meio a esse debate de proporções nacionais através da Lei nº 4.617, de 16 de julho de 1962, e era considerado pelo governo motivo de orgulho (PARANÁ, 1965a). Esse tipo de serviço público que “[...] até 1962 era prestado pelo Departamento do Serviço Social da STAS [Secretaria do Trabalho e Assistência Social], exigia a criação de um órgão com maior autonomia, [...] que se encarregasse exclusivamente da política assistencial do menor” (PARANÁ, 1965a, p. 106).

O artigo 1º da Lei define o IAM como uma “entidade autárquica, com personalidade Jurídica, dotada de autonomia administrativa e financeira, com sede em Curitiba, tendo por finalidade a formulação e execução da política governamental de assistência ao menor” (PARANÁ, 1962, p. 1). Dentro das atribuições do Instituto de Assistência ao Menor, destacavam-se:

I) mobilizar os recursos da comunidade aproveitando as organizações e os meios existentes, com vistas à formação de um sistema de *proteção e assistência ao menor*; II) desenvolver meios preventivos do desajuste no seio da família e de grupos que os menores componham; III) *amparar o menor*, subvencionando-o para a sua formação e educação, em caso de comprovada insuficiência de recursos e meios para obtê-los; IV) limitar os internamentos às menores proporções possíveis, promovendo a *fixação do menor na própria família*; V) articular-se com a Justiça dos Menores; (PARANÁ, 1962, p. 01).

Pelo discurso oficial, o órgão tinha como pretensão coordenar toda a política de bem estar do menor no Estado do Paraná, por isso, “Quando o IAM foi efetivamente instalado, em abril de 1963, existiam internados em diferentes estabelecimentos 2.490 menores” (PARANÁ, 1965, p. 106).

Nesse momento, em âmbito nacional, vivia-se um período de tensões em torno ao modelo político adotado, estavam explodindo os conflitos entre o modelo de centro-esquerda representado por João Goulart e o modelo nacional-desenvolvimentista proposto pelos militares. O golpe militar de 1964 colocou um fim na disputa.

Os militares tinham uma proposta para a atenção aos pobres gestada na Escola Superior de Guerra (ESG) como parte da Doutrina de Segurança Nacional<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Ao longo da década de 1950, começaram a se constituir os elementos concretos que possibilitariam a disseminação da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), elaborada pelo Conselho de Segurança Nacional dos Estados Unidos e difundida através das escolas militares,

Dela fazia parte a promulgação, em 01 de dezembro de 1964, do Decreto Lei nº 4.513, autorizando a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e a extinção do SAM, considerado impróprio devido ao seu modelo disciplinar e violento contra a infância institucionalizada, muito criticado nos anos anteriores.

Após o golpe de 1964, o problema do menor passou a ser considerado um dos problemas de segurança nacional que deveria ser resolvido na medida em que fossem criadas instituições estaduais que corrigissem deficiências decorrentes da marginalidade. O problema que até então era discutido predominantemente sob o prisma jurídico, do Código de Mello Mattos, ganhou esfera interdisciplinar com a abordagem pedagógica, médica, psiquiátrica, sociológica, devido a influência da publicação no Brasil em 1960, da obra *A criança delinquente*, do médico Frances León Michaux.

No Paraná, o processo de regulamentação do IAM, que já se organizava no modelo de fundação, seguiu seu curso. Em 27 abril de 1965 é promulgado o Decreto nº 17.954 regulamentando seu funcionamento. No mesmo ano foi inaugurada a Escola para Menores Professor Queiroz Filho na cidade de Piraquara<sup>13</sup>, vinculada ao Departamento de Estabelecimentos Penais do Estado – da Secretaria de Segurança Pública (SESP).

No resto do país, a partir da criação da FUNABEM teve início a criação das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor com a adesão dos Estados à proposta dos militares. Entre os anos 1966 a 1979, a política da FUNABEM foi diretamente dominada pelo modelo implantado pelo médico Mário da Silva Altenfelder, ex-aluno da Escola Superior de Guerra (LUPPI, 1987).

À Fundação Nacional foram atribuídas funções normativas, de coordenação, assessoria e cooperação financeira. Até o ano de 1976, 15 unidades da Federação criaram suas Fundações ou Secretarias de Assistenciais: “Acre, Alagoas, Distrito Federal, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo” (BRASIL, 1976, p. 47).

---

para a América Latina. As escolas militares na América Latina foram formuladas segundo a inspiração dessa escola de guerra. No Brasil foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG).

<sup>13</sup> Atual Centro de Socioeducação São Francisco.

O Estado do Paraná manteve os nomes oficiais de suas instituições, continuando a denominá-las de Instituto de Assistência ao Menor (IAM) e Escola Professor Queiroz Filho:

O Paraná, ao contrário, não terá uma unidade com este título, pois a Escola para Menores “Professor Queiroz Filho” estava em construção pelo governo do estado e seria mantida por ele, observando as diretrizes nacionais. Entre as diretrizes estava a triagem, que vinha sendo executada em Curitiba e Londrina, e a separação entre meninas e meninos e entre abandonados e infratores. A Queiroz Filho atenderia somente meninos infratores, ou seja, de conduta anti-social (COLOMBO, 2006, p. 68).

Entende-se que, de certa forma, o Estado do Paraná obteve maior autonomia para administrar o sistema de atendimento aos menores sem esta subordinação inicial comum aos demais Estados, especialmente no que tange ao recebimento de subvenções do governo federal.

Em 1969, através do Decreto nº 14.086 de 04 de fevereiro, o governo paranaense transferiu a responsabilidade pela Escola Professor Queiroz Filho para a Secretaria de Trabalho e Assistência Social. Essa mudança de Secretaria já indicava as transformações que se seguiriam no sistema de atendimento ao menor e que ocorreriam somente em meados da década de 1970, com a reorganização da administração do Estado.

Promulgada em 24 de novembro de 1974, a Lei nº 6.636, que dispunha sobre a nova organização do Poder Executivo no sistema da Administração Pública do Estado do Paraná, estabeleceu por meio do inciso VII, do artigo 118, que o IAM ficaria subordinado à Secretaria de Estado da Saúde e do Bem Estar Social.

Segundo Colombo: “Isto significava que o governo não via na Queiroz Filho uma escola, pois a afastava organizacionalmente da Secretaria de Estado da Educação” (2002, p. 128). Na realidade, a Escola Queiroz Filho nunca foi, de fato, ligada ao sistema de educação, na prática sua finalidade sempre foi atender os menores infratores do Estado do Paraná numa perspectiva assistencial disciplinar, submetida à doutrina nacional de Bem Estar do Menor.

Segundo o levantamento de dados feito pela CPI do Menor, o país possuía na década de 1970 “[...] 1/3 de sua população infanto-juvenil marginalizada” e o documento concluía: “Se não forem tomadas urgentes medidas preventivas e de

recuperação de menores infratores, a vida se tornará insuportável para todos nas grandes cidades brasileiras” (BRASIL, 1976, p. 29).

Os indicadores apontavam alguns dados para se avaliar a extensão do problema. As migrações internas, notadamente norte-sul, o êxodo rural, o índice crescente de urbanização que era considerado “um dos mais altos do mundo” e o crescimento demográfico “a que este século assiste, assume proporções catastróficas nos países subdesenvolvidos” (BRASIL, 1976, p. 28).

O Estado do Paraná foi um dos mais atingidos pelo fluxo migratório: “O grande salto migratório se deu entre 1950 e 1960, quando mais de 900 mil pessoas se dirigiram ao Paraná. [...] A migração foi responsável naquele decênio por um acréscimo de 43,5% habitantes no Paraná” (FAUSTO, 2012, p. 453). Esta alta porcentagem não foi alcançada por nenhum outro Estado nas décadas de 1940 a 1970.

Outro dado que merece destaque é o relativo à população jovem do Brasil. Naquele período, “em termos etários, o censo de 1970 apresentava uma população de 93.292.100 habitantes, da qual 49.378.200 contavam de 0 a 19 anos, ou seja, 52,93%” (BRASIL, 1976, p. 28). Como se pode observar mais da metade da população encontrava-se na faixa etária da menoridade.

Porém, a indicação mais relevante da CPI do Menor foi a da necessidade de atualizar o Código de Menores de 1927. As divergências em torno deste assunto vão percorrer o debate até 1979, quando o novo Código é aprovado em 10 de outubro de 1979. Ele estava voltado, como expressa seu Art. 2º, aos menores em situação irregular, assim definindo-os:

I - privado de condições essenciais à 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 responsável; III - em perigo moral, devido a: 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 grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal. (BRASIL, 1979, p. 01).

No entanto, houve concordância entre os estudiosos de que “O ‘novo’ Código de Menores continuou a reproduzir a legislação de ‘menores’ conservadora, acentuando ainda mais a filosofia menorista e antigarantista e o caráter assistencial, preventivo e curativo” (SILVA, 2011, p. 85) que sustentava a doutrina da Situação Irregular.

O final da década de 1970 trouxe grandes transformações nas esferas política e social no Brasil. De poder de ofício e sob a pressão de movimentos sociais,

O presidente João Batista de Oliveira Figueiredo consolidaria as bases da chamada ‘abertura política’ (1979-1985) ao permitir a reorganização dos partidos políticos (extintos em 65), eleições diretas para os governos estaduais e a anistia aos presos políticos e aos demais opositores do regime (RODRIGUES, 2001, p. 18).

As modificações na política foram expressivas nesse período, tais como a promulgação da nova Lei Orgânica dos Partidos, as eleições de 1982, com vitória expressiva da oposição nos Estados e municípios e por fim, a campanha das Diretas Já, em 1983/84. Porém, o atendimento aos menores no Brasil manteve as condições inalteradas naqueles primeiros anos da década de 1980.

No Paraná, a Escola de Menores Professor Queiroz Filho foi a única instituição destinada ao atendimento de menores infratores até o início do século XXI. Sua importância para o sistema socioeducativo do Estado foi tão significativa que se tornou objeto de estudos de vários pesquisadores, dentre eles Colombo (2002; 2006), Gomide (1990; 1998).

O período foi denso de reflexões sobre o problema do menor no Brasil com análises que tinham como pano de fundo os dados divulgados pela CPI do Menor em 1976. Ao se explicitar o contingente de menores abandonados e carentes, e os “atos antissociais” praticados por eles, concluiu-se que era necessário que os Estados, os Municípios e a União tomassem providências para resolver o problema. No documento *A realidade brasileira do menor* publicado em 1976 pela Câmara dos Deputados os representantes dos órgãos gestores de diversos Estados foram chamados a explicar quais as medidas que estavam sendo tomadas para resolver o problema. No caso do Paraná são citados o Diretor-Geral do IAM e o Juiz de Menores de Curitiba.

Newton Sérgio Ribeiro Grein, então Diretor-Geral do IAM, explicou que o IAM tinha como objetivo “[...] implantar, nas sedes das micro-regiões do Estado,

escritórios regionais [...]” porque era necessário orientar os governos municipais sobre como estruturar “[...] uma ação voltada para o campo do menor” (BRASIL, 1976, p. 214). Altair Costa e Souza, Juiz de Menores de Curitiba, mencionou que se os criminosos “[...] fossem atendidos e educados na infância, apesar do custo da educação especializada, sairia mais barato para o Estado recuperá-los do que prendê-los mais tarde” (BRASIL, 1976, p. 215).

A partir da divulgação de informações desse tipo e da pressão da sociedade, vários órgãos do Governo Federal se uniram para produzir um sistema contínuo de informações sobre o tema:

A necessidade de criação de uma base de dados estatísticos sobre a população infanto-juvenil é um fato cada dia mais evidente. Desde a CPI do Menor, em 1976, vem crescendo o interesse em conhecer as condições de vida desta parcela da população, especialmente dimensionar e caracterizar situações específicas como a dos ‘menores carentes’, ‘menores abandonados’, ‘meninos e meninas de rua’, grupos para os quais estão voltadas as políticas sociais (IBGE, 1989, p. 7).

O impulso causado pela CPI do Menor contribuiu para que as discussões sobre o problema do menor impactassem nos gestores de várias políticas. Com isso, iniciam-se nos Estados da Federação algumas atividades de formação de pessoal sobre o tema, estas foram acrescidas da pressão dos movimentos sociais, das publicações de livros e pesquisas sobre o tema.

Como parte desse movimento, no Paraná se realiza, em 1986, o Seminário sobre *Educação Emancipadora*, tendo como conferencista o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, então secretário Municipal de Educação de Belo Horizonte. No ano anterior, o Procurador de Justiça João Benedicto de Azevedo Marques proferiu a conferência *Segurança Pública e Menor* para os Delegados de Polícia e Oficiais da Polícia Militar do Paraná. Apresentando os números divulgados pela CPI do Menor ele sintetizou: “Feito um criterioso levantamento, em nível nacional, chegou-se aos seguintes dados: menores carentes – 13.542.508; menores abandonados – 1.909.570; menores infratores – 111.812” (MARQUES, 1986, p. 103).

### 3.1.1 A Transição entre Modelos de Atendimento no Paraná

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) exigiu-se dos Estados e Municípios um reordenamento institucional de toda a estrutura administrativa. Como parte desse processo, em meados da década de 1980 já havia sido extinto o IAM e transformado em Fundação de Ação Social do Estado do Paraná (FASPAR). Após alguns anos e, em decorrência da reorganização da estrutura básica da administração pública do Paraná, e do impacto das alterações da legislação nacional da área, a FASPAR transformou-se em autarquia pela Lei nº 9.663, de 16 de julho de 1991.

Segundo o regimento da Fundação, os objetivos estavam vinculados aos programas da Secretaria do Trabalho e da Ação Social. Dos seis objetivos estabelecidos, apenas o quinto deles se referia diretamente à política de assistência aos adolescentes em conflito com a lei, prevendo a “[...] manutenção e a gerência das Unidades Sociais Oficiais sob sua subordinação” (PARANÁ, 1987, p. 2), em articulação com as unidades da área programática da Secretaria de Estado do Trabalho e da Ação Social.

A Lei e seus anexos foram omissos no que tange ao referenciamento nominal de quais eram e onde se localizavam as Unidades Sociais Oficiais do Estado. No entanto, sabe-se que a Escola de Menores Professor Queiroz Filho continuou sendo a única Unidade Social para atendimento de menores em conflito com a lei no Paraná.

As mudanças exigiram novas linhas de ação para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, e a equipe de profissionais da FASPAR buscou afastar a Unidade Social Oficial Professor Queiroz Filho “[...] das atitudes policiais repressivas, para um ambiente assistencial e educativo” (COLOMBO, 2002, p. 130), como parte de uma tendência influenciada pelo amplo movimento de redemocratização do país e pela promulgação de normativas internacionais na área da infância e da juventude.

Porém, em virtude da não disponibilização dos recursos necessários para uma ampla transformação nas estruturas existentes foi proposta apenas uma mudança formal no projeto pedagógico das instituições, em detrimento de investimentos em estrutura física, contratação de novos recursos humanos, aquisição de material pedagógico especializado e de material de consumo e



permanentes em quantidade suficiente para o atendimento adequado (GOMIDE, 1990; COLOMBO, 2002 e 2006).

Por outro lado, muitos dos profissionais que atuavam nas unidades de atendimento faziam parte dos movimentos em defesa dos direitos da criança. Por isso, o germe das mudanças conceituais do atendimento da infância que pautou os movimentos instigou esses agentes, de maneira conflituosa, a administrar o sistema em outras bases conceituais.

Em 1986, o IAM publicou a *Revista Conversa Franca*, em que seu presidente, Nelson João Sperandio, explicita que a Revista busca “[...] divulgar as experiências bem sucedidas em instituições particulares e oficiais [...]”. Ao que parece, os dados da CPI do Menor influenciaram na elaboração do documento: “Assusta-nos pensar que existem no Brasil trinta e seis milhões de crianças carentes e destas, sete milhões necessitando a nossa imediata atenção” (PARANÁ, 1986, p. 1).

Em função de todo o movimento nacional, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, repercutiu significativamente no Paraná. Desse período, registram-se informações oficiais de que a FASPAR centralizou a articulação para difusão do Estatuto e da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

No que diz respeito às ações voltadas aos adolescentes em conflito com a lei, foi criada uma “comissão estadual com o objetivo de avaliar o caminho percorrido e definir uma metodologia de intervenção no Paraná, no atendimento ao adolescente autor de ato infracional” (PARANÁ, 1994, p. 153), além de promover articulação com o Poder Judiciário, Ministério Público, Prefeituras, Conselhos e até com a área da Segurança Pública nos municípios de Londrina, Ponta Grossa e Foz do Iguaçu, para reordenar o trabalho.

Em consonância com essas mudanças, em 1992, a Lei nº 10.170 alterou o nome da Unidade Social Oficial Professor Queiroz Filho, para Educandário São Francisco. Sobre o Educandário sabe-se apenas que é retomado o trabalho com as oficinas profissionalizantes, de forma a torná-las produtivas e lucrativas, tanto para os adolescentes quanto para Unidade.

No que tange às determinações do Estatuto, especialmente o inciso V, do artigo 88, o discurso oficial do governo, de janeiro de 1993, indicou que medidas haviam sido empreendidas durante o ano de 1992. Dentre elas, havia sido criado um programa social intitulado “Meu Irmão”, que era dividido em subprogramas: Clube do Irmão Caçula, Escola Irmão Cidadão, Irmão Futuro, Irmão Aprendiz, Irmãozinho e

Irmão Maior (PARANÁ, 1993). O *Irmão do Futuro* era para atendimento de “[...] adolescentes infratores, de 13 a 18 anos, com ou sem vínculo familiar, em nível aberto, que necessitassem de atendimento integral e iniciação profissional” (PARANÁ, 1993, p. 93).

O que se registrou nos anos subsequentes foi a transformação dos equipamentos criados para a execução desse programa social, em unidades de internação provisória. Em mensagem à Assembleia Legislativa, o então governador (1994) Roberto Requião, afirmava que havia sido implantada, no ano anterior, a Casa do Irmão do Futuro, na cidade de Ponta Grossa, com o intuito de fazer internamento provisório de até “[...] 12 adolescentes com infrações leves onde são preparados para o engajamento em programas e/ou recursos comunitários existentes na área de abrigo, ensino e profissionalização” (PARANÁ, 1994, p. 119-120). Na realidade foi um programa destinado às medidas socioeducativas e protetivas previstas no Estatuto.

Outro dado que merece destaque como significativas mudanças no atendimento da área, foi a alteração da proposta pedagógica do órgão gestor da política de atenção ao adolescente em conflito com a lei, como demonstra o Termo Aditivo nº 045/14/94 o qual objetivava “Realizar curso de Formação de Educadores Sociais na Metodologia Educação pelo Trabalho à Profissionais que atuam em Entidades Sociais Particulares que atendem Crianças e Adolescentes”. No mesmo Diário Oficial da União, a FASPAR solicitou ainda que fosse acrescentado à Cláusula Primeira o seguinte objetivo: “elaborar uma Proposta Metodológica e Estrutural para cumprimento das medidas Sócio-Educativas previstas pelo ECA” (BRASIL, 1994, p. 21.811).

Como o Estatuto previa uma integração operacional entre órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, (artigo 88, V) preferencialmente em um mesmo local para efeito de agilização do atendimento inicial ao adolescente a quem se atribuía autoria de ato infracional, na capital do Estado, Curitiba, foi criado, nos anos de 1993/94, um “Plantão Institucional”.

Em 27 de outubro de 1993, dando sequência a tentativa de operacionalizar a proposta, foi assinado um protocolo de intenções entre os órgãos envolvidos que “manifestaram a vontade de viabilizar um centro integrado a ser implantado nas dependências do antigo Centro de Estudo, Diagnóstico e Indicação de Tratamento –

CEDIT” (SERALE, 2010, p. 47), na cidade de Curitiba. Tal medida visava, dentre outras coisas, diminuir o número de internos do Educandário São Francisco. A Cooperação Técnica foi assinada pelos representantes dos seguintes órgãos:

Mario Pereira, Governador de Estado. Ronald Accioly Rodrigues Da Costa, Presidente do Tribunal de Justiça do Estado (Setor de Infratores); Olympio de Sá Sotto Maior Neto, Procurador Geral de Justiça (Ministério Público); Ronaldo Antonio Botelho, Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania (Defensoria Pública); Newton Sérgio Ribeiro Grein, Secretário de Estado do Trabalho e da Ação Social e Diretor Presidente da Fundação Social do Paraná, Serviço de Atendimento Social (SAS); Rolf Koerner Junior, Secretário de Estado da Segurança Pública (Delegacia de Proteção ao Menor). (SERALE, 2010, p. 47).

No mesmo ano, a FASPAR iniciou reformas em seu prédio e, no mês de março de 1994, “o Serviço de Recepção e Triagem de Menores – SETREM e a Delegacia de Proteção ao Menor – DPM (hoje Delegacia do Adolescente – DA)” (SERALE, 2010, p. 48), foram designados para o local. Os dados oficiais datam a inauguração provisória em 31/03/1994.

A nomenclatura oficial desse órgão ficou estabelecida como Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI) e a denominação Serviço de Recepção e Triagem de Menores (SETREM) foi modificada para Serviço de Atendimento Social (SAS), incluindo os programas de Recepção, Triagem e Internação Provisória Masculina e Feminina (SERALE, 2010). A capacidade de atendimento para o programa de internação provisória era de 35 adolescentes do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Faltava ainda a transferência para o novo local da Vara da Infância e da Juventude, do Ministério Público e da Defensoria Pública, fato este que se concretizou em 18/07/94, pois até então a Vara atendia no Centro de Curitiba, em local separado dos demais órgãos. A inauguração definitiva com as presenças dos 05 órgãos que integram o CIAADI aconteceu em 19/08/94 (SERALE, 2010, p. 48).

Desde então, o CIAADI de Curitiba passou a trabalhar de forma interinstitucional, inclusive com Regimento Interno Interinstitucional<sup>14</sup> próprio. Porém,

---

<sup>14</sup> Vinte anos após sua inauguração o CIAADI é integrado por: Tribunal de Justiça (TJ) através da Vara de Adolescentes Infratores (VAI); Procuradoria Geral de Justiça (PGJ) através do Ministério Público do Estado do Paraná (MP); Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP) através da Delegacia do Adolescente (DA); Secretaria de Estado da Justiça, da Cidadania e Direitos Humanos

o processo de integração não ocorreu tranquilamente como é possível observar na descrição de Francisco Serale quando relata os conflitos entre os órgãos, durante a implantação do CIAADI. Conforme o autor, os servidores do Poder Judiciário que foram destinados para trabalhar no local

[...] julgavam-se superiores aos colegas de outros órgãos que trabalhavam na área social. Um laudo elaborado por um técnico do Juizado, por exemplo, independentemente do conteúdo, somente pela sua origem, havia mais peso que um trabalho do mesmo gênero elaborado por um técnico responsável pela execução das políticas sociais. A Área de Execução era vista como uma segunda categoria, no trabalho com adolescentes em conflitos com a lei. Ficar, geograficamente, ao lado da Delegacia do Adolescente (Antiga Delegacia de Proteção ao Menor) era considerado, por integrantes do Poder Judiciário, uma humilhação (SERALE, 2010, p. 51).

A hierarquia velada entre diferentes instituições ou profissionais e sua relação com o trabalho é registrada na sociedade através do processo social em que estão inseridas e gestadas no interior das contradições do mundo do trabalho e das instituições. Salles Filho (2004), ao trabalhar em instituições para adolescentes em conflito com a lei, procurou compreender essa realidade recorrendo à mediação da categoria trabalho sujo<sup>15</sup>. “A expressão ‘trabalho sujo’ tem sido, em muitas sociedades, uma das formas de representar a relação entre o trabalho e a violência ou o perigo, podendo adquirir ainda diferentes sentidos, dependendo do contexto” (SALES FILHO, 2004, p. 108).

Os sentidos para o termo variaram muito e envolveram as questões ligadas às práticas fascistas, às policialescas, às carcerárias, ao trabalho em faxinas, como as ocupações de quem lida com a disciplina e com a punição desempenhada por funcionários, os quais foram considerados de baixa hierarquia institucional, contra os quais se voltaram o ódio de internos e subalternos. Segundo o autor, “O trabalho sujo é ali encontrado em todos os seus sentidos e em todas as suas possíveis gradações” (SALES FILHO, 2004, p.115).

Funcionários públicos como policiais, agentes penitenciários, instrutores de menores e técnicos da área social que atuavam em contato direto com população

---

do Paraná (SEJU) com a Defensoria Pública (DP); e Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social (SEDS) com o Centro de Socioeducação Curitiba, unidade de internação provisória.

<sup>15</sup> Ele baseou-se nos seguintes autores: Christophe Dejours, representante da escola francesa de Psicodinâmica do Trabalho e Everett Hughes, da Escola de Chicago de Sociologia e Antropologia, para expor a questão ao contexto das unidades de adolescentes em conflito com a lei.

encarcerada e em condições de pobreza, ou portadores de doenças infectocontagiosas, não são considerados profissionais de prestígio ou de status, diante da sociedade burguesa, tradicional e preconceituosa. As elites consagraram algumas profissões como mais valiosas, a carreira no Judiciário, por exemplo, e para tal ofício, a relação de proximidade com a população marginal ou com profissionais e instituições historicamente desprestigiadas foi consagrada como um demérito.

Assim como houve “[...] delegados e policiais educados que souberam prender adolescentes, interrogá-los, cumprir os preceitos do Estatuto, sem truculência e sem violência, respeitando os direitos fundamentais” houve também membros do Judiciário que entorpeceram-se diante dos prazos processuais preconizados pelo Estatuto (SERALE, 2010, p. 52). Segundo o autor, “[...] entre os defensores da lei por excelência - Juízes e Promotores - nem todos foram preocupados e zelosos no cumprimento dos artigos, contidos no ECA” (SERALE, 2010, p. 52). Mesmo assim, o autor afirma que, com o passar dos anos, a necessidade de interação e a dependência mútua no trabalho acabou gerando um nivelamento no status social, derrubando os conceitos entre os profissionais, e tornando-os todos trabalhadores da mesma área.

### 3.2 O REORDENAMENTO INSTITUCIONAL DA SOCIOEDUCAÇÃO

A FASPAR foi extinta no ano de 1995 quando se criou o Instituto de Ação Social do Paraná (IASP) no primeiro mandato da gestão do Governador, Jaime Lerner<sup>16</sup>, através do Decreto Estadual nº 959, de 28 de junho de 1995<sup>17</sup>, assinado pela Governadora em exercício, Emilia de Salles Belinati, e publicado no Diário Oficial do Estado, sob o nº 4.539 em 28 de junho de 1995.

De acordo com o Regulamento Oficial publicado em anexo à Lei, o IASP foi uma entidade da administração indireta do Poder Executivo Estadual, com personalidade jurídica de direito público, com patrimônio e receitas próprias e, com autonomia administrativa. Quando da sua criação, foi vinculado à Secretaria de

---

<sup>16</sup> Jaime Lerner foi eleito governador em 1994 pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), sendo reeleito em 1998, pelo Partido da Frente Liberal (PFL). O segundo mandato se encerrou em 2002. No âmbito nacional, de forma semelhante, Fernando Henrique Cardoso, foi eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

<sup>17</sup> Não sabemos se há relação com a criação do IASP, mas é neste mesmo ano que no âmbito nacional ocorre à extinção do Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), que, foi substituído pelo Departamento da Criança e do Adolescente, órgão vinculado ao Ministério da Justiça.

Estado da Criança e Assuntos da Família (SECR), sendo depois transferido para a Secretaria de Estado de Emprego, Trabalho e Promoção Social (SETP).

Toda a política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei do Estado passou a ser ditada pelo IASP. Ao se analisar os principais objetivos do Instituto, observa-se a menção de forma genérica às Unidades Sociais em apenas dois incisos, ainda que o termo adolescente em conflito com a lei não apareça. No primeiro inciso são mencionadas a manutenção e a gerência das Unidades Sociais Oficiais; e, no quarto, a necessidade de viabilizar meios para o aumento da receita, através da produção agrícola e de manufaturados das Unidades Sociais Oficiais (PARANÁ, 1995).

É possível que a breve menção às Unidades e à falta de referência aos adolescentes em conflito com a lei deveu-se ao pouco espaço que este público ocupava na visão dos gestores da época. No entanto, pela primeira vez, uma relação das Unidades Oficiais foi apresentada.

Na lista nominal de 20 (vinte) instituições, destacam-se seis delas voltadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei: o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator, em Curitiba; a Unidade Social Oficial Joana Miguel Richa, em Curitiba; o Educandário São Francisco, em Piraquara (única unidade masculina); Unidade Social Oficial de Internamento Provisório para Adolescentes Autores de Ato Infracional, em Ponta Grossa; Serviço de Recepção e Triagem do Adolescente Autor de Ato Infracional, em Londrina; as duas últimas tinham o propósito de realizar a internação provisória.

Alguma das demais Unidades Sociais Oficiais<sup>18</sup> listadas eram destinadas ao atendimento de programas de proteção à criança e ao adolescente e foram desativadas posteriormente ou tiveram seu espaço físico destinado a outra finalidade.

Com a criação do Instituto e a necessidade de ampliar a rede física de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, o governo paranaense iniciou tratativas com os municípios de Foz do Iguaçu, Pato Branco e Londrina a fim de

---

<sup>18</sup> Unidade Social Oficial Yvone Pimentel, Centro de Integração Comunitária Diva Pereira Gomes Guarda Mirim, Educandário Santa Felicidade, Unidade Social Herminia Lupion, Unidade Social Oficial Caetano Munhoz da Rocha, Centro de Formação Profissional de Campo Comprido, Unidade Social Oficial Adeodato Volpi (CRAV) e Centro de Reabilitação de Audição e da Fala Alcindo Fanaya Junior (CRAF) e Casa de Apoio na Capital do Estado, Curitiba, além da Unidade Social Bernardo Barbosa Milleo em Pirai do Sul; Educandário Manoel Ribas em Castro; Unidade Social de Tibagi; Unidade Social de Arapotí; Unidade Social Oficial Marcílio Dias de Guaratuba e, da Unidade Social Oficial Nicolau Kopernico em Mallet.

construir novas unidades socioeducativas de forma municipalizada. Os gestores e técnicos do IASP entenderam que o Estado deveria repassar recursos financeiros para a construção de unidades e, em seguida, continuar com as subvenções para manutenção e contratação de pessoal, sob a administração do município e/ou de entidades sociais.

Ao analisar as mensagens dos Governadores Roberto Requião, em 1994 e Jaime Lerner, em 1996, encontram-se conflitos de informações acerca da construção da unidade de Foz do Iguaçu. Requião afirmou: “Iniciou-se, através do PROVOPAR<sup>19</sup>, a construção da Escola Oficina de Foz do Iguaçu, que será destinada ao atendimento de até 60 adolescentes infratores, privados de liberdade por medida judicial, da macrorregião Oeste do Estado, sob a coordenação da FASPAR” (PARANÁ, 1994a, p. 120).

A mensagem de Lerner, por sua vez, informava que em 1996 foram destinados aos respectivos municípios recursos do Tesouro do Estado e do Fundo da Infância e Adolescência (FIA) para iniciar as obras. Requião, entretanto, havia garantido que a obra seria inaugurada em 1994. Porém, o CIAADI de Foz do Iguaçu foi inaugurado somente em 1997 e a entrada dos primeiros adolescentes deu-se em abril de 1998. A pesquisa de Micali (2009) apresenta dados que poderiam dar uma resposta a esta divergência:

A estrutura física deste espaço foi pensada para atender crianças em situação de risco, por meio de oficinas. O projeto compreendia Foz do Iguaçu e Londrina. [...] O projeto arquitetônico das duas unidades era idêntico, porém a sociedade de Foz do Iguaçu se manifestou contra a implantação de um programa que atendesse criança e adolescente com violência de rua, por entender que estes necessitavam de apreensão. [...] Como foi projetada para outro fim, sua estrutura não atendia às especificidades de uma internação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas [...] (MICALI, 2009, p. 106).

No ano final de seu mandato, em fevereiro de 1994, o Governador Requião falou à Assembleia Legislativa que a Escola Oficina de Foz do Iguaçu seria destinada a atender “adolescentes infratores, privados de liberdade” (PARANÁ,

---

<sup>19</sup> O Programa do Voluntariado Paranaense (PROVOPAR) foi criado no Paraná através do Decreto nº 2.194 de 15 de abril de 1980. Na época era vinculado à Secretaria da Saúde e Bem-Estar Social. Em 1993 foi desvinculado administrativamente da estrutura oficial do Estado (Secretaria) e passou a atuar em parcerias com a sociedade civil. É uma forma de captar recursos de institutos, bancos, empresas e distribuir cobertores, cestas básicas, cadeiras de rodas etc. Este órgão sempre esteve a serviço do damismo paranaense.

1994a, p. 120) o que demonstra que houve um erro conceitual no texto da mensagem de Requião ou nas divergências entre o Estado, o Município e os demais órgãos interessados, os quais contribuíram para que a Escola Oficina nunca fosse utilizada para aplicação de medidas de proteção.

Observou-se no episódio, a prevalência dos interesses de grupos políticos regionais sobre o interesse superior da infância. Por outro lado, deduz-se que o Estado iniciou a obra a fim de construir uma Escola Oficina em função das manifestações da comunidade<sup>20</sup> de Foz do Iguaçu. A obra foi paralisada por alguns anos, para que adaptações<sup>21</sup> fossem realizadas no intuito de atender adolescentes acusados de autoria em atos infracionais, enquanto CIAADI.

Este foi pensado para fazer uma articulação setorial entre os órgãos do Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública e Assistência Social, como determina o artigo 88, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, foram instaladas apenas a Delegacia do Adolescente e o Serviço de Atendimento Social.

Como anteriormente mencionado, a instituição iniciou seu trabalho dentro de um modelo adaptado da Escola Oficina, como demonstrou o relatório do Governador Lerner à Assembleia Legislativa, em janeiro de 1998. No ano de 1997, realizou-se “[...] a *readequação* do espaço físico para a implantação do CIAADI em Foz do Iguaçu, num investimento de R\$ 289.606,00, beneficiando 30 adolescentes” (PARANÁ, 1998, p. 127).

No ano subsequente, mais precisamente em outubro de 1998, foi inaugurado o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator de Londrina “num investimento de R\$ 1.040.894,00, beneficiando 30 adolescentes” (PARANÁ, 1998, p. 127) e, assim como em Foz do Iguaçu, instalaram-se apenas a Delegacia do Adolescente e o Serviço de Ação Social (SAS).

De acordo com a mensagem à Assembleia Legislativa, do Governador Jaime Lerner, em 1997 teve início a construção de duas casas de semiliberdade nos municípios de Curitiba e de Londrina, com a estimativa de atender 16 adolescentes.

---

<sup>20</sup> Neste caso, entende-se a comunidade de Foz do Iguaçu os interesses do Poder Judiciário através da Vara de Infratores, Ministério Público, Polícia Militar, Polícia Civil, Gestores da Prefeitura (assistência social) e algumas entidades sociais.

<sup>21</sup> Trata-se de mudanças nas estruturas das paredes de alvenaria, na colocação de grades de ferro nas portas de acesso e nas janelas transformando dormitórios em alojamentos (celas). Nas instalações elétricas e hidráulicas. Inclusive uma piscina foi aterrada nesse processo de readequação.



A casa da capital começou as atividades em setembro de 1998 e a de Londrina, somente no ano de 2002. De acordo com o IASP, foi em 1997 que se firmou convênio com o município de Londrina com o objetivo de implantar o Projeto Centro de Internação e Reeducação, visando atender adolescentes sentenciados em medida socioeducativa de internação, de forma regionalizada,

[...] a fim de desenvolver ações sócio-educativas e de propor ações descentralizadas e regionalizadas, visando uma política adequada de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, que se encontra em cumprimento da medida socioeducativa de internação [...], foi firmado convênio com o município de Londrina, com repasse de recursos pelo Iasp no valor de R\$ 1.244.018,00, para a construção de uma unidade de reeducação 'São Francisco II', beneficiando 40 adolescentes (PARANÁ, 1998, p. 128).

Em julho de 2004, a Unidade Social Oficial de Londrina foi inaugurada com uma capacidade para atender 88 adolescentes.

A partir daí, o IASP organizou o Programa de Proteção à Criança e ao Adolescente, o qual possuía sete eixos de trabalho: Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI); Serviço de Atendimento Social (SAS); Unidade de Internação e Reeducação; Casas de Semi-Liberdade; Unidades de Abrigo, Casa de Passagem e Casas-Lares; Centro Especializado de Atendimento e Atendimento Integral às Unidades Sociais Oficiais (USOs).

Através do eixo SAS desse Programa, realizaram-se diversos convênios regionais com Municípios e/ou entidades sociais/filantrópicas a fim de atender aos adolescentes em conflito com a lei. Firmaram-se convênios nos municípios de Pato Branco, Cascavel e Toledo, Umuarama, Campo Mourão e Paranavaí. Em Pato Branco, o convênio foi assinado em 1997. Em 12 de setembro do ano seguinte foi inaugurado o SAS de Cascavel e firmado o convênio no município de Toledo. Dois anos depois, os convênios de Umuarama e Campo Mourão e, em 2002 o convênio de Paranavaí.

O Serviço de Atendimento Social (SAS) foi implantado nessas cidades com o objetivo de promover a recepção, triagem, internação provisória e encaminhamento do adolescente, após decisão judicial, dentro do prazo de 45 dias, conforme preconizava o Estatuto.

A realidade do adolescente em conflito com a lei nas Unidades de atendimento no Paraná foi expressa no diagnóstico institucional da Proposta

Pedagógica para o Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei (PARANÁ, 2004), elaborada pela professora Dra. Odária Battini, entre 2003-2004. Nele foram apresentadas as seguintes informações em relação à privação de liberdade de adolescentes: a) permanência de adolescentes nas cadeias públicas e delegacias, aguardando vagas para encaminhamento à internação e à internação provisória; b) superlotação das unidades de internamento provisório e internação, especialmente no Educandário São Francisco; e c) incompatibilidade dos projetos arquitetônicos com as necessidades pedagógicas e humanas dos adolescentes.

Por fim, o diagnóstico indicou o descumprimento das Resoluções nº 45 e nº 46 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança (CONANDA). Ambas as Resoluções publicadas em 29 de outubro de 1996, regulamentaram, consecutivamente, a execução do atendimento acautelatório para adolescentes no que se refere ao descumprimento dos artigos 108, 174, 175 e 99 da Lei nº 8069/90 e a execução da medida socioeducativa de internação.

No que tange à semiliberdade, a realidade também foi precária, pois uma Unidade foi desativada temporariamente e outra foi fechada em decorrência do término do convênio com a entidade parceira, vinculada à Congregação religiosa dos Irmãos Salesianos. O relatório concluiu pela insuficiência da oferta da medida, no território paranaense, e também pelo descumprimento da Resolução nº 47 do CONANDA, o qual regulamentou, em de 06 de dezembro de 1996, a execução da medida socioeducativa de semiliberdade.

O relatório não registrava dados numéricos de quantas vagas seriam necessárias para atender todos os internamentos do Estado, pois não era detalhado. Em 2003, o Paraná contava com apenas 521 vagas para atendimento a esses adolescentes. Para solucionar o problema da falta de vagas, o Estado justificou que iria promover a

[...] descentralização e desconcentração administrativa, com a regionalização do atendimento, para que houvesse maior presteza e adequação dos serviços prestados à realidade local e não se afastasse por demais o adolescentes, em conflito com a lei, de sua família e da sua comunidade de origem” (PARANÁ, 2004, p. 27).

O diagnóstico apresentado em 2004 exaltou a falta de inserção das famílias que têm filhos em cumprimento de medidas socioeducativas em programas sociais; a fragilidade dos programas, para o tratamento dos adolescentes usuários de

substâncias psicoativas; e o pouco apoio técnico e financeiro para os municípios executarem as medidas em meio aberto. O documento foi elaborado num período compreendido pela gestão do Governador Roberto Requião, que foi marcada por grandes mudanças na gestão da política de atenção à criança e ao adolescente.

Ao analisar a genealogia dos Institutos e Fundações que atuaram na gestão da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Estado pode-se observar que essa foi uma das poucas vezes em que houve a publicização de um diagnóstico da área no Paraná, sendo que as informações contidas no relatório foram utilizadas no processo de reordenamento institucional. Assim, diante das constatações, restava ao IASP realizar a sua mais importante tarefa que foi, ao mesmo tempo, o seu maior desafio: formular e implementar uma política de socioeducação no território paranaense.

O objetivo geral da Proposta Pedagógica do IASP foi o reordenamento institucional da política de atenção ao adolescente em conflito com a lei, através da descentralização do atendimento em três macro regiões do Estado, subdivididas em região 1 (Curitiba, região metropolitana e Ponta Grossa); região 2 (Londrina, Paranavaí, Maringá, Campo Mourão, Santo Antonio da Platina e Umuarama); e região 3 (Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, Pato Branco e Laranjeiras do Sul). De forma mais específica, a proposta buscava implementar programas regionalizados, destinados aos adolescentes; implantar novo modelo arquitetônico; readequar as estruturas físicas; nortear ações, através de proposta pedagógica; aprimorar a qualidade do atendimento prestado ao adolescente, através da aquisição de novos equipamentos; e propiciar capacitação continuada aos funcionários (PARANÁ, 2004).

Para a direção do IASP, a materialização da proposta pedagógica de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e às suas famílias deveria se dar através de três amplos programas fundados nos seguintes eixos: “Aprimoramento da Gestão da Política; Família como espaço de formação de sujeitos políticos e Capacitação Sócio-profissional Continuada” (PARANÁ, 2004, p. 38).

Ainda que o diagnóstico apresentasse os problemas existentes na execução da política de atendimento, não houve tempo hábil para se tomar as medidas necessárias para evitar as rebeliões que começaram a eclodir no período. Os episódios de rebelião ocorridos no Estado não foram um caso isolado, entre os anos

de 1995 a 2000, os adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de internação, em vários Estados da Federação, deixaram sua invisibilidade quando promoveram rebeliões.

Uma pesquisa realizada pela Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência (CIRANDA), em parceria com a Agência Nacional dos Direitos da Infância (ANDI), intitulada *A Criança e Adolescente na Mídia Paraná* (2005), identificou que “A análise das matérias publicadas em 2004 nos jornais paranaenses revelou um antigo problema da cobertura jornalística: a abordagem factual” (2005, p. 17), ou seja, publicou-se somente o que impacta de forma apelativa para a venda do produto diário, no caso, o jornal, quanto mais violência melhor para circulação das notícias.

Por mais que o tema medidas sócio-educativas tenha um grande número de matérias contabilizadas em 2004 (515), ele faz parte do cotidiano do jornalista quando representa grandes polêmicas ou escândalos sociais, como casos de briga, desordem ou rebelião envolvendo o público de adolescentes em conflito com a lei. O total de matérias contabilizadas nesse tema representam 105% a mais que em 2003. Em janeiro [2004] aconteceu a primeira tragédia dentro de unidade de privação de liberdade, em Foz do Iguaçu. Em agosto, um motim dos adolescentes no então recém-inaugurado Educandário de Londrina. E em setembro, o Educandário São Francisco [...] (CIRANDA, 2005, p. 17).

Os dados do período indicavam que os adolescentes incorporaram uma condição estereotipada de violentos e, mesmo sem desejar ou saber, quebraram o ciclo da invisibilidade perversa ao se manifestarem por meio de rebeliões. E a sociedade do espetáculo pode ver, durante dois meses, o relato quase que semanal da desgraça alheia do adolescente em conflito com a lei, como pode ser evidenciado no texto a seguir,

Os meses de setembro – época em que ocorreu a rebelião no educandário São Francisco – e outubro foram os períodos que mais registraram matérias sobre adolescentes em conflito com a lei. Em setembro, foram 95 inserções e em outubro, 83. Esses números representam mais que o dobro da média dos outros meses, confirmando que o tema vira notícia quando motivado por grandes tragédias (CIRANDA, 2005, p. 17).

A manifestação foi um ato político que contribuiu para a promoção de políticas públicas aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, culminando com a

discussão coletiva sobre as orientações do SINASE. Analisando esse paradoxo, percebe-se como os adolescentes e suas táticas impetuosas se anteciparam ao Estado burocrático e à formulação da política, redefinindo a agenda pública dos direitos da criança e do adolescente, diante de contextos de desigualdade e violência.

As rebeliões, ocorridas nesse período mobilizaram o governo, o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), os Grupos de Estudos das Universidades no Estado, o CONANDA, a imprensa estadual e a nacional, as entidades de defesa dos direitos humanos, o Poder Judiciário, o Ministério Público e o Poder Legislativo Estadual.

Com vistas a discutir o problema, a presidência do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) convocou uma reunião extraordinária, para o dia 29 de setembro, a fim de solicitar esclarecimentos à presidência do IASP e ouvir relatos dos Conselheiros presentes no Educandário depois da rebelião. Após apresentação dos relatórios da presidência do IASP sobre a rebelião e a situação de todo o sistema estadual de atenção ao adolescente em conflito com lei, na ocasião, os Conselheiros do CEDCA aprovaram uma carta que foi remetida ao Governador Roberto Requião, para apreciação.

Os tristes acontecimentos da trágica madrugada de 24 de setembro, registrados no Educandário São Francisco, em Piraquara (PR) precisam se transformar em marco de mudança no sistema de unidades educacionais que acolhem adolescentes em conflito com a lei no Estado do Paraná. É necessária uma conjugação de esforços para debater e refletir, com clareza e maturidade, o conteúdo da transformação e sua cronologia. Feito isto, será preciso formar o arco de aliança política para garantir os recursos que viabilizem o programa atual e sua ampliação (CEDCA, 2004, p. 2).

Cumprindo sua função no controle social da política, os Conselheiros do CEDCA deliberaram pela realização de algumas ações de curto prazo para o enfrentamento das demandas da socioeducação no Estado. Dentre elas, destacam-se a exigência de elaboração de um “[...] plano de humanização do Educandário São Francisco” e a construção de um “[...] protocolo que regulamente os procedimentos a serem adotados nas unidades de internação frente a sinais de rebelião,

envolvendo todos os integrantes do sistema de garantia de direitos” (CEDCA, 2004, p. 2).

O documento elaborado pelo CEDCA se concentrou em adequar as condições de atendimento do Educandário São Francisco. O ofício também requereu do Governador ações descentralizadas na readequação da estrutura física das Unidades Oficiais de Londrina e da Fazenda Rio Grande<sup>22</sup>; realização de concurso público para contratação de 120 funcionários para as unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei nos municípios de Paranavaí, Campo Mourão, Toledo, Cascavel, Pato Branco e de semiliberdade para Curitiba; capacitação, apoio financeiro e técnico na municipalização do atendimento de medidas socioeducativas de meio aberto.

Em médio prazo, o CEDCA estabeleceu algumas medidas que deveriam ser apreciadas pelo Governador: a) realização de concurso público, destinado à contratação de funcionários para a sede do IASP e USO's; b) contratação de supervisão técnica para as equipes das USO's; c) contratação de equipe de saúde mental para as USO's do interior; implantação de oficinas de formação profissional aos adolescentes internos; e, d) constituição de equipe para defesa judicial dos adolescentes (CEDCA, 2004).

Os efeitos das exigências foram sentidos na estrutura de gestão administrativa do IASP. Assim, no dia 08 de novembro de 2004, através do Decreto nº 3.839, ocorreu alteração da direção do IASP. E, durante o ano de 2005, o IASP oficializou cinco Unidades de Internação Provisória, localizadas em Cascavel, Pato Branco, Campo Mourão, Toledo e Paranavaí. Com a oficialização, essas unidades deixaram de ser terceirizadas e passaram a ficar sob a responsabilidade do Estado.

Nesse mesmo ano, teve início a construção de três unidades socioeducativas nos municípios de Ponta Grossa, Cascavel e Laranjeiras do Sul. Essas unidades possuíam uma estrutura arquitetônica diferenciada, de acordo com os padrões estabelecidos pelo CONANDA. No ano seguinte teve início a construção de outras duas Unidades nos municípios de Piraquara e Maringá.

A mensagem proferida pelo Governador Roberto Requião, em 16 de fevereiro de 2006, na Assembleia Legislativa do Paraná, confirmou que muitos itens exigidos pelo CEDCA, em setembro de 2004, haviam sido contemplados com o início da

---

<sup>22</sup> Esta Unidade havia sido inaugurada no início do ano de 2004 e já precisava de reformas e adaptações. Ela foi construída para atender adolescentes primários e com idade entre 12-15 anos.

reformulação da política pedagógica; com a adequação da rede física; a adoção de um novo padrão arquitetônico; o alinhamento programático entre a sede do IASP e os Centros Educacionais, dentre outras medidas.

Quando se analisa mais detalhadamente as diretrizes do IAM, FASPAR e IASP não se notam muitas alterações de objetivos, o que demonstrou que se realizaram apenas adequações semânticas para atender as mudanças nas leis vigentes. Assim, em 15 de dezembro de 2006, através do Decreto nº 7.663, o Governador Requião, altera os artigos do regulamento do IASP, estabelecendo diretrizes e renomeando as Unidades Sociais Oficiais do Estado como Centros de Socioeducação,

[...] Com base nas diretrizes do IASP, compete às Unidades Sociais Oficiais: o planejamento, a coordenação, o controle e a avaliação da execução dos programas, projetos e atividades desenvolvidos nas Unidades; a administração e supervisão dos serviços técnicos e administrativos desenvolvidos nas Unidades; a viabilização do cumprimento das obrigações das Unidades, previstas no artigo 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; a promoção de reuniões de estudo, planejamento, acompanhamento dos programas e avaliação, visando o monitoramento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas; o zelo pela segurança da população assistida e dos funcionários, mantendo o monitoramento e avaliação sistemática de sistemas utilizados, assim como a adoção de procedimentos, rotinas e normas de segurança que garantam o bom funcionamento da Unidade (PARANÁ, 2006f, p. 4).

Do ponto de vista operacional, a diretora presidente do IASP publica uma Portaria, em 13 de fevereiro de 2007, definindo que as unidades passariam a ser denominadas, Centros de Socioeducação (CENSES) e atenderiam também adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. “Sob esta ótica, os processos de regionalização e municipalização do atendimento, [...] apresentam-se como estratégias de cumprimento das diretrizes legais a partir da organização do sistema de atendimento socioeducativo” (PARANÁ, 2010, p. 23).

Assim, os CENSE's de Curitiba, Londrina e Cascavel I, passaram a atender exclusivamente adolescentes em Internação Provisória. Anteriormente, as unidades recebiam a nomenclatura de Serviço de Atendimento Social (SAS), para aquelas que atendiam somente internação provisória; Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI), as exclusivas para internação provisória; e Educandário, as que atendiam somente internação, conforme demonstra o quadro apresentado na página a seguir.

**Quadro 1** – Dados sobre a constituição dos centros de socioeducação

ANO DE ABERTURA	NOMENCLATURA		CAPACIDADE DE ATENDIMENTO		
	DE FUNDAÇÃO	ATUAL	INICIAL	2007	2013
1965	Escola de Menores Queiroz Filho	CENSE São Francisco	250	150	100
1963	Casa do Menor Trabalhador	Centro de Integração Comunitária Diva Pereira Gomes	295	250	280
1985	Unidade Social de Reeducação Feminina	CENSE Joana Miguel Richa	12	26	30
1993	Serviço de Atendimento Social (SAS)	CENSE I Ponta Grossa	12	16	-
1994	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI)	CENSE Curitiba	57	80	100
1997	Serviço de Atendimento Social (SAS)	CENSE Pato Branco	18	20	18
1998	Serviço de Atendimento Social (SAS)	CENSE Cascavel I	16	20	20
1998	Serviço de Atendimento Social (SAS)	CENSE Toledo	16	20	28
1998	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI)	CENSE I Londrina	36	80	82
1998	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI)	CENSE Foz do Iguaçu	113	110	100
2000	Serviço de Atendimento Social (SAS)	CENSE Campo Mourão	20	20	20
2000	Serviço de Atendimento Social (SAS)	CENSE Umuarama	12	20	17
2002	Serviço de Atendimento Social (SAS)	CENSE Paranaíba	16	20	28
2004	Serviço de Atendimento Social (SAS)	CENSE Santo Antônio da Platina	16	20	20
2004	Educandário de Londrina	CENSE II Londrina	80	51	65
2004	Internação Fazenda Rio Grande	CENSE Fazenda Rio Grande	20	30	30
2005	Unidade de Alto Risco	CENSE Fênix	15	18	-
2007	Centro de Socioeducação	CENSE Cascavel II	78	78	78
2007	Centro de Socioeducação	CENSE Laranjeiras do Sul	78	78	88
2007	Centro de Socioeducação	CENSE II Ponta Grossa	78	78	88
2010	Centro de Socioeducação	CENSE Maringá	78	78	86
Previsão 2014	Centro de Socioeducação	CENSE São José dos Pinhais	78	-	-
Embargada	Centro de Socioeducação	CENSE Piraquara	78	-	-

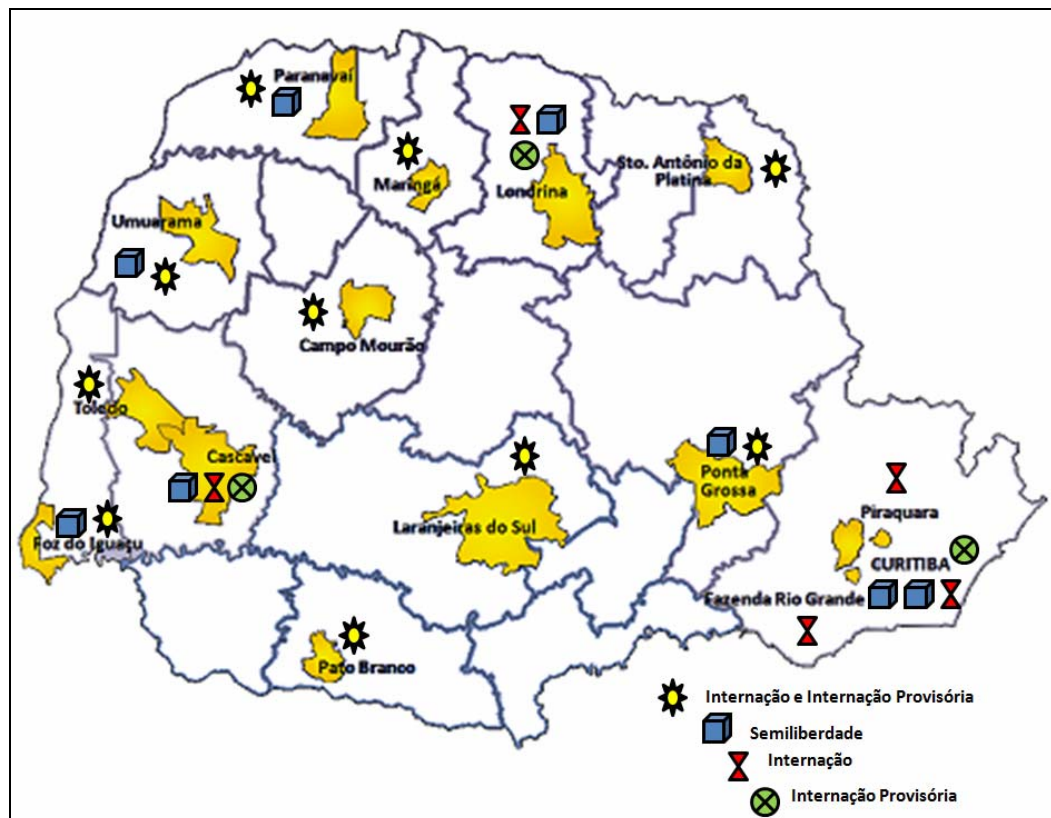
Fonte: Paraná (2004; 2010).



No quadro, se encontram descritos o ano de abertura das unidades, a nomenclatura de inauguração e a vigente, bem como, a capacidade de atendimento inicial, no ano de 2007 e, em 2013, das 23 unidades existentes no Estado. Cabe salientar, entretanto, que a Casa do Menor Trabalhador, mais conhecida como Guarda Mirim do Paraná, que possui atualmente a denominação de Centro de Integração Comunitária Diva Pereira Gomes, nunca atendeu adolescentes em conflito com a lei, apenas os chamados adolescentes em situação de risco social ou em vulnerabilidade social.

Dentre as Unidades apresentadas, convém destacar que a antiga Escola de Menores Professor Queiroz Filho, denominada posteriormente Educandário São Francisco, diminuiu a capacidade de atendimento. Nos anos de sua constituição, a lotação inicial era de 250 vagas, passando depois a comportar 100 vagas. A Unidade de Atendimento de Alto Risco (CENSE Fênix), inaugurada em 2005, e o CENSE I de Ponta Grossa, inaugurado em 1993, foram desativadas. A figura 1 apresenta a localização atual e os respectivos programas de atendimento de cada Unidade do Estado do Paraná.

**Figura 1 –** Localização das Unidades (2014)



Fonte: Paraná, 2010.

É possível observar na figura a descrição dos 15 municípios paranaenses que possuem Unidades Socioeducativas. A legenda contribui para esclarecer a modalidade de programa que cada uma delas atende.

As primeiras tentativas de intervenção no modelo de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei após a promulgação do Estatuto, deram-se em um ambiente de muita tensão, decorrente das rebeliões citadas e das dificuldades de construção de um novo modelo. A reflexão sobre o impacto dessa realidade nos trabalhadores da socioeducação, denominados de Educadores Sociais no sistema paranaense, será discutido a seguir.

### 3.3 O IMPACTO DAS REBELIÕES SOBRE OS EDUCADORES SOCIAIS

Ainda que o Estatuto tivesse sido promulgado no início da década de 1990, e que o Brasil tenha se comprometido a elaborar um Plano de Ação para a década quando enviou representantes para participar do Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado nos dias 28 e 29 de setembro de 1990, na sede das Nações Unidas, os Estados responsáveis pela operacionalização das políticas de atendimento levaram mais de uma década para colocar a nova proposta em prática.

No caso do Paraná, é certo que houve uma preocupação em ampliar o número de vagas para atendimento e incorporar as unidades administradas pelos municípios, diretamente ou através da rede filantrópica/ONGs, à gestão direta do Estado, o que implicava selecionar novos profissionais para compor o quadro funcional das unidades de atendimento.

Assim, em 02 de abril de 1996, através do edital nº 049/1996, do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Administração, o Paraná realizou o primeiro concurso público para Educador Social, estabelecendo como critério eliminatório do processo de seleção a aprovação em um Curso de Formação com carga horária de 100 horas, subdivida em quatro módulos<sup>23</sup>, esse foi o embrião do processo de formação dos profissionais de socioeducação no Estado a partir da promulgação do Estatuto.

Outra iniciativa nesse sentido iria ocorrer somente em 2004 quando da inauguração de uma unidade de internação no município de Londrina.

---

<sup>23</sup> O conteúdo da formação estava dividido em quatro módulos, a saber, Comportamental (52 horas); Administrativo (08 horas); Saúde (24 horas) e Segurança (16 horas) (PARANA, 1996).

A obra dessa Unidade de área total de 1.717,81 m<sup>2</sup> custou para os cofres públicos R\$1.231.617,44 (um milhão, duzentos e trinta e um mil, seiscentos e dezessete reais e quarenta e quatro centavos) e foi construída entre os meses de setembro de 2002 a julho de 2004, sendo destinada a atender até 80 adolescentes sentenciados pela justiça (AUGUSTO, 2004a). A Unidade foi alvo de muitas críticas de educadores, conselheiros tutelares e de direitos, servidores públicos, membros do judiciário, enfim, defensores dos direitos dos adolescentes em Londrina, devido às falhas arquitetônicas.

Em 26 de julho de 2004, ocorreu a recepção dos novos adolescentes e a direção da USOIL confirmou à imprensa que parte das críticas ao Educandário não foram solucionadas pelo governo paranaense: [...] restaram algumas deficiências como os banheiros coletivos com paredes baixas, a fiação elétrica ao alcance das mãos e a tubulação dos alojamentos que pode se arrancada e servir como arma em uma eventual rebelião (AUGUSTO, 2004a, p. 1).

O início das atividades se efetivou com a contratação dos novos servidores selecionados através do Edital nº 001/2004 SETP/IASP para um contrato de caráter temporário. Entre 06 e 09 de julho daquele ano ocorreu a capacitação dos novos funcionários, constituída por palestras e oficinas de orientação para implantação do atendimento socioeducativo em unidade de internação. “Eram apenas aulas teóricas baseadas na experiência empírica de funcionários que há tempos estavam nessa atividade [...]” (SANTOS; SILVA, 2011, p. 108).

De acordo com o Manual do Curso de Capacitação dos Novos Servidores (2004c), a capacitação inicial realizada em Londrina foi composta por 32 horas de curso, divididas em oito temas: Aprimoramento da gestão da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, Eixo da Política Estadual da Assistência Social, Proposta Pedagógica para Atendimento do Adolescente em conflito com a lei, Atendimento à Família, Programa CIAADI/SAS, Programa de semiliberdade, Medida socioeducativa de internação, Programa Continuado de Atendimento ao Adolescente.

Os temas relacionados aos programas de atendimento foram ministrados por diretores de unidades, como é o caso de Francesco Serale, ex-diretor do CIAADI Curitiba, Mariselni Vital Piva, ex-diretora do Programa de Semiliberdade feminino de Curitiba e Solimar Gouveia, ex-diretora do Educandário São Francisco. Porém,

outros profissionais como Vera Ragioto, Denise Ratmann A. Colin, Pe. Roque Zimmerman, Odária Battini, Rita de Cássia Naumann, Maria Aparecida da Silva, Samira Kauchakji foram envolvidos na formação, eram pessoas do movimento pelos direitos humanos, professores universitários e técnicos sociais do IASP.

A proposta de formação teve como objetivo apresentar como foram os programas de atendimento das medidas e como foram preconizadas pelo Estatuto. Em função disso, muito pouco se tratou de questões da prática cotidiana das unidades de atendimento, não havendo, conseqüentemente, questionamentos operacionais sobre como seria desenvolvido o trabalho. Sobre o momento de formação, o relato de um Educador Social que participou daquele processo é contundente:

Tivemos uma capacitação [...] muito supérflua, de que nada realmente chegava perto do que seria a realidade [...]. Eram pessoas novas e, inclusive, a maioria sendo o primeiro emprego. As pessoas não tinham noção do que era uma vida institucional, de uma vida dentro de uma organização [...] (SILVA; GUEDES, 2011, p. 56).

Após os quatro dias de formação, os servidores foram para a Unidade a fim de reconhecer os espaços físicos, de modo que pudessem nas três semanas seguintes planejar e preparar o ambiente para a recepção dos primeiros adolescentes. Na prática, ninguém possuía experiência no trabalho, nem mesmo o diretor da instituição.

Nessa época, ninguém tinha ideia do que seria aquilo e como seria a dinâmica. Psicólogos faziam dinâmicas de grupos, outro grupo providenciava um esquema para a rotina e outro grupo liderado por Educadores Sociais que trabalharam no sistema prisional cuidavam de aspectos relacionados à segurança. (SANTOS; SILVA, 2011, p. 109).

Pode-se afirmar que os servidores foram alocados em serviço com poucas referências profissionais que pudessem orientar as atividades socioeducativas. Assim, logo em seguida, começaram a ocorrer os primeiros conflitos durante a elaboração das orientações para o serviço. Na tentativa de construção de um regimento interno para orientar a rotina de trabalho surgiram divergências que impossibilitaram que o documento fosse aprovado de forma consensual.

A recepção dos primeiros adolescentes ocorreu no dia 26 de julho de 2004 e, em poucos dias a unidade contava com um número superior a 40 internos. Conforme entrevista do diretor do IASP, na época: “A expectativa é de que a lotação máxima – 80 internos – seja atingida dentro de 15 dias” (AUGUSTO, 2004a, p. 1).

Foi nesse momento, antes mesmo de iniciarem a execução das primeiras linhas de ação pedagógica ou de proporem alterações arquitetônicas na estrutura das unidades do IASP, que começaram as manifestações dos adolescentes, através de motins, fugas, rebeliões, assassinatos e suicídios nas Unidades Oficiais do Instituto, inclusive na USOIL, a Unidade de Londrina.

As pesquisas de Sales (2007) indicam que a violência juvenil, dentro ou fora das instituições de atendimento, surgiu então como forma de representação, como forma de quebrar com a sua invisibilidade e demonstrar que é possível exercer influência nos processos sociais e políticos, ainda que possam ser consideradas de modo negativo. Para Zaluar (1985), as revoltas vividas nas rebeliões tiveram uma conotação de atos de injustiça perpetrados contra os revoltados, e baseia-se numa concepção de justiça social, em que o revoltado enxerga somente exploração e opressão.

O que as rebeliões *falam*, com todas as suas linguagens corporais e materiais que os jovens sabem dispor em seus aspectos implosivos e explosivos, é que a cultura do confinamento e da repressão típicos da *pedagogia punitiva*, que secularmente orientou os adultos (nas escolas, Igrejas e instituições de assistência e reeducação) na relação com adolescentes infratores, além de anacrônica, é promotora de violência em escala cada vez maior (SALES, 2007, p. 252).

Sem instrumentos que pudessem permitir aos Educadores Sociais compreender esse complexo mecanismo, ou até pela pouca experiência dos funcionários em geral, pela fragilidade das estruturas físicas da Unidade ou ainda pela ausência de uma orientação pedagógica efetiva, o fato é que, as matérias jornalísticas veiculadas na época informaram que, em 02 de agosto, um adolescente subiu no telhado e empreendeu fuga. Na semana seguinte, ocorreu a primeira rebelião na USOIL. Há registro de ações dos rebelados que culminaram com muitas horas de pânico entre adolescentes e servidores.

[...] quatro internos estouraram o cadeado do alojamento. Utilizando o extintor de incêndio, eles destruíram os cadeados das outras celas. Armados com estiletes e estoques feitos a partir de objetos que eles teriam arrancado das paredes e de equipamentos eletrônicos, a maioria dos 49 adolescentes conseguiu sair dos alojamentos e ganhar o telhado da instituição (VICENTINI, 2004, p. 6).

Naquele dia, a Unidade contava com 49 adolescentes, sendo que no dia anterior, 23 deles haviam recebido visitas de seus familiares pela primeira vez e, conforme relato do presidente do IASP para um jornal da região, “[...] as visitas ocorreram de forma harmoniosa, mas nem todos os pais compareceram” e segundo informe de duas mães “[...] o clima dentro da unidade é bastante tranquilo” (ZANON, 2004, p. 5). Como é possível de se verificar, todos desconheciam completamente a dinâmica da Unidade de Londrina.

Os funcionários não conseguiram intervir no evento crítico e a rebelião com duração de quatro horas terminou somente após a intervenção do Pelotão de Choque da Polícia Militar. Foram destruídos parcialmente 12 dos 42 alojamentos, além de luminárias, fiações elétricas, cercas, alambrados, divisórias, paredes, equipamentos eletrônicos, bancos e mesas de refeitórios. A direção do IASP atribuiu a responsabilidade pelos eventos aos adolescentes em crise de abstinência química e prometeu abrir procedimento sindicante para apurar eventuais responsabilidades dos servidores da Unidade.

A mídia local veiculou que a USOIL possuía como filosofia de trabalho a humanização do atendimento aos adolescentes privados de liberdade, e que oferecia “[...] acompanhamento médico, odontológico e psicológico. Eles também frequentavam cursos profissionalizantes, oficinas de artes e artesanatos, além de participarem de atividades esportivas” (VICENTINI, 2004, p. 1), todavia, as atividades de profissionalização e atendimento especializado nas áreas de saúde não eram de fato oferecidas.

A partir da rebelião, a insegurança se instalou na rotina de trabalho dos servidores e a relação de confiança entre os setores, ainda não completamente consolidada, passou a se diluir a cada dia. O ambiente institucional foi se transformando numa grande desordem materializada nas ofensas contra funcionários, nas agressões entre adolescentes, na depredação do prédio, enfim, nos motins e rebeliões. O depoimento de um Educador Social que trabalhava na Unidade dá a ideia da situação, ele diz: “Eram muitos xingamentos, muitos

xingamentos mesmo. [...] estoques começavam a aparecer. De todos os lugares saíam estoques [...] E os educadores eram ameaçados, e começaram a jogar muitas coisas nos educadores” (SILVA; GUEDES, 2011, p. 58).

Os adolescentes permaneciam longos períodos nos alojamentos pela ausência de atividades, o que ocorria pela falta de materiais ou de profissionais que soubessem desenvolver oficinas ou aulas. Para inibir os atos de agressividade, as sanções eram aplicadas em número cada vez maior, mas os adolescentes não respeitavam os servidores, que eram destituídos de qualquer autoridade.

A ausência de rotinas escolares ou outra qualquer de natureza exterior ao alojamento, a inaptidão dos funcionários e a fragilidade da estrutura física contribuíram para a ansiedade e o aumento da agressividade dos adolescentes. Quando se aplicava medida disciplinar de permanência no alojamento eles zombavam ainda mais, porque não existiam atividades escolares e profissionalizantes.

Os adolescentes oriundos de outras Unidades Socioeducativas e delegacias possuíam mais conhecimento sobre o sistema do que os próprios servidores que atuavam na Unidade. A instabilidade era tão recorrente que se tornou comum os Educadores Sociais trazerem duas mudas de roupas para trabalhar, trocando-as quando fossem alvejados por líquidos e restos de comida.

Quando os servidores reclamaram das condições de trabalho para os assessores do IASP, foram orientados a agir de forma mais contundente nas intervenções com os adolescentes, revidando as agressões sofridas. Seguindo tais orientações, alguns Educadores Sociais do plantão noturno começaram a preparar canecos de água e chá bastante adocicados para arremessarem nos adolescentes, de forma a revidar as agressões sofridas. O auge desse conflito ocorreu quando os Educadores, numa noite fria, com vistas a vingar o desrespeito dos adolescentes, se organizaram para molhar os alojamentos e as camas com as mangueiras do hidrante de combate a incêndio.

A repercussão deste evento contribuiu ainda mais para o acirramento dos conflitos entre Educadores Sociais e adolescentes, e entre Educadores e equipe técnica. A maioria dos membros da equipe técnica censurava o trabalho dos Educadores Sociais, contribuindo para o acirramento, divisão e tensão permanente entre setores e grupos profissionais.

Na sequência de eventos, em 03 de setembro, houve nova rebelião com intervenção do Pelotão de Choque. Nesta mesma época, ocorreram rebeliões no CIAADI de Foz do Iguaçu, e, em uma delas, um adolescente foi assassinado. Entre os dias 13, 15 e 16 de setembro de 2004, oito adolescentes fugiram da USOIL, serrando grades das janelas dos alojamentos e pulando o muro lateral. “O grande mistério era como que essas serras entraram. Ou foram visitas ou, provavelmente, foram funcionários que entregaram as serrinhas para os adolescentes” [...] (SILVA; GUEDES, 2011, p. 58). Quase todas as fugas foram decorrentes do corte das barras de ferro.

A estrutura física da Unidade foi considerada frágil e inapropriada para a finalidade a que se destinava. As quatro alas eram interligadas e as divisórias existentes eram baixas, o que facilitava fugas e deslocamento entre os setores. No centro da Unidade havia uma quadra que não possuía isolamento perimetral, possibilitando aos adolescentes rebeldes o acesso a outros locais com facilidade.

Do ponto de vista do Educador Social, caso um estivesse no ponto oposto, ficaria impossibilitado de sair em meio a uma rebelião. O campo de futebol, localizado na ala externa do complexo circular, era delimitado por telas de baixa qualidade, as paredes dos alojamentos eram frágeis. Com o tempo, os adolescentes passaram a chamar a Unidade de *castelo de areia* ou *castelo de açúcar*, expressão posteriormente adotada também pelos servidores.

Com vistas a denunciar a fragilidade da estrutura física da instituição, alguns funcionários se organizaram para elaborar um dossiê que foi encaminhado ao Ministério Público, ao Conselho Tutelar, à imprensa e aos demais órgãos de defesa dos direitos dos adolescentes. Os resultados apareceram em curto prazo com a demissão da direção, a demissão dos articuladores do movimento denunciante e a suspensão da entrada de novos adolescentes na Unidade.

Ao tomar ciência do dossiê elaborado pelos servidores, o Ministério Público protocolou um pedido de intervenção e ajuste das condições de trabalho dos funcionários. O Juiz da Vara da Infância e Juventude de Londrina acatou o pedido, nomeando, no mês seguinte, um interventor. O IASP, por sua vez, através do Decreto nº 3.818, nomeou nova diretora para a Unidade, a Assistente Social, Dra. Laura Keiko Sakai Okamura.

Ao final do ano de 2004, a USOIL já registrava seis rebeliões de grandes proporções, várias fugas, algumas com tomada de reféns, destruição de setores,



intervenções policiais com danos físicos aos adolescentes, reiteradas revoltas e conflitos entre adolescentes e servidores.

Um conjunto de elementos foi apontado como causas dessa dramática situação, a ocupação das vagas de forma descontínua, a falta de procedimentos básicos de segurança, o fornecimento inadequado de alimentação, materiais permanentes e de manutenção e ausência de condições de conforto e higiene mínima.

A política estadual de atendimento socioeducativo, naquele momento, estava inserida no contexto geral de múltiplas contradições, até mesmo porque não era somente a Unidade de Londrina que passava por estes conflitos. Motins, rebeliões, homicídios e suicídios<sup>24</sup> de adolescentes também estiveram presentes nas demais unidades. Fatores como constituição de grupos organizados (membros de *gangs*) em grandes centros como Londrina, Cascavel, Foz do Iguaçu, Curitiba e região metropolitana não foram considerados pelos gestores como fator de risco no ingresso dos adolescentes nas poucas Unidades disponíveis naquele período.

Muitas das mortes nas dependências das Unidades Sociais foram em decorrência de brigas, desafetos, rixas e disputas pelo tráfico de drogas ou liderança institucional. Sabe-se que “O tráfico seduz a garotada, oferecendo-lhe recursos simbólicos compensatórios de sua invisibilidade social. O principal deles é a arma” (SOARES, 2000, p. 159).

Em 21 de setembro de 2004, o Educandário São Francisco foi palco da maior de todas as rebeliões já ocorridas no Paraná. O evento começou no período noturno, quando os adolescentes colocaram fogo nos colchões, quebraram vidros, móveis, paredes e vários utensílios da instituição, provocando ferimentos e levando a óbito sete adolescentes que foram assassinados com pancadas desferidas com pedaços de madeiras e ferros. Três desses adolescentes eram provenientes da Unidade de Londrina, os demais oriundos dos municípios de Cambé, Jacarezinho, Cascavel e Curitiba.

Segundo informações de um grupo de jornalistas da Gazeta do Povo “[...] o Educandário São Francisco estava com lotação acima de sua capacidade. Eram 243 meninos para 150 vagas. A transferência de um grupo de Londrina, em regime de

---

<sup>24</sup> Segundo o relatório de gestão do governo do Paraná, entre os anos de 2004-2005, ocorreram 11 óbitos de adolescentes decorrentes de assassinatos. A maioria dos casos ocorreu durante rebeliões. (PARANÁ, 2010).

urgência, teria favorecido a rebelião” (FERNANDES; PORTELA; MARTINS; MENEGHEL, 2006, p. 6).

A reportagem especial foi publicada dois anos depois dos fatos ocorridos, e teve como objetivo repercutir a morte de sete adolescentes, a situação de seus familiares e o cotidiano de trabalho dos funcionários. Naquele contexto, não existia uma política articulada para dar respostas às demandas, visto que se estimava existirem uns 300 adolescentes apreendidos com adultos nas delegacias e cadeias do Estado.

Desde a inauguração, em 1965, até meados da década de 2000, os adolescentes do interior do Estado eram conduzidos para o Educandário São Francisco, localizado no complexo penitenciário da cidade de Piraquara. Por isso, o CEDCA elaborou propostas e exigiu do IASP a:

[...] elaboração de plano de humanização do Educandário São Francisco [...], elaboração de protocolo que regulamente os procedimentos a serem adotados nas unidades de internação frente a sinais de rebelião, envolvendo todos os integrantes do sistema de garantia de direitos; contratação de 44 funcionários para o Educandário São Francisco, sendo 35 educadores, 03 instrutores, 06 técnicos (03 assistentes sociais e 03 psicólogos), inclusive para permitir a mudança do turno (hoje de 24x48 horas, para 12x36 horas) (CEDCA, 2004, p. 3-4).

O sistema não possuía vagas para dar conta de toda a demanda existente. Havia, inclusive, uma centralização do atendimento no Educandário São Francisco e nos CIAADIs de Foz do Iguaçu, Curitiba e Londrina. Os CIAADIs de Londrina e Curitiba atendiam somente internação provisória e o de Foz do Iguaçu atendia internação provisória em uma ala com internação. E a nova Unidade de Londrina, a USOIL, devido a precariedade, acabou contribuindo para o aprofundamento dos problemas.

Como se pode observar, as mudanças solicitadas pelo CEDCA implicavam, inclusive, em uma alteração na escala de trabalho, o que gerou descontentamento por parte dos Educadores Sociais. A rebelião no Educandário São Francisco afetou a Unidade de Londrina que recebeu vários adolescentes transferidos. Assim, quando a Unidade começou a se reorganizar, sob a coordenação da nova direção, ela foi destruída em uma nova rebelião que teve o envolvimento de 39 internos, no dia 02 de dezembro de 2004.

Na ocasião, os rebelados mantiveram quatro funcionários reféns e destruíram em quantidade e extensão a USOIL. O que sobrou das quebradeiras dos adolescentes “[...] foi quebrado pelos próprios funcionários, num momento de revolta contra a qualidade da construção. A própria estrutura física retratava simbolicamente a opressão que sofriam: as mudanças eram uma emergência” (SILVA; GUEDES, 2011, p. 63).

Depois dessa última rebelião na Unidade de Londrina, os adolescentes foram transferidos para outras unidades e, temporariamente e de forma excepcional, alguns foram transferidos para Penitenciária Estadual de Londrina (PEL) até que o IASP providenciasse novas vagas. Posterior a isso, a Unidade foi desativada para uma reforma geral que durou até abril de 2005. Nesse período, alguns servidores foram prestar serviço no CIAADI de Londrina e outros ficaram na USOIL junto com a diretora, organizando um novo plano de capacitação a ser aplicado a partir do ano seguinte.

O impacto dessas rebeliões sobre os profissionais das Unidades, em especial sobre os Educadores Sociais que atuavam diretamente com os internos, foi intenso na medida em que eles não possuíam instrumentos para refletir sobre os acontecimentos. Assim, as rebeliões, mais do que a promulgação do Estatuto e as orientações do CONANDA e do CEDCA foram fundamentais para a implantação de uma nova sistemática de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no Paraná.

É certo que as Leis e as diretrizes políticas ensejaram metodologias e princípios sobre a execução das medidas, mas o processo de construção de uma política para a área no Estado ocorreu profundamente influenciada pelos diversos conflitos e movimentos de rebelião que tiraram o sistema da invisibilidade. A construção dessa política é objeto da reflexão que se segue.

## 4 O EDUCADOR SOCIAL NA POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ

A reflexão sobre as funções do Educador Social no sistema socioeducativo do Paraná se deu a partir da análise de fontes documentais, a maior parte de domínio público, como os relatórios anuais de gestão do Governo do Estado do Paraná, documentos normativos, resoluções e decretos do Poder Executivo, editais de concursos, manuais de capacitação, reportagens em jornais diários impressos, mas principalmente, através dos *Cadernos do IASP*, que se tornaram a base da análise das atribuições e das funções dos Educadores Sociais que atuam na socioeducação no Estado do Paraná.

Encontramos no *Caderno Gestão de Centros de Socioeducação* a transcrição das funções previstas no perfil profissiográfico do cargo, apresentamos o material organizado a partir de três eixos analíticos: atribuições relacionadas à segurança, atribuições relacionadas às rotinas diárias e, atribuições pedagógicas. E foi a partir desses três eixos sintetizadores que foi feita a análise das funções dos Educadores Sociais.

Antes, porém, o leitor será apresentado ao processo de elaboração dos próprios *Cadernos do IASP*, conjunto de cinco volumes norteadores do processo de formação dos profissionais da sociedade do Paraná que concentram o conceito do projeto socioeducativo desenvolvido no Estado.

### 4.1 DO CAOS À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE SOCIOEDUCAÇÃO

O fechamento da Unidade de Londrina, após a série de rebeliões que a destruiu, possibilitou a realização de um processo de discussão envolvendo toda a equipe multidisciplinar local, incluindo a direção que recém havia assumido, e técnicos do IASP. Os debates foram direcionados para a elaboração de propostas de reestruturação do trabalho na Unidade.

Das mudanças derivadas dessas propostas, as mais visíveis foram as estruturais, houve a alteração do nome para *Centro de Socioeducação* (CENSE), reformas físicas na Unidade e a redução da capacidade de atendimento de 88 para 57 vagas. No entanto, o que mais foi valorizado pela equipe na época, foi a adoção

de uma proposta pedagógica que buscava atender aos adolescentes dentro de um percurso formativo<sup>25</sup>, o que era inexistente até então no Estado.

As reformas na estrutura física priorizaram sanar as facilidades de acesso às alas e alojamentos, levantar o muro do solário que favorecia evasões, aumentar a segurança do muro externo que era de tela, retirar as grades horizontais das janelas do prédio que favoreciam escaladas, solucionar problemas no alambrado do campo de futebol, na exposição de fiação elétrica e luminárias, nos canos dos lavabos e chuveiros expostos, na estrutura das camas e das paredes dos alojamentos.

As principais mudanças consistiram em adequações ao que já preconizava o Estatuto no que diz respeito às entidades de atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa de internação, como a divisão dos adolescentes por ato infracional, idade e compleição física, por exemplo. A Unidade foi subdividida em quatro alas, sendo: “Ala A para internos de 15 e 16 anos; Ala B para internos de 12 e 14 anos; Ala C dividida em C1 (recepção e triagem) e C2 (para adolescentes em cumprimento de medidas disciplinares); Ala D para internos de 17 e 18 anos” (AUGUSTO, 2005, p. 01).

Foram construídos quadrantes de revista na entrada e saída desses setores, além de salas de aulas e oficinas. Mesmo mantido o formato circular original do prédio, o corredor principal foi separado em quatro partes e o acesso a cada uma das partes passou a ser realizado pela quadra de esportes que fica no centro da Unidade. Assim, ao mesmo tempo em que um tumulto passaria a ficar restrito a uma única ala, facilitando o controle, as entradas e saídas ficaram mais bem distribuídas. Com a abertura do corredor para a separação das alas, foi possível construir um solário para a convivência diária entre os adolescentes. Foram estratégias arquitetônicas pensadas para impedir a livre circulação entre setores e fugas no caso de novas rebeliões.

Além disso, a quadra foi coberta e foram construídos novos muros, assim como houve a elevação dos muros internos de 2,5 para 4 metros de altura, a instalação de grades nos solários, a criação de postos de serviço nas quatro alas e na quadra de esportes, o reforço das paredes das alas C e D, garantindo a independência do funcionamento de cada uma, que passaria a ter seu próprio corpo

---

<sup>25</sup> Compreende-se como percurso formativo as etapas de Admissão, Recepção, Acolhida, Integração na proposta socioeducativa, elaboração do Plano Personalizado de Atendimento (PPA), Desligamento e acompanhamento de Egresso.

de Educadores Social, refeitório, almoxarifado, equipamentos de limpeza e utensílios de alimentação.

A estrutura central também foi adequada, organizando-se em áreas setoriais como o de atendimento pedagógico, dividido em pequenas salas para oferecer atividades com um número menor de internos por turmas, e o atendimento psicossocial, com espaços compactos para atendimento individual e privativo.

A direção da Unidade propôs uma gestão compartilhada com os funcionários, por isso, o processo de capacitação do conjunto da equipe foi construído coletivamente, de maneira que foram elaborados documentos que norteariam o trabalho de todos os servidores, tais como: Regimento Interno, Manual do Educador Social, Proposta Pedagógica da Unidade, Manual do Adolescente, Manual do Parceiro e Manual da Dinâmica Funcional.

A reinauguração do *Centro de Socioeducação de Londrina* ocorreu em 13 de abril de 2005 e os primeiros adolescentes chegaram doze dias depois. Seis meses após a adoção do novo método de trabalho a imprensa veiculou uma matéria em que apresentou os bons resultados da nova proposta pedagógica. O jornal destacou a fala da direção: “Eu nunca duvidei que os meninos pudessem ser recuperados. Minha única dúvida era se a população teria paciência para esperar os resultados do nosso trabalho” (FINARDI, 2005, p. 10). Da mesma forma um dos membros da equipe reiterou que a rotina dos adolescentes havia sofrido mudanças significativas, porque “Antes da reforma, os internos permaneciam trancados nos alojamentos na maior parte do tempo. Em sistema de rodízio, os jovens passam pelas oficinas de tapeçaria, origami, esportes e aulas de português, matemática e educação artística” (FARO, 2005, p. 1).

Estas mudanças foram significativas também para os funcionários, pois antes eles estavam desmotivados e eram responsabilizados pelas rebeliões. A partir de todo o processo de reorganização da Unidade se propunha a conjugação entre a adoção de uma proposta pedagógica, rotinas de segurança e funcionários capacitados, o que parecia um modelo de sucesso.

Apesar de terem ocorrido algumas tentativas de rebelião nos meses que se seguiram à reinauguração da Unidade de Londrina, a diferença foi na intervenção interna executada pelos próprios Educadores Sociais, sem auxílio da Polícia Militar. Se antes, em qualquer situação de conflito, motim ou rebelião se solicitava a intervenção de

policiais militares, depois os Educadores Sociais passaram a ter instrumentos para intervenção em casos de conflitos leves.

Além disso, eram oferecidas atividades pedagógicas, com o propósito estratégico de serem ações de segurança preventiva. O maior aprendizado para aquela equipe de trabalho pareceu ser o desvelamento dos riscos de uma unidade de internação e, “Reconhecer os riscos e perigos existentes é a condição básica para começar a se preparar para superá-los de maneira consequente” (PARANÁ, 2006e, p. 13).

O processo de formação que possibilitou todas essas mudanças teve como objetivo estudar “[...] conceitos e práticas fundamentais ao desenvolvimento do processo formativo do adolescente em conflito com a lei que cumpre medida socioeducativa de internação na USOIL” (PARANÁ, 2005b, p. 1).

O programa de formação previa dois módulos. O módulo I tratava do Sistema de Justiça Juvenil e de temas como Segurança Preventiva e Interventiva e o módulo II tratava da proposta pedagógica com temas como: Ação Sócio-Educativa, Adolescência e Comportamento Delinquente. Eram onze temas totalizando 158 horas de palestras, conforme demonstra o Apêndice 1.

No módulo I as palestras e aulas foram ministradas pela própria presidente do IASP, pela Promotora de Justiça, pelo Juiz de Direito da Vara da Infância e da Juventude de Londrina, pela diretora da Unidade, por uma profissional da área técnica especialista em psicologia organizacional e em gestão de pessoas, por dois profissionais do sistema FEBEM de São Paulo, por um mestre em artes marciais e professor de karatê, e por oficiais da polícia militar de Londrina e região.

No módulo II, a formação se concentrou na discussão sobre a ação socioeducativa, a proposta pedagógica e o comportamento juvenil e, diferentemente do anterior, contou com a participação de uma ampla gama de profissionais da própria Unidade, além de referências sobre socioeducação em âmbito nacional como Antonio Carlos Gomes da Costa, e estadual, como Paula Gomide. Várias das atividades foram realizadas por funcionários que eram líderes de equipe da Unidade. As apresentações eram realizadas e funcionários procuravam adaptar as propostas apresentadas à realidade, passando a elaboração de documentos norteadores do trabalho e da convivência, alguns já citados como o Regimento Interno, Manual do Educador Social, e outros como o Manual da Família, o Caderno do Adolescente, entre outros.

Nesse processo de formação a equipe também participou de cursos em parceria com o chamado Sistema “S”. O primeiro curso composto por 12 alunos, todos Educadores Sociais, tinha a finalidade de oferecer algumas competências para o exercício da liderança àqueles que seriam escolhidos como coordenadores de equipe de plantão de Educadores Sociais e foi ministrado em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

O segundo curso visava formar os funcionários do setor administrativo e instrutores/educadores para planejar a confecção e venda de artesanato a ser produzido pelos adolescentes, quando fossem colocadas em execução as novas atividades pedagógicas. O curso foi ministrado pela assessoria do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Enquanto a equipe do CENSE de Londrina colhia os frutos do processo de reorganização da Unidade, o IASP encaminhava o processo de reordenamento nas demais Unidades do Estado com base no que estava sendo realizado em Londrina. Em documento oficial, o Instituto vai defender que “[...] investir sempre no desenvolvimento de uma ação sociopedagógica consistente, na qualificação dos educadores, [...] a fim de que a comunidade socioeducativa seja capaz de prevenir e enfrentar situações limites” (PARANÁ, 2006e, p. 14), considerando duas dimensões da segurança nas Unidades: prevenção e intervenção.

Entre os meses de novembro e dezembro de 2005, O IASP realizou uma capacitação técnica para servidores das Unidades de Internação Provisória e de Internação de todo o Estado, em que as palestras foram ministradas por funcionários do CENSE de Londrina, sob a coordenação da diretora da Unidade. Os conteúdos dessa formação podem ser vistos no Apêndice 2.

O objetivo era possibilitar o conhecimento da metodologia e dos instrumentos de trabalho da Unidade de Londrina, especialmente o uso do estudo de casos e do Plano Personalizado de Atendimento (PPA)<sup>26</sup>. Nessa capacitação estava prevista uma visita das equipes técnicas das demais Unidades de Internação Provisória e de Internação ao CENSE de Londrina para conhecer também suas dependências.

A implementação do processo de reordenamento institucional do Sistema Socioeducativo do Paraná tinha como uma das premissas a contratação de novos

---

<sup>26</sup> O termo Plano Personalizado de Atendimento (PPA) foi adotado pelo Estado do Paraná até 2012 em detrimento dos termos Plano de Atendimento Individual (PAI) adotado por outros Estados e Plano Individual do Adolescente (PIA) adotado pelo próprio Sinase (2006).



servidores que seriam incorporados ao serviço público entre agosto de 2006 e fevereiro de 2007 e seriam inseridos num modelo já reestruturado.

Assim, após a posse esses servidores passaram por um amplo processo de formação antes de serem inseridos nos Centros de Socioeducação. A capacitação funcional foi dividida em três etapas: a primeira, centralizada na cidade de Curitiba, num período de quatro dias com palestras nas áreas jurídicas, pedagógicas, de segurança, fundamentos da socioeducação e áreas afins ao trabalho socioeducativo; a segunda etapa aconteceu de forma descentralizada, em polos regionais do Estado e tinha conteúdos programáticos relacionados ao trabalho cotidiano de cada profissional contratado, para tanto, foram utilizadas oficinas operativas; e a terceira etapa ocorreu *in loco*, ou seja, dentro da rotina de cada unidade, sob a supervisão das direções dos CENSE's e equipes multiprofissionais<sup>27</sup>.

Os temas abordados nas duas primeiras etapas podem ser conferidos nos quadros a seguir.

**Quadro 2 – Temas da capacitação técnica para novos servidores (2006)**

FASE ESTADUAL - 07 a 10 de agosto de 2006			
TEMA	ASSUNTO OU ATIVIDADE	PALESTRANTE	C.H.
1	Apresentação do SINASE	Carmen Silveira de Oliveira	40 h
2	O histórico do atendimento ao adolescente em conflito com a lei face o desenvolvimento da legislação nacional e internacional	Emílio Garcia Mendez	
3	Histórico e Panorama do atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Paraná	Olympio de Sá Soto Maior Neto	
4	Mesa de políticas intersetoriais para o atendimento ao Adolescente em conflito com a lei	Diversos	
5	O papel das políticas públicas no cumprimento das medidas socioeducativas	Odária Battini	
6	Quem é este garoto?	Júlia Cordelini	
7	O perfil do adolescente em conflito com a lei	Paula Inez Gomide	
8	A aposta no adolescente	Laura Keiko Okamura	
9	Resiliência e vulnerabilidade social	Clarissa de Antoni	
10	Adolescentes, ato infracional e maternagem	Alexandre Rosa de Moraes	
11	A doutrina da proteção integral	Salvari Dias Mancio	
12	As garantias processuais do adolescente em conflito com a lei	João Batista Saraiva	
13	Princípios e fundamentos da Socioeducação	Antonio C. Gomes da Costa	

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no certificado do evento, 2014.

<sup>27</sup> A etapa do estágio supervisionado não ocorreu conforme o previsto, tendo em vista que o que era para ser periodicamente acompanhado se tornou a inserção direta dos novos funcionários nas escalas e plantões sem uma adequada supervisão o que contribuiu para que os servidores que possuíam experiências em áreas de segurança pública sobrepujassem o seu conhecimento prático sobre o referencial teórico utilizado nas formações anteriores.

**Quadro 3 – Temas da capacitação regional (2006)**

FASE REGIONAL - 21 de agosto a 20 de setembro de 2006			
TEMA	ASSUNTO OU ATIVIDADE	PALESTRANTE	C.H.
1	Histórico do Atendimento do adolescente em conflito com a lei	Equipe do IASP	176h
2	Política de atenção ao adolescente em conflito com a lei	Equipe do IASP	
3	ECA/Sistema de Justiça Juvenil	Juízes e Promotores	
4	Incompletude institucional	Laura Okamura	
5	Comunidade de Sentidos	Deodato Rivera	
6	Protagonismo Juvenil	Equipe Censes/IASP	
7	Educação para Valores	Equipe Censes/IASP	
8	Estudos de Casos	Equipe Censes/IASP	
9	Fases do Atendimento Socioeducativo	Equipe Censes/IASP	
10	Segurança nas unidades socioeducativas	Diretor e coordenadores de equipe de educadores	
11	Dinâmica funcional	Diretor e coordenadores de equipe de educadores	
12	Papel e perfil do Socioeducador	Diretor e coordenadores de equipe de educadores	
	Gerenciamento de crises	Polícia Militar	
13	Combate e Distúrbios Cíveis	Polícia Militar	
14	Defesa Pessoal	Polícia Militar	
15	Primeiros Socorros	Polícia Militar	
16	Combate a Incêndios	Polícia Militar	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO – 09 a 20 de Outubro de 2006			80h
Estágio realizado em Centro de Socioeducação sob a supervisão de funcionários já atuantes na área.			

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no certificado do evento, 2014.

Da primeira etapa, em Curitiba, participaram 700 profissionais entre convidados e servidores que foram aprovados na primeira fase do concurso. Segundo o governo, a formação atingiu os objetivos em recepcionar e integrar “[...] os funcionários novos e antigos, permitindo a introdução de uma discussão consistente sobre a política de atenção ao adolescente em conflito com a lei em todas as suas dimensões: jurídicas/legais, sociais, educativas e culturais” (CEDCA, 2006, p. 3).

Como é possível observar nos quadros, além de figuras expressivas da área, boa parte dos ministrantes das palestras/oficinas foram policiais militares, educadores sociais, diretores e técnicos das unidades socioeducativas, além de membros da diretoria técnica do IASP, ou seja, a equipe que sistematizava a proposta do trabalho socioeducativo.

Essa equipe estava baseada no processo levado a cabo no CENSE de Londrina, o que se comprovou mais tarde quando alguns Educadores Sociais de Londrina treinados para as coordenações dos plantões e de logística foram

nomeados diretores dos seguintes Centros de Socioeducação do Estado: Pato Branco; Foz do Iguaçu; Toledo; Paranavaí; Laranjeiras do Sul e Londrina, perpetuando o modelo lá formulado.

O conteúdo dessa proposta de trabalho foi sistematizado numa série de cadernos elaborados a partir dos documentos orientadores do trabalho do CENSE de Londrina e da experiência da equipe de formadores. Esses cadernos apresentam as bases teóricas que subsidiaram a elaboração da Proposta Político-Pedagógica da Socioeducação paranaense, são apresentados a seguir.

#### 4.1.1 Os Cadernos do IASP

O relatório de gestão das atividades realizadas no ano de 2007 pela Secretaria gestora da Socioeducação, e apresentado pelo Governador Roberto Requião à Assembleia Legislativa do Paraná, em fevereiro de 2008, sintetiza a intencionalidade que os gestores da socioeducação tinham em unificar as unidades de atendimento, dando a elas uma proposta pedagógica articulada numa perspectiva de construção de um sistema socioeducativo,

Os Centros de Socioeducação (CENSEs) estão instalados em diversos municípios do Estado e passaram a ter uma abrangência regional e a ofertar os programas de internação provisória e internação, individualmente ou simultaneamente. Em alguns municípios também passou a ser ofertado o Programa de Semiliberdade, funcionando em casa separada, mas vinculada ao Centro de Socioeducação. Os programas são instalados em espaços físicos distintos, onde são desenvolvidas ações específicas de acordo com a modalidade de atendimento, unificadas pela adoção de um projeto pedagógico comum (PARANÁ, 2008, p. 219)

A proposta que sustentou a construção desse sistema se materializou na elaboração de uma coletânea intitulada *Cadernos do IASP*, composta por cinco pequenos volumes abordando os seguintes temas: *Rotinas de Segurança, Gerenciamento de Crise nos Centros de Socioeducação, Compreendendo o Adolescente, Práticas de Socioeducação e Gestão de Centro de Socioeducação*.

Os *Cadernos do IASP* serviram de base e apoio às equipes atuantes nas unidades socioeducativas do Paraná, nas capacitações iniciais e continuadas dos funcionários efetivos e no alinhamento metodológico do sistema socioeducativo paranaense ocorrido a partir de 2006. Na realidade, esses cadernos orientadores se

consolidaram como parâmetro referencial para a política de socioeducação do Estado.

A elaboração do material ocorreu entre os anos de 2005-2006 pela equipe de servidores das unidades socioeducativas, na sede do IASP e por outros colaboradores de instituições parceiras, num processo de discussões, estudo, reflexão e registro da prática. Como resultado final do projeto obteve-se a publicação dos cadernos temáticos contendo as diretrizes do trabalho socioeducativo desenvolvidos no Estado do Paraná, que contribuiriam para orientar o processo de reordenamento institucional de acordo com as determinações normativas de âmbito nacional e internacional.

A composição de todo o projeto gráfico, com capa, ilustrações, diagramação, finalização, revisão ortográfica e organização foi realizada pelos servidores da Imprensa Oficial do Paraná e do IASP, a tiragem foi de 5.000 (cinco mil) exemplares. Todos os volumes foram construídos com a mesma estrutura: capa, falsa folha de rosto, folha de rosto, prefácio (A palavra da Presidente), apresentação (não foi assinada), sumário e introdução. As partes textuais estão compostas pelos elementos de apoio didático como o fluxograma, pelas páginas capitulares e subcapitulares numeradas sequencialmente e iconografias. Ao final de cada caderno encontramos os elementos pós-textuais como anexos e referências.

Apesar do cunho didático-profissional, a coletânea não possuía ficha catalográfica para registro correto em biblioteca e citações acadêmicas<sup>28</sup>. Os dados catalográficos e o registro do ISBN foram inseridos somente na segunda edição disponibilizada apenas em formato digital e veiculada em 2010<sup>29</sup> no sítio da então Secretaria da Criança e da Juventude (SECJ), cujas atribuições atualmente são da Secretaria da Família e Desenvolvimento Social (SEDS).

---

<sup>28</sup> Apesar dos cadernos não estarem cadastrados na Fundação da Biblioteca Nacional, ainda assim encontramos itens obrigatórios como nome da instituição, título do trabalho, local, data e até uma relação nominal que vai desde governador do Estado até a Diretoria Financeira Administrativa do IASP. Na mesma sequência encontramos a impressão de quatro logotipos: Governo do Paraná; Secretaria do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SETP); Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) e Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), instituições proponentes da obra. E por fim, cada exemplar expressa nominalmente os profissionais que atuam na elaboração, sistematização e na representação (diretores de Cense) de todos os servidores do IASP que direta ou indiretamente ajudaram na construção.

<sup>29</sup> Na nova edição, além dos cinco cadernos já mencionados foram disponibilizados outros quatro novos volumes *online*: *Programa Aprendiz*; *Semiliberdade*; *Informações sobre Drogadição*; *Interação e Suicídio: Protocolo de Atenção aos Sinais*.

**Figura 2 – Cadernos do IASP**



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador, 2014.

Com cada um dos cinco volumes a equipe do IASP queria atingir um setor específico da socioeducação. Por isso, a Portaria nº 027 de 13, de fevereiro de 2007 tornou os *Cadernos do IASP* a Proposta Político-Pedagógica Institucional dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2007a).

Para compreender e identificar o adolescente a quem se destina a ação socioeducativa, elaborou-se informações básicas no caderno intitulado "*Compreendendo o Adolescente*". Para definir quais as bases teóricas e os instrumentos metodológicos que constituem a proposta político pedagógica do processo formativo nas unidades elaborou-se o caderno "*Práticas de Socioeducação*". A metodologia da socioeducação foi inserida dentro de uma rotina repleta de significados e rotinas que precisam ser cumpridas ininterruptamente, assim as normas e procedimentos básicos de segurança foram contemplados no título "*Rotinas de Segurança*".

Para instrumentalizar o enfrentamento às rebeliões, motins e agressões físicas cometidas por e contra adolescentes, o que evidenciava a necessidade de formar servidores para mediação dos conflitos antes e durante esses eventos de natureza conflitiva foi elaborado o volume intitulado "*Gerenciamento de Crises nos Centros de Socioeducação*". Pensando em transmitir o conceito de sistema socioeducativo organizado, descentralizado, estruturado para a gestão da

socioeducação foi feito o volume “*Gestão de Centros de Socioeducação*” (PARANÁ, 2010).

Esse esforço de produção teórico-prático foi realizado com a intenção de alinhar conceitos para estabelecer um padrão referencial de ação educacional a ser alcançado em toda a rede socioeducativa de restrição e privação de liberdade e que pudesse, também, aproximar, do ponto de vista metodológico, os programas em meio aberto, criando, assim, a organicidade necessária a um sistema socioeducativo do Estado (PARANÁ, 2010, p. 58).

A Agência Estadual de Notícias (AEN), em 04 de junho de 2007, veiculou a informação do lançamento do material, em matéria intitulada “*Iasp lança cadernos para auxiliar na ressocialização de adolescentes*”. Nela se afirma que os cadernos são “[...] um projeto que visa atuar na ressocialização de jovens a partir do treinamento dos funcionários e alinhamento das ações nos Centros de Socioeducação, sistematizando os processos [...]” (PARANÁ, 2007, p. 1). O texto segue publicizando a entrevista com a presidente do IASP, Thelma de Oliveira, que afirmava que “Era preciso explicitar a intencionalidade educacional e alinhar a atuação dos servidores, criando um discurso comum e fazendo com que os funcionários absorvessem a metodologia” (PARANÁ, 2007, p.1).

A abrangência da Coleção inicialmente era restrita aos servidores do IASP e instituições parceiras do sistema socioeducativo, mas segundo a presidente do IASP “Outros Estados já estão solicitando os Cadernos para se orientarem. É um modelo iniciado aqui no Paraná, e que pode ser socializado” (PARANÁ, 2007, p. 1). Exemplares dos *Cadernos do IASP* foram encaminhados para Secretaria Especial de Direitos Humanos, para o CONANDA, para Secretarias Estaduais que administravam a Socioeducação nos Estados, municípios e Sistema de Justiça em geral. No Paraná, o texto foi divulgado e usado em vários cursos de capacitação e eventos vinculados a socioeducação. A seguir o conteúdo de cada caderno é apresentado sucintamente com indicações de como aborda o Educador Social.

#### 4.1.1.1 Compreendendo do adolescente

O primeiro caderno (verde) intitulado *Compreendendo o Adolescente* é composto de 54 páginas e apresenta a definição, os aspectos físicos, sociais e

psicológicos da adolescência, os fatores de risco e fatores de proteção para a conduta infracional, as características dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, bem como o perfil dos adolescentes em conflito com a lei atendidos pelos programas de internação provisória e de internação. É necessário ressaltar que no caderno não se faz menção ao Educador Social de maneira específica, tratando-se de todos os profissionais como socioeducadores.

#### 4.1.1.2 Práticas de socioeducação

O caderno *Práticas de Socioeducação* (roxo) aborda as bases teóricas<sup>30</sup> e apresenta os aspectos metodológicos e operacionais que constituem a proposta político pedagógica dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná. O caderno é composto de 84 páginas e contempla as bases da socioeducação, considerando o cenário de crise social, a aposta no sujeito como capaz de encarnar o papel de ator social e ter o poder de conduzir e transformar suas relações sociais, como um dos princípios da socioeducação.

As referências teóricas para a proposta pedagógica levam em consideração a ação e os objetivos do fazer socioeducativo, o papel do socioeducador e as fases da ação socioeducativa. O livro descreve em detalhes o momento de recepção, acolhimento e integração do adolescente, que compõe a primeira fase da ação socioeducativa. Após a fase inicial propõe a definição da equipe de referência, a realização da reunião de informações e a elaboração de estudo do caso, para que, em seguida, seja elaborado o plano personalizado de atendimento do adolescente. Posteriormente, está a preparação do adolescente para o desligamento e a reinserção sociofamiliar. Por fim, se anuncia que após o desligamento deve ser realizado o acompanhamento dessa reinserção. O caderno dialoga diretamente com o Educador Social uma única vez, quando explicita que é este que apoia

---

<sup>30</sup> A análise detalhada deste caderno e de sua proposta pedagógica foi realizada na dissertação de mestrado em Educação de Marcia Cossetin, intitulada Socioeducação no Estado do Paraná. Os sentidos de um enunciado necessário. (COSSETIN, 2012). Em seu capítulo terceiro, a pesquisadora empreendeu uma lúcida e crítica análise desse caderno a qual recorreremos em nossa análise.

[...] o adolescente no seu projeto de desenvolvimento pessoal e social, ou seja, nas relações consigo mesmo e com o outro [...] que adota esses pressupostos em sua ação cotidiana revela no seu fazer uma boa dose de senso prático com uma apreciável veia teórica. Ele utiliza-se disso para compor uma dialética de proximidade x distanciamento entre educador e educando como base para sustentar o trabalho socioeducativo (PARANÁ, 2006a, p. 28).

Nos demais momentos irá se referenciar ao Educador ou ao socioeducador de maneira genérica, se referindo a todos os profissionais da instituição. Aparecem termos como: família, protagonismo juvenil, ator social, segurança, educação como desenvolvimento de um capital humano.

#### 4.1.1.3 Rotinas de segurança

O caderno *Rotinas de Segurança* (amarelo) enfoca as bases para o desenvolvimento das atividades de segurança, seus procedimentos e operações básicas que compreendem a monitoramento de adolescentes, controles em geral, vistorias de pessoas e ambientes e revistas. O uso de rádio comunicador e vigias eletrônicas e as normas de conduta dos servidores também fazem parte do conteúdo abordado no caderno. Assim como os direitos e deveres dos adolescentes, a classificação da conduta, a natureza das faltas e sanções disciplinares. Nos anexos apresenta o código fonético internacional para ser utilizado nos rádios comunicadores.

O volume possui 72 páginas e evidencia ter sido elaborado para ser utilizado pelos Educadores Sociais, falando diretamente a ele uma dezena de vezes e, algumas poucas vezes de maneira mais ampla, na perspectiva de todos como socioeducadores. Os direitos humanos são mencionados uma única vez na introdução do documento ao dizer que “Os padrões de segurança necessários e desejáveis ao funcionamento dos Centros de Socioeducação apresentados nesse caderno foram orientados [...], nas recomendações gerais oriundas de organismos de defesa dos Direitos Humanos [...]” (PARANÁ, 2006b, p. 14).



#### 4.1.1.4 Gerenciamento de crise nos centros de socioeducação

O caderno *Gerenciamento de Crise nos Centros de Socioeducação* (vermelho) foi elaborado em 48 páginas. Da mesma forma que o caderno anterior ele explicita um diálogo direto com o Educador Social mencionando em vários momentos esse profissional. O volume estabelece os princípios legais do uso da força em unidades de privação de liberdade de adolescentes em conflito com a lei, os conceitos relativos à gestão de ameaça à segurança em unidades de internação, os indicadores de avaliação de cenário e o acionamento da rede de gerenciamento de crise. Enfoca ainda, a relação de providências necessárias em cada fase, as medidas a serem tomadas previamente ao evento, na fase de informação, de avaliação, de organização, de intervenção, de encerramento, de análise, as capacitações necessárias ao gerenciamento de eventos, os equipamentos necessários ao gerenciamento de eventos.

Apresenta também tabelas de indicadores de avaliação de eventos, de fases da gestão de evento crítico e de conhecimentos mínimos necessários para a resolução de eventos. Em seus anexos consta o detalhamento da organização da polícia militar e a relação dos batalhões da polícia militar nas regiões e cidades do Paraná que possuem centros socioeducativos.

#### 4.1.1.5 Gestão de centro de socioeducação

O caderno *Gestão de Centro de Socioeducação* (azul) engloba os princípios da gestão pública, os modelos de gestão do IASP e do sistema socioeducativo e as orientações do SINASE no contexto da gestão do sistema socioeducativo. É composto de 92 páginas e se refere em diversos momentos ao Educador Social. Este caderno é o que mais cita os direitos humanos mencionando normativas internacionais, tratando da gestão pública de qualidade adota “[...] métodos e procedimentos que garantam a qualidade dos serviços prestados sob a ótica da garantia dos direitos humanos da pessoa privada de liberdade” (PARANÁ, 2006c, p. 16).

No que concerne à gestão dos centros de socioeducação apresenta o sistema de justiça juvenil, as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, as bases dos centros de socioeducação e seus programas, suas finalidades e

fundamentos sociopedagógicos, bem como, as características programáticas, a dinâmica funcional e a operacionalização das atividades. No caderno é abordada também a comunidade socioeducativa, enfocando o trabalho em equipe, a função de socioeducador e a liderança servidora. Em seus anexos explicita as diretrizes do sistema de socioeducação e as atribuições funcionais.

A partir dos *Cadernos do IASP* é possível discutir a concepção de socioeducação que embasou o sistema socioeducativo paranaense e as funções propostas para o Educador Social nesse sistema, que é do que trata a reflexão que se segue.

#### 4.2 A FUNÇÃO DE EDUCADOR SOCIAL

De uma maneira geral, no Brasil, os profissionais que atuam diretamente com a socioeducação podem ser denominados agentes sociais, educadores sociais, agentes de segurança socioeducativa, monitores, instrutores educacionais, agentes de disciplina, atendentes de reintegração social, socioeducadores, dentre outros. Essa variação também ocorre no que diz respeito aos critérios de seleção, formas de contratação, patamares de remuneração e jornada de trabalho, sendo também diferenciadas as formas de seleção e capacitação para o trabalho.

No âmbito do SINASE, o socioeducador é o “profissional que desenvolve tanto tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto às atividades pedagógicas” (BRASIL, 2006, p. 45) nos programas de meio fechado. Na lei do SINASE há o uso do termo do *educador* em uma referência secundária (artigo 11, inciso III, alínea a) quando trata dos programas de atendimento.

Como fruto de um processo de mobilização nacional dos trabalhadores dessa área, em janeiro de 2009, o Ministério do Trabalho e Emprego incluiu o *Educador Social* na Classificação Brasileira de Ocupações<sup>31</sup> (CBO), com a seguinte descrição

---

<sup>31</sup> A Classificação “é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva” (BRASIL, 2014a, p. 03). As ocupações profissionais são agregadas em famílias, como é o caso do Código nº 5153. O Ministério utiliza o termo ocupação para identificar e classificar as diversas atividades profissionais em todas as áreas. Segundo o MTE, a ocupação surge da agregação de situações similares de emprego e/ou trabalho. A CBO existe desde 2002 (2014a).

sumária: educadores sociais - classificado sob o Código nº 5153-05<sup>32</sup> - são profissionais que, no desempenho de suas funções visam “[...] garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social” (BRASIL, 2014b, p. 1), procurando assegurar seus direitos, suas necessidades e demandas. Além de adotar a função, o mencionado código detalha seu perfil, apontando que o acesso à ocupação é livre, sem requisitos de escolaridade (BRASIL, 2014b).

Em 2013, o Código nº 5153 foi atualizado e criado um grupo próprio para essa área que inclui o *Educador Social* e o *Socioeducador*, conforme demonstra o quadro abaixo.

**Quadro 4 – Classificação Brasileira de ocupações**

CÓDIGO	TÍTULO (PROFISSÃO)	OCUPAÇÃO
5153-05	Educador Social	Arte educador, educador de rua, instrutor educacional e orientador socioeducativo;
5153-10	Agente de ação social	Agente de proteção social, agente de proteção de rua, agente social;
5153-15	Monitor de dependente químico	Conselheiro de dependente químico, consultor em dependência química;
5153-20	Conselheiro Tutelar	Não descreve;
5153-25	Socioeducador	Agente de apoio socioeducativo, agente de segurança socioeducativo, agente educacional, atendente de reintegração social;

**Fonte:** Brasil, 2014b.

O *Agente de ação social* é aquele que atua como agente de proteção social, de proteção de rua e agente social. O *Monitor de dependente químico* atua como conselheiro de dependente químico e consultor em dependência química. Já o *Conselheiro Tutelar*<sup>33</sup> é o agente público que atua na defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

A CBO distingue o *Educador Social* do *Socioeducador*, são dois cargos com funções semelhantes que se entrecruzam, embora o perfil proposto pela tabela de

<sup>32</sup> O manual de Classificação Brasileira de Ocupação, que define a estrutura, a tábua de conversão e índice de títulos dos Códigos, apresenta o Código 5153 vinculado aos Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoa em situação de risco, como derivado do Código 515 que está na família dos Trabalhadores dos Serviços de Saúde (BRASIL, 2010). É uma informação relevante que demonstra o entendimento que o trabalho do educador social está mais vinculado à área da política pública de saúde do que de educação, Código nº 3311, como foi usado no estado do Paraná no ano de 2002.

<sup>33</sup> De acordo com artigo 131 do Estatuto “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990).

classificação indique a prevalência de funções pedagógicas para o *Educador Social* e a prevalência de funções de segurança para o *Socioeducador*.

A descrição sumaria dos cargos da área prevê atribuições que

visam garantir a atenção, defesa e a proteção a pessoas em situações de risco pessoal, social e a adolescentes em conflito com a lei. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento (BRASIL, 2014b, p. 1).

Apesar do avanço que significa a inserção dessas profissões na CBO, isto é somente um indicativo de normatização, pois de fato, elas somente são por leis aprovadas no Congresso Nacional e sancionadas pela presidência da República. O Projeto de Lei 5346/2009, de autoria do deputado federal cearense Chico Lopes (PCdoB-CE) que regulamenta a profissão de *Educador Social* no Brasil, ainda encontra-se em tramitação no Congresso Nacional (BRASIL, 2009) e somente em 2014 houve interesse dos sindicatos representantes das categorias de socioeducadores em debater o assunto em parceria com entidades vinculadas à educação social no Brasil.

#### 4.2.1 O Educador Social no Paraná

A nomenclatura de *Educador Social* é utilizada no Paraná para denominar o profissional que exerce o cargo de Agente de Execução em unidades socioeducativas. Esse cargo foi instituído em 2002 como um dos cargos integrantes do Quadro Próprio do Poder Executivo do Estado do Paraná (QPPE), onde se enquadram os funcionários civis da administração direta e autárquica do Estado e o quadro de pessoal. A função com a definição do perfil profissiográfico, foi instituído pela Resolução nº 7.193 de 06 de dezembro de 2005, da Secretaria de Estado da Administração e Previdência (SEAP) e publicizada no Diário Oficial do Estado (DIOE) do Paraná, sob o nº 7.151 no dia 24 de janeiro de 2006, conforme anexo 2.

Anteriormente, os profissionais que exerciam essa função recebiam denominações que variaram de acordo com o momento histórico e a legislação vigente. De acordo com Colombo (2002), o quadro de funcionários da Escola Professor Queiroz Filho mostra que os profissionais que atuavam na instituição eram policiais, também chamados de guardas, o que é coerente considerando que a

Unidade era vinculada administrativamente à Secretaria de Segurança Pública no ato de sua Fundação.

Durante um processo de formação continuada realizado nas Unidades Socioeducativas no ano de 2009, os *Educadores Sociais* mais antigos mencionaram que houve um período em que eles “[...] eram chamados de guardinha, agente de segurança, polícia e carcereiro, de uma época em que era normal os cassetetes e porretes cunhados com os nomes das profissões (psicólogo, assistente social) e com a inscrição ECA e Direitos Humanos” (COSTA, 2010, p. 17).

Em 1969, o Decreto nº 15.098 transferiu o Instituto de Assistência ao Menor, responsável pela Escola Professor Queiroz Filho, para a Secretaria de Trabalho e Ação Social. No ano seguinte o Decreto nº 21.017 criou os cargos de *artífice, oficial de administração e inspetor de alunos* que tinham como missão substituir os profissionais que atuavam como guardas. A mesma realidade vivenciada no Paraná também pode ser observada em outros Estados:

A Funabem, de 1966 a 1979, contratou inspetores e monitores segundo características físicas. Os dados básicos para que um inspetor fosse contratado eram os seguintes: que possuísse altura superior a 1,75m; que seu bíceps obedecesse a determinado padrão prefixado pela cúpula da Funabem, e que passasse em testes físicos, além de se exigir que os candidatos tivessem experiência anterior em trabalhos que lhes possibilitassem enfrentar fisicamente qualquer problema (LUPPI, 1987, p. 56).

Esta tradição foi incorporada na constituição histórica da atuação desta categoria profissional e no interior das instituições de menores. Os profissionais do sistema, especialmente os assistentes de menores e instrutores, foram basicamente os responsáveis pelas atividades cotidianas dos adolescentes. Nessa realidade, “[...] os operadores (monitores, disciplinários, agentes, educadores, ou seja, lá que nome tinham) formavam uma categoria funcional majoritariamente constituída de seguranças desqualificados para atuar até mesmo nessa função, quanto mais na educação de jovens” (COSTA, 1998, p. 80).

De acordo com Bierrenbach (1987) ao descrever o contexto da FEBEM paulista, esses profissionais “[...] restringiram-se a ser fiscais da disciplina entendida num sentido militar [...]”, em que, diuturnamente, se esmeravam satisfatoriamente no controle do ir e vir dos adolescentes e no cumprimento da missão que lhes foi delegada como “[...] algozes e carcereiros, que cumprem com frequência e

desenvoltura [...]” desempenhando, por assim dizer, “[...]o papel prescrito pelo sistema, meramente repressor e coercitivo [...]” (BIERRENBACH, 1987, p. 80).

Porém, algum tempo depois, um movimento de reordenamento pedagógico institucional indicado em pesquisas de outros estados repercutiu também no Paraná. A CPI do Menor, ao apresentar na Câmara dos Deputados os números de menores abandonados, carentes e infratores, passou a chamar a atenção para os cargos e funções das instituições de atendimento. Por isso, a FUNABEM procurou fazer um movimento de mudança no quadro de pessoal e na ação diretiva do atendimento aos menores.

No Estado de São Paulo, por exemplo, em meados de 1986 se “[...] aprovou a alteração do nome da categoria, inspetor de alunos para monitor I, com a finalidade de ressaltar o seu papel no processo educacional e suprimir o sentido basicamente fiscalizador” (BIERRENBACH, 1987, p. 80). Essas tentativas de mudanças da instituição buscavam relativizar o fato de que a mesma desempenhava historicamente um papel meramente repressor e coercitivo.

No Paraná, a pesquisa de Gomide contribui para a compreensão sob a realidade dos recursos humanos da Escola Professor Queiroz Filho no início do ano de 1985:

A equipe de funcionários era composta por um diretor, um coordenador do setor profissionalizante, duas psicólogas, duas assistentes sociais, uma pedagoga, um dentista, um médico clínico geral, três professoras, um professor de educação física, dois estagiários, doze mestres instrutores, quarenta agentes educacionais, cozinheiras, serventes, telefonistas e auxiliares de contabilidade (GOMIDE, 1998, p. 68).

Apesar da diversidade de profissionais, parece-nos que eram insuficientes para atender os 120 adolescentes ou mais, conforme menciona a pesquisadora. Do ponto de vista da proposta pedagógica, ela enfatiza que “Os garotos definiram a Escola Correccional como ‘férias de malandro’. Não acreditavam em nenhuma mudança possível em suas vidas após o período de institucionalização” (GOMIDE, 1998, p. 72).

Com a criação da FASPAR, em 1987, aqueles cargos foram substituídos pelos seguintes:

*Técnicos de Programas Educacionais* – nível superior, para abordagem psicossocial -, *Instrutor de Formação Específica* – de nível médio, para ministrar cursos nas diversas oficinas - e, *Assistentes de Menores* – de escolaridade de nível fundamental, que teriam a tarefa de inspetores para cuidar da disciplina interna (COLOMBO, 2002, p. 131).

Paula Gomide menciona a atuação deles nas atividades profissionalizantes existentes na instituição naquele período. Segundo a autora, “O setor profissionalizante era composto pela sapataria, artesanato, horta, marcenaria, cozinha, alfaiataria, malharia, serralheria e pelos setores de eletricidade, de ajudante de pedreiro, de pintura e de ajudante de encanador” (GOMIDE, 1998, p. 67). O relato da pesquisa permite deduzir que a profissionalização para os serviços comerciais e industriais era o foco da proposta formativa na Escola Queiroz Filho naquele momento, e era adequado ao nível de escolaridade e perfil dos profissionais que exerciam a função, conforme explicita Colombo: “Dos 14 Instrutores de Formação Específica, que atuavam nas oficinas, 13 deles não tinham o 1º. Grau completo e um tinha o 2º. Grau incompleto” (2002, p. 156).

Apesar das mudanças de nomenclatura, segundo Colombo, o contexto educativo do adolescente internado na Escola Professor Queiroz Filho entre os anos de 1965 até 1992 não sofreu alterações significativas. Para ele a Queiroz Filho “[...] nunca foi uma escola. Foi um entulho, com enfeites educativos, que trazia no seu bojo tão somente uma prisão para infratores” (COLOMBO, 2002, p. 172).

Na continuidade dessa trajetória, um documento de 1995, a Resolução Conjunta nº 001/1995 expedida pela Secretaria de Estado da Administração (SEAD) e Secretaria da Criança e Assuntos da Família (SECR), expõe o quadro de pessoal da FASPAR (PARANÁ, 1995a). O anexo da Resolução apresenta as unidades oficiais de atendimento para adolescentes em conflito com a lei, sendo elas: o SAS Curitiba, a unidade Joana Richa, Educandário São Francisco, Casa do Irmão do Futuro de Ponta Grossa e o SETREM de Londrina. Dentre as funções elencadas são citados o Educador Social e o Orientador de Disciplina, conforme demonstra o quadro 5 .

**Quadro 5 – Educadores sociais nas unidades em 1995**

UNIDADE	EDUCADOR SOCIAL	ORIENTADOR DE DISCIPLINA
SAS Curitiba	38	01
Joana M. Richa	12	00
Educandário São Francisco	60	05
Casa Irmão do Futuro - Ponta Grossa	06	01
SETREM – Londrina	20	01
TOTAL DE PROFISSIONAIS	126	08

Fonte: Paraná, 1995<sup>a</sup>.

Como é possível observar, naquele contexto existiam 126 profissionais *Educadores Sociais* no Estado e, quase 50% deles atuava no Educandário São Francisco. Além do *Educador Social* aparece nesse Decreto oito profissionais denominados de *Orientadores de Disciplina* que ao que parece poderiam exercer a função de coordenação de atividades.

No ano seguinte a SEAD, por meio do Edital nº 49/1996<sup>34</sup>, abriu Concurso Público para a contratação de *Educadores Sociais* para atuar em Unidades de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei conforme mostra o Apêndice 3.

O Edital indicava que “Os candidatos aprovados serão nomeados em cargos de Regime Estatutário, com carga horária de 40 horas semanais [...]” (PARANÁ, 1996, p. 2) e possuem como função:

Orientar o adolescente quanto a hábitos de higiene, alimentação e saúde; Observar o adolescente em todos os locais de suas atividades, diurnas e noturnas; Encaminhar ao setor competente o adolescente que apresente qualquer tipo de problemas, para receber as devidas orientações; Efetuar diariamente a chamada dos adolescentes internos; Percorrer as diversas dependências da unidade, a fim de detectar irregularidades; Relacionar o nome dos visitantes e repassar posteriormente à equipe técnica; Inspeccionar as instalações físicas, apreendendo objetos que possam ser utilizados para agressão; Verificar se os adolescentes estão portando instrumentos que possam ser utilizados para agredir a si ou a outrem; Participar de discussões relativas às normas de funcionamento e planejamento de atividades da unidade; Executar outras tarefas correlatas (PARANÁ, 1996, p. 2).

Além das atividades a serem executadas, pela primeira vez aparece como requisito o grau de escolaridade, solicitando ao candidato ter no mínimo 18 anos, ser

<sup>34</sup> O Decreto nº 2.788 de 26 de novembro de 1993 aprovou o regulamento geral de concursos público para provimento de cargos do serviço público civil do Poder Executivo na Administração direta e autárquica do Governo Estadual do Paraná, por isso, o concurso mencionado é um marco por registrar as funções específicas e as tarefas a serem realizadas pelos profissionais que atuariam na função.



brasileiro, estar em dia com o serviço militar e a situação eleitoral, além de ter concluído o 2º Grau.

Convém observar que o número restrito de vagas do Concurso estava relacionado com a política de terceirização do órgão gestor naquele período, ressaltando-se que os servidores aprovados no Concurso Público foram nomeados apenas em dezembro de 1997, através do Decreto nº 3871/1997. E, ainda que houvesse um aumento no número de adolescentes apreendidos e inauguração de novas unidades – Foz do Iguaçu e Londrina – um novo processo seletivo só foi realizado oito anos depois, ou seja, em 2004.

Assim, no ano de 2003, o IASP, “[...] contava com 602 servidores efetivos, oito comissionados, 53 servidores de convênios e 38 atuando através do [Programa de Educação das Unidades Socioeducativas] Proeduse. [...] o número de contratos de servidores temporários era 352” (PARANÁ, 2010, p. 20). Naquele contexto o governo decidiu realizar processos seletivos para contratação de novos servidores com intuito de assumir as Unidades Oficiais que estavam sendo administradas por convênios.

Em 07 de maio de 2004, o IASP/SETP publicou dois editais (nº 001/2004 e nº 006/2004), para regular o teste seletivo que visava contratar funcionários por tempo determinado. O primeiro previa a contratação de 125 profissionais, sendo 82 *Educadores Sociais* do sexo masculino e feminino para as Unidades de Londrina, Umuarama, Fazenda Rio Grande, Ponta Grossa e Santo Antonio da Platina, conforme demonstra o Apêndice 4. O segundo previa suprir as Unidades do SAS de Paranaíba, Campo Mourão, Pato Branco, Toledo, Cascavel e Semiliberdade de Curitiba, com a contratação de 112 profissionais, sendo 68 *Educadores Sociais* do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Em ambos também havia a previsão de contratação de outros profissionais da área técnica e administrativa (Apêndice 5).

Os requisitos para o cargo de *Educador Social* eram: escolaridade: Ensino Médio completo; plena aptidão física; disponibilidade de carga horária de 40 horas semanais, em turnos de 12 horas de trabalho por 36 horas de descanso.

A seleção foi realizada por meio de uma prova de 40 questões objetivas com conteúdos de conhecimentos específicos, conhecimentos gerais, português e matemática. De maneira que, em 2005, o IASP possuía em seu quadro de funcionários um número de 524 servidores, entre concursados, terceirizados e

contratados, sendo que, do quadro efetivo 80% era composto por agentes de execução que exerciam a função de *Educador Social*.

Dando continuidade a esse processo de organização do sistema socioeducativo, o governo divulgou o Edital nº 182 (PARANÁ, 2005) para provimento de cargos públicos, visando preencher 710 (setecentos e dez) vagas para *Educadores Sociais* (Apêndice 6).

O regime jurídico do proposto no concurso era o estatutário, a carga horária era de 40 horas semanais, na forma da legislação vigente, podendo ser desempenhada em regime de escala, incluindo o período noturno, sábado, domingo e feriados. A escolaridade mínima exigida foi de Ensino Médio Completo (antigo Segundo Grau). E a remuneração mensal prevista era de R\$ 1.484,21 (um mil e quatrocentos e oitenta e quatro reais e vinte e um centavos) para as 710 vagas existentes nas Unidades Socioeducativas (PARANÁ, 2005).

O edital também previu as atividades básicas que o *Educador Social* deveria exercer enquanto Agente de Execução:

Auxiliar na execução de atividades específicas nos órgãos do Poder Executivo Estadual. Auxiliar na elaboração, planejamento, avaliação, organização e identificação de ações, atividades e tarefas relacionadas às diversas rotinas da unidade. Conferir, inspecionar, manipular, instalar, registrar e especificar equipamentos e/ou materiais. Controlar, organizar, recuperar, distribuir e selecionar documentos e materiais. Observar e cumprir normas de segurança e procedimentos técnicos. Manusear, operar e conservar equipamentos e materiais sob sua responsabilidade. Colaborar na elaboração e preenchimento de relatórios e outros documentos. Orientar e instruir pessoas em atividades práticas. Recepcionar e orientar pessoas e usuários (PARANÁ, 2005, p. 1-2).

O processo contou com prova objetiva de conhecimentos gerais, específicos e de português; avaliação de aptidão física; avaliação psicológica e avaliação médica. Outra etapa do processo era na modalidade intitulada “visita técnica”, de caráter obrigatório e eliminatório, foi prevista com o objetivo de oportunizar ao candidato o conhecimento de uma Unidade Socioeducativa em funcionamento.

Após todas as etapas, os classificados e nomeados foram trabalhar nas Unidades Socioeducativas divididas em 3 macro regiões:

a) *Região 01 (Curitiba)*: municípios integrantes dos Escritórios de Curitiba, Ponta Grossa, Irati e União da Vitória. b) *Região 02 (Londrina)*: municípios integrantes dos Escritórios de Campo Mourão, Londrina, Maringá, Paranavaí, Jacarezinho, Umuarama, Cianorte, Ivaiporã e Cornélio Procópio; c) *Região 03 (Cascavel)*: municípios integrantes dos Escritórios de Guarapuava, Cascavel, Foz do Iguaçu, Pato Branco, e Francisco Beltrão. (PARANÁ, 2005, p. 13).

Esse concurso foi determinante no processo do reordenamento institucional da política de atenção ao adolescente em conflito com a lei no Estado, pois a partir desse concurso consolidou-se o corpo de servidores estatutários na função de *Educador Social*. As demais categorias profissionais foram contratadas através do Edital nº 27/2006, da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP).

Assim, no Relatório de Gestão do período 2003-2010 da então Secretaria da Criança e da Juventude, consta que:

Com a criação da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, em 2007, houve um investimento no quadro próprio da secretaria, com a realização de concurso público para preenchimento de 1.090 vagas existentes nos Centros de Socioeducação [...], além da ampliação para 54 servidores comissionados. A Secj fecha o ano de 2010 com 1.454 servidores efetivos, 270 através do Proeduse, 268 estagiários, 54 servidores comissionados e 575 servidores contratados temporariamente em programas como o ProJovem Urbano (391 profissionais) e Atitude (184 profissionais) (PARANÁ, 2010, p. 20).

Após esse momento, somente foram realizados novos movimentos no sentido de reposição do quadro funcional no ano de 2012. A Secretaria Estadual da Família e Desenvolvimento Social (SEDS), atual gestora da política pública de socioeducação, tornou público um Processo Seletivo Simplificado (PSS) para o preenchimento temporário de novas vagas para a função. O Edital nº 006/2012 buscava selecionar 411 (quatrocentos e onze) candidatos para atuar como *Educador Social* nas Unidades Socioeducativas do Paraná. A escolaridade mínima exigida foi a de Ensino Médio completo e a remuneração inicial foi fixada em R\$ 2.839,02 (dois mil oitocentos e trinta e nove reais e dois centavos) e, segundo o edital, as atribuições para a função não se alteraram em relação ao concurso de 2005.

Em abril de 2014 a diretoria do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – SEAP publicou o Edital nº

074/2014 para fins de realizar concurso para o provimento dessas mesmas 411 vagas com servidores efetivos, no cargo de Agentes de Execução, função *Educador Social*, sendo 350 vagas para masculino e 61 para feminino, conforme mostra o quadro do Apêndice 7.

A carga horária de trabalho foi especificada como sendo de 40 horas semanais, desempenhada no período noturno, sábados, domingos e feriados. A escolaridade mínima exigida era o Ensino Médio completo para um vencimento de R\$ 3.380,23 (três mil, trezentos e oitenta reais e vinte e três centavos), já está incluída a Gratificação de Atividade em Unidade Penal ou Correcional Intramuros (GADI). O processo contou com prova de conhecimentos, provas de aptidão física, visita técnica, avaliação psicológica e avaliação médica.

No que tange o exercício da função o edital estabeleceu como descrição básica da função “Promover a proteção e defesa dos direitos e deveres dos adolescentes a que se atribua a autoria de ato infracional, identificando e atendendo suas necessidades e demandas, mediante intervenção direta, garantindo e executando a segurança preventiva e interventiva” (PARANÁ, 2014, p. 2) para tanto o *Educador Social* deveria:

Comprometer-se com o processo socioeducativo dos adolescentes em todas as fases; Recepcionar e acolher os adolescentes; Comunicar situação de risco e de violação de direitos à chefia imediata; Executar e acompanhar a rotina diária dos adolescentes, observando e atendendo suas necessidades; Preservar a integridade física e mental dos adolescentes e demais servidores; Fazer cumprir regras e normas; Acompanhar e supervisionar os adolescentes nas movimentações internas e externas sempre que necessário; Participar de reuniões socioeducativas; Desenvolver oficinas; realizar atividades artísticas, de lazer, cultura, recreativas, esportivas e pedagógicas lúdicas; Realizar procedimentos de segurança, entre eles revista corporal, revista de ambiente, revista de espaço, de alimentos; Elaborar relatórios e documentos; Realizar a segurança preventiva e interventiva junto aos adolescentes, dentro e fora da unidade; Zelar pelo patrimônio, mediante vistoria sistemática das instalações físicas e de materiais utilizados nas atividades, prevenindo situações de crise; Executar atividades relacionadas com a rotina diária dos adolescentes, tais como: higiene pessoal, servir a alimentação, recolher os resíduos; entregar medicação regularmente prescrita; Revistar, orientar, acompanhar e controlar o acesso de pessoas e visitantes no âmbito da unidade; Dirigir veículos oficiais, observando as leis de trânsito e normas de segurança; Manter a organização do ambiente de trabalho; Realizar atividades administrativas; Atuar em equipe cumprindo suas funções e colaborando com os demais (PARANÁ, 2014, p. 2-3).

O referido edital trouxe algumas modificações na sua estrutura, mas a matriz principal da descrição genérica da função do *Educador Social* baseou-se no perfil profissiográfico regulamento em Lei própria do Estado do Paraná. Essas atribuições foram reproduzidas no *Caderno de Gestão de Centro de Socioeducação*.

Do ponto de vista do enquadramento da função do *Educador Social*, até o ano de 2008, esses profissionais apareciam na CBO sob o código 3311-05 que os designava como “Professor de nível médio na educação infantil”, esse enquadramento foi utilizado para a elaboração do Perfil Profissiográfico pela Secretaria de Estado da Administração e Previdência (SEAP) quando da realização do concurso público de 2006.

Contudo, o movimento de trabalhadores do sistema socioeducativo paranaense, através de seus sindicatos e associações, entende que o perfil desse profissional tem um alinhamento maior com o de um agente de segurança, reivindicando a equiparação de gratificações de periculosidade, entre outras, dos profissionais que atuam no sistema penitenciário. Atualmente, a categoria luta para regulamentar a profissão no Estado, em função disso, no dia 21 de maio de 2014, houve uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Paraná para discutir o tema.

#### 4.3 O EDUCADOR SOCIAL ENTRE A COERÇÃO E A EDUCAÇÃO

A maioria dos profissionais que atua diretamente com a privação de liberdade, como os *Educadores Sociais*, não se vê como um educador, mas como executores de rotinas de segurança, como ilustram as imagens veiculadas por trabalhadores da área nas redes sociais apresentadas no Anexo 1.

Para Paes (2010), esse autorretrato revela a perspectiva formativa com a qual o profissional estabelecerá relação com o adolescente apreendido. Eles não se veem como uma categoria de educadores, mas como servidores da segurança.

A autorrepresentação dos agentes educadores, como profissionais de segurança, impede o desenvolvimento de uma pedagogia efetivamente socioeducativa. O exercício do policiamento em relação aos adolescentes inibe as possibilidades de diálogo, de troca, de entendimento e de educação entre os atores. Os agentes passam apenas a observar e interferem somente quando o adolescente descumpra uma regra, de forma autoritária. O único contato que o 'policial' tem com o adolescente é relacionado ao cumprimento imposto de determinadas regras que, muitas vezes, não foram sequer compreendidas pelo adolescente (PAES, 2010, p. 110).

A pesquisa intitulada *Sem limites, sem direitos* (VOLPI, 2001), ao mencionar o desempenho dos profissionais que atuam com adolescentes na privação de liberdade, discute que ao exercerem suas funções esses funcionários desenvolvem afinidades com os adolescentes “[...] que vão além do fato de compartilhar o mesmo espaço físico durante um determinado número de horas por dia”. O autor diz:

Ao realizarmos palestras e atividades em grupos com novos profissionais, constatamos que a maioria deles tinha um bom nível de expressão lingüística, reveladora de que eram quase todos estudantes ou recém-formados em cursos superiores. Seis meses após a primeira capacitação reencontramos o grupo agora com experiência concreta de trabalho direto com os adolescentes internos e tivemos a surpresa de constatar que suas expressões haviam incorporados uma série de erros, especialmente a eliminação do ‘s’ nas palavras em plural, excessivo uso de aumentativos e diminutivos e erros básicos de concordância gramatical, além de gírias próprias dos adolescentes presos (VOLPI, 2001, p. 138-139).

Estes fatores diversos aliados à falta de uma identidade profissional podem contribuir para o tensionamento entre as ações de cunho educativo e as de caráter sancionatório, que são distintas, porém complementares no cotidiano dos *Educadores Sociais*. Ou, como defende Paes, “A negação da socioeducação e a defesa de uma postura apenas de policiamento, pelos profissionais das unidades, são fortalecidas pela ausência de formação e pelas condições inadequadas para o desenvolvimento das atividades educativas” (2010, p. 110).

Ao que parece as atividades intramuros provocam nesses profissionais um embrutecimento em relação aos adolescentes e equívocos na interpretação dos ensinamentos da socioeducação. Todavia, entende-se que a gênese dessa cultura carcerária não é tão somente individual ou institucional, mas passa, principalmente, pelo crivo civilizatório atual.

Não estamos em meio apenas a uma crise de valores, ou da cultura, ou, agora, como dizem muitos, de uma crise financeira cíclica. É uma crise estrutural da sociedade burguesa. Ela poderá ainda se arrastar por algumas décadas, mas, definitivamente, somos contemporâneos de um tempo de colapso da civilização (MENEGAT, 2012, p. 162).

Souza (2012), Santos (2007), Sales Filho (2004), Paes (2010) e Roman (2009) são alguns dos pesquisadores que tem se preocupado em investigar os fatores que promovem esse processo de desumanização dos educadores para com os adolescentes inseridos nas unidades. Parece-nos um processo de barbárie naturalizado, uma intolerância, um estranhamento à compreensão da realidade da sociedade brasileira e, especialmente, do sistema capitalista que desumaniza o homem tornando-o insensível aos desmandos do capital.

É neste contexto que se pretende analisar um dos anexos do *Caderno Gestão de Centros de Socioeducação*, onde estão especificadas as atribuições funcionais do Educador Social. Dividimos essas atribuições em três eixos para fins de apresentação e análise: segurança, rotina institucional, e pedagógico, sob inspiração da seguinte máxima contida nos cadernos: “A prática cotidiana dos Centros de Socioeducação sustenta-se em três feixes de atividades básicas: as socioeducativas, as logísticas e as de segurança” (PARANÁ, 2006b, p. 13).

**Quadro 6 – Atribuições funcionais dos educadores sociais**

ATRIBUIÇÕES FUNCIONAIS		
SEGURANÇA	PEDAGÓGICO	ROTINA
Zelar pela sua segurança e bem-estar, observando-os e acompanhando-os em todos os locais de atividades diurnas e noturnas;	Realizar atividades recreativas, esportivas, culturais, artesanais e artísticas, seguindo as orientações da pedagogia;	Recepcionar os adolescentes recém-chegados, efetuando o seu registro, assim como de seus pertences;
Acompanhar os adolescentes em seus deslocamentos na comunidade, não descuidando da vigilância e segurança;	Auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas, orientando os adolescentes para que mantenham a ordem, disciplina, respeito e cooperação durante as atividades;	Providenciar o atendimento às suas necessidades de higiene, asseio, conforto, repouso e alimentação;
Inspecionar as instalações físicas da unidade, recolhendo objetos que possam comprometer a segurança;	Prestar informações ao grupo técnico sobre o andamento dos adolescentes para compor os relatórios e estudos de caso;	Acompanhá-los nas atividades da rotina diária, orientando-os quanto a normas de conduta, cuidados pessoais e relacionamento com outros internos e funcionários;
Efetuar rondas periódicas para verificação de portas, janelas e portões, assegurando-se de que estão devidamente fechados e atentando para eventuais anormalidades;		Relatar no diário de comunicação interna o desenvolvimento da rotina diária, bem como tomar conhecimento dos relatos anteriores;
Realizar revistas pessoais nos adolescentes nos momentos de recepção, final das atividades e sempre que se fizer necessário, impedindo que mantenham a posse de objetos e substâncias não autorizadas;		Manter-se atento às condições de saúde dos adolescentes, sugerindo que sejam providenciados atendimentos e encaminhamentos aos serviços médicos e odontológicos sempre que necessário;
Acompanhar o processo de entrada das visitas dos adolescentes, registrando-as em livro, fazendo revistas e verificação de alimentos, bebidas ou outros itens trazidos por elas;		Atender às determinações e orientações médicas, ministrando os medicamentos prescritos, quando necessário;
Comunicar, de imediato, à direção, as ocorrências relevantes que possam colocar em risco a segurança da unidade, dos adolescentes e dos funcionários;		Dirigir veículos automotores, conduzindo adolescentes para atendimentos médicos, audiências e a outras unidades, quando se fizer necessário;
Seguir procedimentos e normas de segurança, constantes do protocolo da Unidade.		Fornecer o material de higiene para os adolescentes, controlando e orientando o seu uso;
		Providenciar o fornecimento de vestuário, roupa de cama e banho, orientando os adolescentes no uso e conservação;

**Fonte:** Organizado pelo autor a partir de Paraná, 2006c.



No quadro 6 apresentado, na página anterior, estão sistematizados as atribuições em três eixos: segurança, pedagógico e rotinas.

As atribuições organizadas no eixo *segurança* foram claramente identificadas. O mesmo ocorreu com relação ao eixo *pedagógico*, mas nele foram inseridas também as atividades que estavam relacionadas com a metodologia de atendimento da socioeducação. As demais atividades foram incluídas no eixo *rotina*.

A descrição sumária da função sugere que os *Educadores Sociais* possuem uma multiplicidade de atividades que devem ser desenvolvidas no cotidiano do trabalho. Os gestores da socioeducação paranaense concebiam no seu ordenamento pedagógico e conceitual, que o *Educador Social* seria o profissional responsável por atuar na dimensão sancionatória e pedagógica da medida socioeducativa, direcionada ao adolescente privado de liberdade, sendo ele, o polo central de todas as tensões vivenciadas no cotidiano do atendimento, realizando uma prática “[...] dialética de proximidade x distanciamento entre educador e educando como base para sustentar o trabalho socioeducativo” (PARANÁ, 2006a, p. 28).

Na observação do quadro, do ponto de vista numérico, destacam-se as atribuições relacionadas à segurança e à rotina, e de maneira minoritária, as atribuições pedagógicas. Na expectativa de que é na materialização destas funções que a ação do *Educador Social* pode se tornar reveladora, se procede a análise de cada um desses eixos.

#### 4.3.1 As Funções de Segurança e Rotina

A palavra segurança possui várias acepções: ato ou efeito de segurar; estado daquilo que se confia; proteção; confiança; firmeza; disciplina; organização; certeza; contenção; não deixar fugir; agarrar-se; sem preocupações; estabilidade; preservação dos direitos; defesa do Estado e de si; prevenção de acidentes; condições criadas para um fim; convicção de alguma crença; também pode expressar a função de uma pessoa para garantir o funcionamento de uma norma. (MICHAELIS, 2008; CIPRO NETO, 2009; TORRINHA, 1942).

Na perspectiva da socioeducação é possível relacionar que o Estado, quando priva alguém de liberdade, assume a responsabilidade de cuidar desse indivíduo. Neste caso, o conceito de segurança está vinculado ao de proteção como um

conjunto de condições básicas para que a medida socioeducativa de internação possa ser desenvolvida pelos profissionais em convivência com os adolescentes.

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade recomenda aos Estados membros da ONU que:

Todas as medidas e procedimentos disciplinares deverão contribuir para a segurança e para uma vida comunitária ordenada e ser compatíveis com o respeito à dignidade inerente do jovem e com o objetivo fundamental institucional, ou seja, infundir um sentimento de justiça e de respeito por si mesmo e pelos direitos fundamentais de toda pessoa (ONU, 1990, p. 23).

Desta maneira, o dever primeiro de cuidado é o de garantir a segurança dos adolescentes privados de liberdade, mas também dos dirigentes, funcionários, visitantes, familiares e de todos os membros da comunidade socioeducativa. Nos *Cadernos do IASP*, o conceito possui a seguinte concepção:

Entendem-se como condições seguras, aquelas que garantem a integridade física, moral e psicológica dos adolescentes, funcionários e visitantes e que promovem a confiabilidade e a estabilidade nas relações interpessoais e intersetoriais de trabalho (PARANÁ, 2006b, p. 13).

O Estatuto, em seu artigo 125, estabelece que segurança é um dever irrenunciável do Estado no zelo pela integridade física e mental dos internos, incumbindo-lhe a adoção das medidas adequadas para contenção e segurança. Por isso, compreende-se que todos devem estar protegidos contra possíveis formas de violência e contra a possibilidade de ameaça à vida, à saúde, à integridade física, psicológica e moral, como garantia de direitos humanos.

Segundo o SINASE (2006), são três os níveis em que se devem adotar medidas de segurança para a garantia da integridade física, psicológica e moral dos adolescentes: a) no relacionamento entre os adolescentes; b) no relacionamento dos adolescentes com os profissionais; e c) no relacionamento dos adolescentes com a comunidade externa. A Lei 12.594 de 2012 prevê nos artigos 71 a 75 aspectos da segurança institucional ao propor a elaboração de regimento interno da unidade e regime disciplinar para adolescentes em cumprimento de medidas de internação de semiliberdade.

Nessa lógica, o texto oficial do Paraná declara que:

Os padrões de segurança necessários e desejáveis ao funcionamento dos Centros de Socioeducação apresentados nesse caderno foram orientados pelo disposto na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas Normativas Internacionais emanadas das Nações Unidas, nas recomendações gerais oriundas de organismos de defesa dos Direitos Humanos e nos conhecimentos sistematizados na SECJ (Secretaria de Estado da Criança e da Juventude), a partir da prática dos profissionais atuantes junto aos adolescentes (PARANÁ, 2006b, p. 13).

Assim, para a normatividade internacional, brasileira e também estadual, segurança é sinônimo, sem distinção, de que somos sujeitos de direitos humanos e por consequência signatários de uma cultura de proteção social. A análise dos *Cadernos* indica que a garantia institucional do sistema de segurança de um Centro Educacional está fundamentada em dois conceitos: a *Segurança Preventiva* e a *Segurança Interventiva*.

Por *Segurança Interventiva* entende-se as ações que são desenvolvidas diante de anormalidades, de eventos críticos<sup>35</sup>, de motins e de rebeliões. Essa concepção é prevista, definida, categorizada, conceituada e planejada antecipadamente em protocolos interinstitucionais<sup>36</sup>. Tem como finalidade intervir, resolver e gerenciar a crise. “Os educadores sociais indicados pela direção do estabelecimento ou pela coordenação dos educadores sociais deverão tomar as medidas cabíveis naquele momento para evitar a expansão do evento” (PARANÁ, 2006e, p. 32). Estas medidas são consideradas regras que representam valores e princípios da doutrina formativa de segurança interventiva. Elas foram transmitidas nas capacitações pelos instrutores da Polícia Militar e incorporadas nos documentos institucionais do órgão gestor.

Não obstante o que está indicado no *Caderno de Gerenciamento de Crises*, parte desses mandamentos compõem a doutrina de segurança da polícia militar e

---

<sup>35</sup> Considera-se evento simples é aquele cuja ameaça à segurança é inferior à capacidade de resposta dos educadores sociais na ala, evento complexo “É aquele cuja ameaça à segurança é superior à capacidade de resposta do coordenador e dos educadores sociais presentes na unidade. Sua resolução é possível pela coordenação dos setores da unidade e/ou pela atuação do seu diretor” e evento crítico é o “Número de insurgentes duas vezes superior ao número de educadores presentes no estabelecimento” (PARANÁ, 2006c, p. 19-20) e deve ser administrada com intervenção de polícia especializada na gestão da crise ou na intervenção tática.

<sup>36</sup> O Protocolo Interinstitucional do sistema socioeducativo paranaense “foi concebido pelo Instituto de Ação Social do Paraná – IASP, em conjunto com a Polícia Militar do Paraná – PMPR, e com a participação e colaboração do Poder Judiciário e Ministério Público, instituições que acompanham a execução da medida socioeducativa” (PARANÁ, 2006e, p. 13).

do *Grupo de Intervenção Rápida*<sup>37</sup>, conhecido como “choquinho” na antiga FEBEM paulista. O emprego dessas técnicas militarizadas nos Centros de Socioeducação foi alvo de muitos questionamentos ao longo dos anos pelos organismos de defesa de direitos humanos.

Em muitos casos, as técnicas empregadas pelos socioeducadores são suficientes para acabar com as insurgências e evitar a entrada da força tática policial. Porém, em outras situações não são suficientes para evitar a incidência de eventos dessa natureza, como se pode ver no relato dos *Educadores Sociais* do CENSE São Francisco através de carta a um deputado do Paraná no Congresso Nacional.

Os menores se rebelaram em razão das péssimas condições e agrediram funcionários, arrastando-os pelo pátio da instituição; um deles teve 5 dedos das mãos fraturados. No caso mais grave, os amotinados fizeram com que um funcionário recebesse 118 pontos, por causa dos profundos cortes na cabeça e no rosto (BARBOSA NETO, 2008, p. 74).

A manifestação descreve consequências de uma rebelião promovida pelos adolescentes no CENSE São Francisco, no Município de Piraquara, no dia 03 de junho de 2008. Ela foi lida na 173ª sessão da câmara dos deputados federais em 16 de julho de 2008. Neste caso a violação dos direitos humanos é generalizada. Objetivamente, os Educadores foram agredidos pelos adolescentes amotinados, e o Estado, representado pelos seus agentes públicos, violou os direitos humanos dos adolescentes. É sabido que “Em todo ambiente prisional vigora, ao lado da ordem formal instituída, uma cultura paralela, de cunho informal, que demarca valores, posturas adequadas e inadequadas dos pares que nela convivem” (FRASSETO, 2008, p. 30).

Como assevera Marlene Guirado, a linha é tênue entre os direitos humanos e sua violação: “[...] nas relações, nas instituições, os sujeitos tendem a reproduzir o instituído, porque reconhecem a ordem estabelecida como natural e autêntica, mas

---

<sup>37</sup> Este grupo foi criado em 2003 pela FEBEM e logo ganhou o apelido de “Choquinho”, já que seus métodos se assemelhavam aos da Tropa de Choque da Polícia Militar do Estado de São Paulo. No entanto, a intenção do Estado era resolver situações de crises de pequenos danos com uma equipe própria sem a intervenção de policiais militares. “Ressalte-se que alguns desses funcionários, contratados teoricamente como monitores ou educadores, recebem trajes e instrumentos semelhantes aos da tropa de choque da polícia militar para ‘colocar ordem na casa’” (SILVA, 2008, p. 180-181).

desconhecem o caráter instituído dessa ordem e a ideologia que legitima essa reprodução” (GUIRADO, 1987, p. 73).

Para amenizar ou evitar as intervenções militarizadas, a proposta contida nos *Cadernos do IASP* oferece como alternativa mais segurança, compreendida agora como preventiva. Por *Segurança Preventiva*, entende as ações cotidianas que foram incorporadas na rotina do Centro Socioeducativo nas diversas dimensões da educação, saúde, qualificação profissional, atendimento técnico, enfim, são todas as ações da dinâmica funcional especialmente na relação com os adolescentes. Como por exemplo: “Zelar pela sua segurança e bem-estar, observando-os e acompanhando-os em todos os locais de atividades diurnas e noturnas; Relatar no diário de comunicação interna o desenvolvimento da rotina diária, bem como tomar conhecimento dos relatos anteriores” (PARANÁ, 2006c, p. 84- 85).

Pormenorizando as funções do *Educador Social*, encontra-se o discurso do governo atestando que os funcionários da unidade devem “Comunicar, de imediato, à direção, as ocorrências relevantes que possam colocar em risco a segurança da unidade, dos adolescentes e dos funcionários” (PARANÁ, 2006c, p. 85). Nota-se a preocupação primária com a estrutura física e depois com as pessoas, contradizendo a prioridade absoluta estatutária defendida e exaltada como pressuposto de exercício educativo em *Práticas de Socioeducação* (2006a).

Desta forma, “Seguir procedimentos e normas de segurança, constantes do protocolo da Unidade” (PARANÁ, 2006c, p. 86) torna-se uma exigência a todos os servidores. Então, para o *Educador Social*, fazer segurança significa impedir a atividade considerada ilícita, bem como coordenar todo o conjunto de ações que possam enfraquecer a força de possível insurgência dos internos, além de ser um método de organização da instituição.

As ações preventivas compõem o cotidiano normal da unidade, envolvendo o cuidado que o *Educador Social* deve ter com os adolescentes ao “Acompanhá-los nas atividades da rotina diária, orientando-os quanto a normas de conduta, cuidados pessoais e relacionamento com outros internos e funcionários” (PARANÁ, 2006c, p. 85).

Dessa maneira, o Estado entende que a atenção ao cotidiano, representa o cuidado gerencial da segurança como um todo. Esse cuidado aos detalhes cabe a todos os servidores indistintamente, mas constitui-se em agenda específica e permanente da equipe diretiva da unidade e dos *Educadores Sociais*.

Por outro lado, as situações-limite devem ser examinadas dentro de uma lógica hierárquica que não consiste em mero controle do grau de gravidade da atitude ou dos fatos, mas indica, também, formas de entendimento, de intervenção e responsabilização, favorecendo a convivência entre os adolescentes e servidores, através de um ambiente continente.

Nas recomendações do SINASE (2006) a segurança é considerada como fator indispensável para a execução do programa de medidas socioeducativas, como um elemento estruturante para a gestão pedagógica. No documento, a segurança garante o bem-estar de profissionais e jovens atendidos no sistema, bem como viabiliza condições de realização das rotinas e do atendimento institucional.

A questão central não está na disputa entre *Educador Social* e adolescente, mas sim na organização do trabalho coletivo no centro socioeducativo para se realizar a construção do conhecimento historicamente sistematizado.

Historicamente a política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei incorporou o conceito de segurança eufemisticamente para proteger direitos humanos dos internos. Entretanto, mesmo com a reabertura democrática e a promulgação do Estatuto, as pesquisas de Rivera (1989); ANDI (2002); Silva; Guerresi (2003); Sales (2007), OAB; CFP (2006), IPEA; DCA; SEDH e MNMMR (2003) e a própria ONU (2007), têm denunciado situações de violações de direitos e tortura aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação.

Para citar um exemplo, em 2006, funcionários e diretores da FEBEM de São Paulo foram condenados por torturar adolescentes apreendidos. “Seis anos depois de praticarem um espancamento generalizado contra dezenas de internos do Complexo Raposo Tavares, dez monitores e quatro profissionais com cargo de chefia da Febem recebem condenação histórica da Justiça” (BARBOSA, 2006, p. 1).

No Paraná, recentemente foi divulgada a exoneração de quatro *Educadores Sociais* por maus-tratos no CENSE II de Londrina. Depois de denúncias da 27ª Promotoria da Comarca de Londrina e apuração através de processo administrativo disciplinar, a comissão estatal aprovou relatório condenatório. Segundo a reportagem da Folha de Londrina, as denúncias apresentavam “[...] violações graves, como falta de água e de comida, adolescentes que ficaram presos junto às grades das celas com algemas nas mãos e pés, além de internos que tiveram a cabeça imersa em latrinas” (CRUZ, 2014, p. 01).

Para Paes (2010, p. 104) “[...] as condições históricas da produção social desse profissional [educador social] agregam outros objetivos relacionados aos interesses de contenção, de sanção e de segurança”, ao invés de prevalecer a dimensão educativa da medida. Por outro lado, o pesquisador complementa que “Esse processo social envolveu não apenas os atores diretamente ligados no atendimento da medida, como também toda a sociedade que, em grande parte, ainda se mantém despreparada para pensar [...]” (PAES, 2010, p. 104) os direitos humanos e sua materialização na socioeducação.

O rigor disciplinar não pode ser caracterizado como algo externo ao adolescente, como grades, guardas e muros. Quando o adolescente se apropria da lógica social que fundamenta a relevância da disciplina, ele se educa, internalizando a disciplina comum nas relações sociais do seu tempo. Somente por meio da educação é possível que o adolescente aprenda hábitos disciplinares e os utilize como instrumentos próprios de inserção social (PAES, 2010, p. 114).

O autor defende a disciplina, não enquanto fim em si mesmo, mas relacionada aos objetivos maiores do centro socioeducativo, que deve formar o adolescente como pessoa capaz de pensar, estudar, criticar e dirigir novos caminhos, apesar das limitações impostas pelo capitalismo. Não se trata de uma disciplina autoritária, que versa pela obediência em si, submissa e domesticada, muito menos, uma disciplina espontaneísta, que permite fazer o que se tem vontade e quando se quer.

Tal disciplina organiza a vida institucional aliada ao projeto pedagógico da unidade, oferece muito mais ênfase nas possibilidades do que nos limites da sociedade, e deve ser perseguida como meta ao trabalho da socioeducação, pois como ensinou o pedagogo Makarenko, antes de qualquer coisa “[...] nossa disciplina deve ser sempre uma disciplina consciente. [...] Nossa disciplina, como fenômeno moral e político, deve vir acompanhada de consciência, isto é, de uma noção do que é disciplina e para que a necessitamos” (MAKARENKO, 1977, p. 175). A disciplina consciente pode ser compreendida como um processo de superação e construção de uma nova realidade que minimize insurgências e potencialize um espaço formativo entre o *Educador Social* e o adolescente. “Considero que a disciplina na coletividade infantil deve ter um caráter: impulso de avançar. Esta é a disciplina da

vitória, disciplina da superação. [...] Podemos nos orgulhar da disciplina que chama adiante, que exige algo do homem.” (MAKARENKO, 1977, p. 172).

Esta perspectiva deveria ter sido incorporada nas atribuições funcionais e na definição ideo-política dos Educadores Sociais. No entanto, o que encontramos nas atribuições dos *Educadores Sociais* são a imperiosa necessidade de “Inspeccionar as instalações físicas da unidade, recolhendo objetos que possam comprometer a segurança” (PARANÁ, 2006c, p. 85). Mais do que evitar a entrada de objetos ilícitos, é necessário eliminá-los das dependências físicas ao “Efetuar rondas periódicas para verificação de portas, janelas e portões, assegurando-se de que estão devidamente fechados e atentando para eventuais anormalidades” (PARANÁ, 2006c, p. 85). Os redatores entenderam que a garantia da ordem pública interna se viabiliza na observância dessas proibições e no cumprimento da disciplina.

Por fim, é possível afirmar que a compreensão sobre a disciplina é muito mais fundamentada no que preconiza o Estatuto, em seu artigo 125, ao asseverar que é dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança, do que numa fundamentação em teóricos da educação.

Deduz-se que a determinação do Estatuto é para a plena responsabilidade dos órgãos públicos competentes pela integridade dos adolescentes privados de liberdade. Essa responsabilidade é de caráter irrenunciável e não delegável. Ao contrário, do que determina o artigo 227 da Constituição Federal, como sendo dever da família, da sociedade e do estado garantir ao jovem e ao adolescente, com absoluta prioridade, o conjunto de seus direitos reconhecidos.

Da mesma forma, a Lei nº 12.594/2012 explicita que a direção da unidade adotará, em caráter excepcional, medidas para proteção do interno em casos de risco à sua integridade física, à sua vida, ou à de outrem (BRASIL, 2012).

No plano internacional, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos e as Regras das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade preveem que o recurso a instrumentos de coação e uso da força para qualquer fim deve ser proibido, exceto em casos excepcionais quando todos os demais meios de controle tenham esgotado e fracassado. A excepcionalidade pode ser aplicada desde que o Centro de Socioeducação possua previsão regimental, conforme orientação dos artigos 71 a 75 da Lei 12.594/2012.



O Estado, baseando-se nessas Regras e com o intuito de evitar a prática rotineira dos casos excepcionais, regulamentou situações como as revistas pessoais em adolescentes e familiares: “Realizar revistas pessoais nos adolescentes nos momentos de recepção, final das atividades e sempre que se fizer necessário, impedindo que mantenham a posse de objetos e substâncias não autorizadas” além de “Acompanhar o processo de entrada das visitas dos adolescentes, registrando-as em livro, fazendo revistas e verificação de alimentos, bebidas ou outros itens trazidos por elas” (PARANÁ, 2006c, p. 85). Vale lembrar que atualmente existem movimentos de direitos humanos que fazem campanhas para eliminação de tais revistas em ambientes prisionais de adolescentes e adultos<sup>38</sup>.

As ações interventivas, tanto dos funcionários do estabelecimento como dos gestores do atendimento socioeducativo, deverão observar indicadores, entendidos como elementos que norteiam as razões de ser da intervenção em relação à entrada de substância psicoativa no interior dos Centros Socioeducativos. Assim, os *Educadores Sociais* devem “Acompanhar os adolescentes em seus deslocamentos na comunidade, não descuidando da vigilância e segurança” além de “Manter-se atento às condições de saúde dos adolescentes, sugerindo que sejam providenciados atendimentos e encaminhamentos aos serviços médicos e odontológicos sempre que necessário” (PARANÁ, 2006c, p. 85).

Ainda no que tange aos aspectos da saúde, as atribuições recomendam aos Educadores:

Fornecer o material de higiene para os adolescentes, controlando e orientando o seu uso; providenciar o atendimento às suas necessidades de higiene, asseio, conforto, repouso e alimentação; Atender às determinações e orientações médicas, ministrando os medicamentos prescritos, quando necessário (PARANÁ, 2006c, p. 85).

O último mandato para ministrar medicamentos é causa de polêmica. O sindicato dos trabalhadores da socioeducação no Paraná (SINDSEC) ajuizou ações contra tal medida no Tribunal de Justiça do Paraná, no CEDCA e na Coordenação de Medidas Socioeducativas da SEDS. Tal fato caracteriza o quanto essa ação pode ser um fator desagregador da rotina institucional. O adolescente pode precisar de algum

---

<sup>38</sup> A *Rede de Justiça Criminal* disponibilizou uma campanha com o título: *Fim da revista vexatória* e a Organização Não Governamental internacional sediada em São Paulo *Conectas Direitos Humanos*, promoveu um seminário internacional em 2013, para debater o fim da revista íntima.

analgésico e não recebê-lo, por outro lado, o *Educador Social* entende que essa não é sua função. A não resolução desse impasse pode gerar inúmeros conflitos nos Centros Socioeducativos.

Outra atribuição questionada pelo SINDSEC é a exigência de que os *Educadores Sociais* devem “Dirigir veículos automotores, conduzindo adolescentes para atendimentos médicos, audiências e a outras unidades, quando se fizer necessário” (PARANÁ, 2006c, p. 85).

Também fazem parte das funções do *Educador Social* as revistas corporais minuciosas nos familiares e nos próprios adolescentes em circunstâncias em que “[...] tiver realizado atividades externas, mantido contato com pessoas de fora do centro, tiver acabado de chegar, transferido de delegacia de polícia ou de qualquer outro estabelecimento, será realizada a revista pessoal minuciosa” (PARANÁ, 2006b, p. 47).

Percebe-se que as atribuições dos *Educadores Sociais* vão desde: “Recepcionar os adolescentes recém-chegados, efetuando o seu registro, assim como de seus pertences; Providenciar o fornecimento de vestuário, roupa de cama e banho, orientando os adolescentes no uso e conservação” até o acompanhamento final do percurso da medida de internação ao ter que “Prestar informações ao grupo técnico sobre o andamento dos adolescentes para compor os relatórios e estudos de caso” (PARANÁ, 2006c, p. 84- 85).

A análise das funções do *Educador Social* agrupadas nos eixos segurança e rotinas evidenciam a lógica do sistema socioeducativo, que historicamente privilegiou uma cultura de controle e de fechamento institucional e, muito embora esse controle seja necessário para viabilizar proteção dos adolescentes e servidores, é certo que a segurança serve a um disciplinamento totalizante.

O pedagogo Makarenko ao escrever sobre a educação e formação de jovens, nos trás um ensinamento assertivo sobre a vida social frente a necessidade da vida disciplinada:

É óbvio que é impossível formar um indivíduo assim disciplinado fazendo uso apenas da disciplina, isto é, do exercício da obediência. Um cidadão [...] só pode ser formado pela soma das influências construtivas, das quais desempenham o papel mais importante, uma ampla educação política, a instrução geral, os livros, os jornais, o trabalho, a atuação social e inclusive as influências aparentemente secundárias, como o passatempo, a distração, o repouso (MAKARENKO, 1956, p. 58).

Por outro lado, enquanto não for possível eliminar algemas, cadeados, filas, revistas pessoais, vistorias estruturais, controles, conferências, registros, acompanhamentos e monitoramentos, não é possível abdicar da organização institucional para o exercício das funções dos *Educadores Sociais* junto aos adolescentes.

#### 4.3.2 As funções Pedagógicas

Os pressupostos da concepção de socioeducação do sistema paranaense estão presentes nos *Cadernos do IASP*, especialmente no volume intitulado *Práticas de Socioeducação*, que possui a seguinte finalidade: “Este caderno tem por objetivo evidenciar as bases teóricas e apresentar os aspectos metodológicos e operacionais que constituem a proposta político-pedagógica da instituição” (PARANÁ, 2006a, p. 13).

Eles estão baseados numa mescla de diferentes pensadores que possuem bases teóricas divergentes. Dentre os autores apresentados estão Anton Semiónnovitch Makarenko, Celestin Freinet, Paulo Freire e Antônio Carlos Gomes da Costa<sup>39</sup>. Apesar do elenco de autores a utilização dos mesmos não se dá forma igualitária, o maior destaque e influencia em todo corpo do caderno é dado a Antônio Carlos Gomes da Costa.

Com vistas a articular essas diferentes concepções teóricas o caderno justifica: “Para estes autores, a educação é, portanto, 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, 2006a, p. 22).

---

<sup>39</sup> No preâmbulo do livro *Aventura Pedagógica. Caminhos e Descaminhos de uma ação educativa*, (2001), Costa afirma que estava com um depósito de meninas nas mãos e Paulo Freire na cabeça ao se referir sobre o início dos trabalhos na Febem mineira no fim da década de 1970.

A elaboração da frase lembra Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e, ainda que esse teórico consiga conversar com Freinet que também elaborou uma proposta de educação popular e com Antonio Carlos Gomes da Costa, que conversa com todos, aos moldes de uma concepção idealista de mundo e sociedade, nenhum desses autores poderia dialogar teoricamente com Makarenko, especialmente, quando se diz que a socioeducação se volta para a garantia de que os adolescentes não reincidirão “na [...] prática de atos infracionais [...]” e será assegurado, “[...] ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e a segurança dos demais cidadãos” (PARANÁ, 2006a, p. 20). A frase explicita uma concepção de que a sociedade é orgânica e coesa socialmente, para a qual o adolescente desajustado deve permanecer privado de liberdade só retornando a ela quando estiver apto a conviver de forma harmônica com os demais. A Pedagogia de Makarenko pressupõe um homem comunista, para uma sociedade que despreza os desmandos do capital.

Os demais autores preconizam uma mudança da escola pública, por exemplo, retirando dela o conteúdo historicamente produzido pela humanidade e inserindo no seu lugar conceitos que de perto lembram as políticas focalizadas do contexto atual. Makarenko via na disciplina e na educação escolar concepções fundamentais para o homem socialista, assim como para os adolescentes com os quais trabalhava na Colônia Gorki.

No que tange diretamente à definição conceitual de socioeducação, fica explícito que os cadernos sofreram a influência mais comum e usual de socioeducação divulgada por Costa (2006a) que a definiu a partir de duas grandes modalidades: uma sendo de caráter protetivo, ou seja, quando há violação de direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado; e outra modalidade de caráter socioeducativo, voltada ao trabalho social e educativo, tendo como público os adolescentes em conflito com a lei, preparando-os para o convívio social.

Apesar da controvérsia, Antonio Carlos Gomes da Costa faz uma aproximação ao conceito básico de educação “A socioeducação, por sua complexidade e pelo diversificado conjunto de atores institucionais envolvidos em seu desenvolvimento, inscreve-se, perfeitamente, no conceito de educação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (COSTA 2006a, p. 449). Assim descreve o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na

convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL 1996, p. 47).

Para o pedagogo, elencar os princípios e bases da socioeducação se torna uma tarefa basilar, porque a socioeducação deriva de um pressuposto fundamental de que o desenvolvimento humano se dá de forma integral em todo o seu ser (COSTA, 2006a). Conclui-se, baseado nos textos do autor, que assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cuja finalidade é preparar os jovens apreendidos para o convívio social. Para o autor, somente é possível esta convivência de forma pacífica e ausente de crimes ou contravenções penais.

Esta concepção de socioeducação é desenvolvida a partir da promulgação das medidas socioeducativas regulamentadas pelo Estatuto, e posteriormente é incorporada ao texto base do SINASE que diz: “Os princípios do atendimento socioeducativo se somam àqueles integrantes e orientadores do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente” (SINASE, 2006, p. 25), ou seja, àqueles vinculados a garantia dos direitos humanos de adolescentes a quem se atribua autoria de ato infracional.

Ela foi amplamente difundida nos escritos de Antonio Carlos Gomes da Costa e foi incutida também nos manuais de formação do Estado do Paraná que a define como uma nova forma de educação dos jovens privados de liberdade “A opção por uma educação que vai além da escolar e profissional está intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o adolescente” (PARANÁ, 2006a, p. 20). Deduz-se que a socioeducação não é a prática escolar e nem a profissionalizante, seria uma espécie de educação social que possibilita o aprendizado do adolescente para uma finalidade bem específica, o exercício da cidadania na sociedade democrática.

Os redatores dos Cadernos entenderam que socioeducação deve estar fundamentada numa educação humanista e emancipadora, ou seja, que viabilize os direitos preconizados pelas declarações normativas de direitos humanos de crianças e adolescentes.

Para Cossetin (2012, p. 128) o discurso do caderno *Práticas Socioeducativas* é “a-histórico e ideológico que procura estabelecer e definir pensamentos, regras de convivência, valores sociais e morais” para balizar o conceito de socioeducação e de

adolescente em conflito com a lei enquanto problemática que incorpora temáticas e visões diversas, que exige práticas de atuação dos socioeducadores em “[...] diversas facetas das condições pessoais e sociais da vida destes jovens, para, a partir delas, alterar o curso de suas trajetórias de vida” (PARANÁ, 2006a, p. 14).

A referida autora defende a existência de uma fragmentação textual e conceitual na fundamentação da socioeducação, seu apontamento afirma que “[...] a proposta político-pedagógica-institucional da socioeducação possuem fundamentos e pressupostos teóricos diferentes e até divergentes” (COSSETIN, 2012, p. 133).

A manifestação de Cossetin observa a desconexão entre os fundamentos adotados para pautar o conceito de socioeducação: “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”.

O Caderno induz o leitor a pensar que não há divergências nas abordagens dos vários teóricos utilizados para fundamentar a proposta, porém, longe disso, eles podem até possuir algum aspecto em comum, mas em geral há muita diferença. 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” (COSSETIN, 2012, p. 135) que é fundamentar a socioeducação.

A pesquisadora esclarece “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 Freireit, Freire e Makarenko” (COSSETIN, 2012, p. 135), além do documento da ONU intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, comumente divulgado como Relatório Jacques Delors.

Este documento foi publicado no Brasil em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato Souza. O texto pretende apontar as bases para educação do futuro, destacando que ela deve estar assentada sobre quatro pilares, sendo eles: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser, que devem ser desenvolvidos ao longo de toda a vida; ou seja, a educação deve ser encarada como uma construção contínua de saberes e aptidões (DELORS, 1998).

A análise de Cossetin demonstra que a fundamentação teórica defendida pelos redatores do Caderno apresenta vários conceitos que são examinados de forma fragmentada e incompleta, como ator social e protagonismo juvenil, que “[...] reveste-se de uma ideologia que responsabiliza o adolescente pelo sucesso ou fracasso diante do seu processo socioeducativo” (COSSETIN, 2012, p. 152).

O conceito de ator social é explicitado pelo pensamento de Alan Touraine, na obra *Podemos Viver Juntos?* que define “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 e criatividade” (1999, p. 230). Compreende-se, portanto, uma ideia de harmonia e coesão social, pressupostos defendidos pela UNESCO no Relatório de Delors e reproduzido nas obras de Antonio Carlos Gomes da Costa a partir da *Pedagogia da Presença* e de uma proposta de educação interdimensional que “[...] trabalha o educando, levando em conta seus sentimentos (Pathos), sua corporeidade (Eros), sua espiritualidade (Mythus) e sua razão (Logos)” (PARANÁ, 2006a, p. 21).

A ideia não observa os conflitos diários entre educador e adolescente, sendo que no material está contida a seguinte informação:

Com a vinculação entre educador e educando, a indiferença deixa de existir e as pessoas vinculadas passam a pensar, a falar, a referir, a lembrar, a identificar, a refletir, a interessar, a complementar, a irritar, a discordar, a admirar, e a sonhar um com o outro ou com o grupo. (PARANÁ, 2006a, p. 27).

Este discurso impõe uma responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso do adolescente que cumpre a medida de internação e do trabalho do Educador Social, inclusive ao formular as fases do atendimento socioeducativo, se propõe ao adolescente várias oportunidades para seu desenvolvimento, dessa forma, “[...] a atuação individual prevalece sobre qualquer posicionamento político e coletivo, pois procura-se estabelecer um processo de adaptação frente a um contexto que precisa ser ressignificado, reformado, porém, não transformado” (COSSETIN, 2012, p. 148). Esta perspectiva dos Cadernos evidencia contradição com a proposta coletiva de educação defendida por Makarenko.

Interessante como a ideia da reciprocidade, do compromisso, da abertura entre educador e educando foi explicitada no Caderno e nos processos de formação dos socioeducadores do Paraná, conforme demonstra a passagem a seguir:

A Pedagogia da Presença, desde que haja vontade sincera de ajuda e disposição interior para tanto, deve ser desenvolvida por parte do educador e entendida como o instrumental metodológico básico da socioeducação. Ao se utilizar da relação educador-educando para a implementação do programa pedagógico, ela abre possibilidades e espaços perenes de aprendizagem (PARANÁ, 2006a, p. 27).

Antonio Carlos Gomes da Costa expressa na primeira parte do Livro *Pedagogia da Presença, Da solidão ao encontro* (COSTA, 2001) intitulada *Educação e Presença: da solidão ao encontro* foi baseada na obra de Pierre Voirin *Educação de jovens difíceis. Da solidão Presença*. E a segunda parte *Educador-educando: uma relação de ajuda* foi baseada no modelo de relacionamento de ajuda desenvolvido por Robert R. Carkhuff na obra *O Relacionamento de Ajuda para Pais, Professores, Psicólogos e Construindo a Relação de Ajuda*<sup>40</sup>, além de duas obras de autores brasileiros que desenvolveram a teoria nas produções baseadas na teoria da Relação de Ajuda, como Feldman; Miranda (2004) e Loffredi (1979). Estes autores são mineiros, mesma localidade de residência e trabalho Costa enquanto diretor da FEBEM-MG e Secretário Municipal de Educação de Belo Horizonte.

No Paraná, este discurso foi utilizado em todas as capacitações, entendendo que o *Educador Social* deve ser um modelo a ser seguido e sua presença é a força motriz do processo educativo.

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. [...] o mais importante [é] saber ser e conviver, resolvendo os conflitos de forma pacífica (PARANÁ, 2006a, p. 31).

A presença exemplar, salvadora e messiânica do Educador por si só já é considerada suficiente para praticar socioeducação entendida a partir dos referenciais ético-pedagógicos derivados dos direitos humanos como o respeito, a igualdade, a tolerância, a justiça e a paz (PARANÁ, 2006a). Deduz-se que não seja necessária uma fundamentação teórica crítica e consistente capaz de compreender toda a materialidade da sociedade que envolve esse processo educativo.

---

<sup>40</sup> O Modelo de Ajuda foi criado pelos psicólogos Robert R. Carkhuff e Bernard G. Berenson, especialistas em desenvolvimento humano. Em 1972, Carkhuff, publicou o primeiro livro sobre o Modelo de Ajuda.



A apropriação que o Caderno faz dos autores citados como referência teórica atende tão somente a arranjos semânticos na tentativa de viabilizar um conceito de socioeducação que tem uma finalidade bem clara:

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 (COSSETIN, 2012, p. 166).

Assim como descrito na Pedagogia da Presença, de Antonio Carlos Gomes da Costa ou no Relatório de Jacques Delors, o caderno *Prática de Socioeducação* defende a ideia de uma socioeducação como núcleo direcionador da relação educador-educando, constituindo-se como essencial para o desenvolvimento social do adolescente e atenuação de sua condição de exclusão social.

A política de socioeducação seria o caminho na resolução dos problemas sociais dos adolescentes em conflito com a lei. Sua finalidade consistiria em atender à necessidade de adequação e controle social do capital como uma política compensatória que indeniza o jovem em privação de liberdade, e ao mesmo tempo incentiva-o, instrumentaliza-o em formas de uma vida conformista com sua situação social.

Notadamente quando se trata do *Educador Social*, o texto dos Cadernos não evidenciam como as atividades pedagógicas devem ser aplicadas no cotidiano do adolescente e muito menos, da obrigatoriedade de fazê-las, apenas determina que o *Educador Social* deve “Realizar atividades recreativas, esportivas, culturais, artesanais e artísticas, seguindo as orientações da pedagogia” (PARANÁ, 2006c, p. 85).

Assim, o que fica claro é a inexistente intencionalidade educacional, uma vez que, apenas se recomenda ao *Educador Social*: “Auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas, orientando os adolescentes para que mantenham a ordem, disciplina, respeito e cooperação durante as atividades” (PARANÁ, 2006c, p. 85). E esse simples auxílio, ainda sofre com a histórica resistência pelos *Educadores Sociais* que alegam razões diversas para o não desenvolvimento de atividades de caráter pedagógico: pequeno quadro de funcionários; ausência de cursos de capacitação;

adolescentes que não merecem o atendimento recebido; e que não faz parte das atribuições.

É possível perceber que a pretensão do Estado é de que o *Educador Social* possua um domínio teórico acerca dos aspectos pedagógicos da medida socioeducativa, além de ser capaz também de fazer intervenções em situações específicas, relacionadas à segurança do adolescente (tentativa de suicídio, automutilação etc.), do funcionário da instituição (agressão verbal ou física) e da própria arquitetura (danos ao patrimônio público, destruição de materiais de consumo etc.).

Estas constatações podem demonstrar, segundo a visão dos redatores dos Cadernos, que o *Educador Social* além de estar na linha de frente do atendimento ao adolescente, também deve figurar como um dos agentes principais no processo educativo. Todavia, o que ganha relevância são os aspectos da segurança, que devem ser aplicados pelo *Educador Social* no conjunto de normas preestabelecidas que determinam uma ordem imutável das coisas e das pessoas à pretensa finalidade de educar os adolescentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu das inquietações que surgiram na vivência como trabalhador do sistema socioeducativo no Estado do Paraná. O estudo é fruto de questionamentos pessoais e da percepção de que existe um dilema que é partilhado por vários profissionais que atuam nos Centros de Socioeducação. O conflito situa-se entre a esperança de realização de uma ação socioeducativa pautada pelos direitos humanos e por uma concepção pedagógica e, uma realidade imposta que exige desse profissional, práticas cotidianas cada vez mais punitivas, cuja lógica é a contenção dos adolescentes através de ações de controle.

Essas inquietações possibilitaram a discussão sobre o papel do Educador Social, inserido na política de socioeducação do Estado do Paraná, buscando compreender como a função se materializou nos documentos institucionais, nos *Cadernos do IASP*, na proposta de ação socioeducativa do Estado e na definição das funções dos Educadores Sociais, em um contexto de gestão socioeducativa.

A reflexão fundamentou-se, inicialmente, nos aspectos históricos, filosóficos e jurídicos dos direitos humanos, enfatizando a importância contemporânea na compreensão da doutrina da proteção integral, enquanto base de constituição das normativas que influenciaram a política socioeducativa brasileira.

Diante dos dados de atendimento do sistema socioeducativo e penitenciário foi importante compreender o cenário atual de barbárie do capitalismo, materializado no aumento do encarceramento de jovens e suas consequências para a socioeducação. Em seguida, tratou-se dos limites das normativas como o Estatuto e o SINASE, frente às demandas da construção histórica de lutas sociais e do movimento em defesa dos direitos da infância e da adolescência, num contexto de políticas neoliberais, em que os direitos sociais dos adolescentes em conflito com a lei são reduzidos, e os serviços de atendimento precarizados.

No desenvolvimento do estudo foi possível verificar o discurso contemporâneo do direito a ter direitos, na perspectiva da igualdade formal do campo jurídico e, por outro lado, as consequências da barbárie, fruto da desigualdade socioeconômica dos processos de enfrentamento da crise capitalista.

Mesmo diante da instauração de um sistema de proteção geral dos direitos humanos a fim de amenizar a desigualdade, verificou-se a negação das conquistas da normatividade jurídica aos adolescentes apreendidos no sistema socioeducativo

e, conseqüentemente, aos profissionais que atuam no sistema de socioeducação, os quais são os principais responsáveis em auxiliar os adolescentes na tarefa de superar a situação de conflitualidade que os levam à internação, e garantir os seus direitos dentro das unidades de privação de liberdade, numa perspectiva de direitos humanos.

Constatou-se que os avanços normativos, trazidos pelas conquistas no campo dos direitos humanos, nas décadas de 1980 e 1990 criaram condições propícias para a construção do novo ordenamento jurídico que favoreceu na formulação de políticas públicas para a Socioeducação. No entanto, não se deve cair na ilusão jurídica, visto que o sistema socioeducativo ainda possui muitas dificuldades como a superlotação, a terceirização, os baixos salários, as estruturas insalubres, as reincidências, os motins, as rebeliões, a falta de estrutura pedagógica, de material de consumo, de jornada de trabalho inadequada, dentre outras.

Nesse sentido, como evidenciou Marx, a igualdade jurídica não significa igualdade de fato. Na perspectiva dos direitos humanos, ela representa uma igualdade formal que contribui para a manutenção da coesão social no capitalismo. No entanto, lutar pela efetivação e ampliação dos direitos, ainda que, nas leis, é uma etapa necessária frente à realidade destruidora do capitalismo.

Em seguida, buscou-se compreender o processo histórico da construção da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Estado do Paraná, resgatando a constituição das instituições e as mudanças na legislação, bem como a evolução da função dos profissionais que passaram a ser identificados como Educadores Sociais a partir de meados da década de 1990 no Paraná.

A análise de documentos oficiais do poder público estadual e nacional demonstrou como as instituições foram criadas e desativadas no movimento histórico de construção da política de atenção ao adolescente em conflito com a lei.

A pesquisa mostrou ainda que, somente diante do impacto das rebeliões e desordens dos adolescentes internados nas Unidades Oficiais do Paraná, nos primeiros anos da década de 2000, é que o Estado vai operar medidas para efetivar um sistema socioeducativo. Esse período, chamado de reordenamento institucional, foi o marco efetivo da descentralização de Unidades Socioeducativas no Estado e da construção de um sistema de atendimento como parte de uma política pública. Por fim, discutiu-se os impactos das rebeliões no trabalho cotidiano dos Educadores

Sociais nos Centros de Socioeducação e no processo de formatação de suas funções formais.

O que se observou foi a grande influência das rebeliões sobre os Educadores Sociais, especialmente porque estes não possuíam instrumentos para refletirem sobre os acontecimentos. Certo é que o movimento insurgente contribuiu para o reordenamento institucional em todas as suas facetas, tanto na transformação das estruturas físicas como na definição de uma proposta pedagógica e de uma metodologia de gestão que se enunciou com a prevalência de um caráter pedagógico.

O produto do processo de construção da política foi apresentado na coletânea *Cadernos do IASP*, que se tornou a base de análise para a verificação conceitual das funções e atribuições dos Educadores Sociais. O material condensa os princípios definidores da política pedagógica e metodológica da gestão da socioeducação paranaense. Os *Cadernos do IASP* expõem um conceito sociopedagógico que pode disfarçar a natureza e a finalidade punitiva das medidas socioeducativas, causando no Educador Social um conflito sobre a perspectiva que define suas atribuições funcionais.

A descrição sumária da função sugere que os Educadores Sociais possuem uma multiplicidade de atividades que devem ser desenvolvidas no cotidiano do seu trabalho. Inicialmente, parecia que os aspectos pedagógicos seriam prevalentes. No entanto, a verificação das atribuições profissiográficas, inseridas no *Caderno de Gestão*, mostrou a marca indelével da predominância dos aspectos relacionados à garantia de segurança.

No Paraná, construiu-se um movimento de capacitação inicial e permanente que poderia favorecer os aspectos pedagógicos, mas esse movimento contínuo de formação foi interrompido. Assim, a pesquisa identificou que as atribuições funcionais da área da segurança se sobrepõem aos aspectos enunciados como pedagógicos.

Como esta pesquisa foi unicamente documental, baseada na análise das funções dos Educadores Sociais, não foi seu foco desvendar os fatores desencadeantes desse processo. Mas, pôde-se observar que o trabalhador adocece diante da incompreensão do seu trabalho e da visão dos seus gestores sobre o que ele faz, ou deveria fazer, no ambiente da socioeducação. Parece que o objeto do

seu trabalho é algo estranho a si mesmo, algo que não lhe pertence, está fora de seu processo laboral.

A compreensão desse estranhamento pode se tornar objeto de estudos futuros, pois o conhecimento da realidade não se mostra tão somente no cotidiano. Torna-se necessário estabelecer as conexões e relações que emergem entre a vida institucional e as múltiplas determinações da totalidade social. Conhecer o cotidiano não é simplesmente reunir dados e decodificá-los, mas é abstrair suas determinações mais decisivas na relação com a totalidade da qual é parte constitutiva e constituinte.

## REFERÊNCIAS

ANDI. Agência de Notícias dos Direitos da Infância. **Balas perdidas**. Brasília, DF, 2002. Consulta <<http://www.andi.org.br>>

AUGUSTO, L. Requião reinaugura Educandário. In: **Folha de Londrina**. Londrina: 14/abr./2005.

\_\_\_\_\_. Unidade recebe os primeiros adolescentes. In: **Folha de Londrina**. Londrina: 27/jul./2004a.

BATISTA, Vera Malaguti. Adesão subjetiva à barbárie. In: BATISTA, Vera Malaguti (Org.). **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

BIERRENBACH, Maria Ignês. Instituição fechada e violência: uma visão de dentro. In: BIERRENBACH, Maria Ignês; SADER, Emir; FIGUEIREDO, Cyntia Petrocinio. **Fogo no pavilhão: uma proposta de liberdade para o menor**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. p. 37-128.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BARBOSA, Bia. Diretores e funcionários da Febem são condenados por tortura. In: **Carta Maior**. São Paulo: 05/out./2006. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Diretores-e-funcionarios-da-Febem-sao-condenados-por-tortura/5/11285> Acesso em 26/mai/2014>. (2006).

BARBOSA NETO. **Diário da Câmara dos Deputados República Federativa do Brasil**. Ano LXIII, nº 114- quinta-feira, 17 de julho de 2008. Brasília-DF. (2008).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5.346/2009**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. Consulta em: 24/mai./2014. (2009)

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**. Consulta em: 25/maio/2014. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf>>. (2014a).

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**. Consulta em: 25/maio/2014. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorCodigo.jsf>> (2014b).

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: estrutura, tábua de conversão e índice de títulos**. 3. ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010. vol. 3, 196 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República. Acesso em: 12/set./2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> (1996).

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13/jul/1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 15/mai./2013. (1990).

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 05/jan./2014. (1988a).

\_\_\_\_\_. **Código de menores**: Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979. (1979).

\_\_\_\_\_. **A realidade brasileira do menor**: relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar o problema da criança e do menor carentes no Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 1976. 260 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 3.799 de 5 de outubro de 1941**: transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Acesso em: 03/out./2013. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=87272>>. (1941).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. **CNJ apresenta radiografia do sistema penitenciário brasileiro em SP**. In: São Paulo: 2014. Consulta em: <http://www.cnj.jus.br/geo-cnj-presidios/?w=1366&h=768&pular=false>. (2014).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Relatório Anual do Programa Justiça ao Jovem**. Brasília: 2011.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Infopen estatística**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View=%7BD574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896%7D&Team=&params=itemID=%7BC37B2AE9-4C68-4006-8B16-24D28407509C%7D;&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>>. Acesso em: 13/jun./2013. (2012).

\_\_\_\_\_. **Levantamento Nacional 2011**: atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. Brasília: SDH/PR, 2012.

CEDCA. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Ata reunião plenária extraordinária**. Curitiba: CEDCA, 29/set./2004.

\_\_\_\_\_. **Ata reunião plenária ordinária**. Curitiba: CEDCA, 18/ago./2006.

CIPRO NETO, Pasquale. **DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA**: comentado pelo professor Pasquale. Barueri, SP: Gold, 2009.

CIPS. **World Prison Population List: ninth edition**. Elaborado por: Roy Walmsley. Acesso em: 11/jul/2013 (2011). Disponível em: <[http://www.prisonstudies.org/images/news\\_events/wppl9.pdf](http://www.prisonstudies.org/images/news_events/wppl9.pdf)>. (2013).

CIRANDA. **A criança e adolescente na mídia Paraná**. Curitiba: CIRANDA/ANDI, 2005. n. 5.



CNMP. **Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Conselho Nacional do Ministério Público. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

COLOMBO, Irineu. **O Adolescente Infrator e o Sistema de Ensino Paranaense: A Trajetória da Escola para Menores Queiroz Filho (1965 – 1992)**. (Dissertação, História). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba – PR, 2002.

\_\_\_\_\_. **Adolescência Infratora Paranaense: História, Perfil e Prática Discursiva**. 2006. (Doutorado, História). Brasília, DF: UNB, 2006.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CRUZ, Lúcio Flávio. Denunciados por maus-tratos, agentes são demitidos do Cense. In: **Folha Geral. Folha Web**. Acesso em: 16/abr./2014. Disponível: <[http://www.folhaweib.com.br/?id\\_folha=2-1--2220-20140416](http://www.folhaweib.com.br/?id_folha=2-1--2220-20140416)>.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Natureza e Essência da Ação Socioeducativa. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006a. p. 449-467.

\_\_\_\_\_. Internatos para adolescentes infratores no Brasil nos anos noventa: cenários e dinâmicas. In: **Políticas Públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília: Ministério da Justiça, 1998. (Coleção Garantia de Direitos, v.2)

COSTA, Ricardo Peres da. **Filosofia e socioeducação: o trabalho do educador social como pressuposto de um estudo filosófico**. (TCC, Filosofia). Curitiba, PR: Bagozzi, 2010.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. (Dissertação, Educação). Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara de Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente: anotado e interpretado**. Curitiba: SEDS, 2013.

FACEBOOK. **Servidores da Socioeducação do Paraná – SEDS PR**: educador social. Acesso em: 01/mai/2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=625766607501886&set=o.257015347664610&type=3&theater>>. (2014).

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político 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, p. 33-96.

FARO, Fernando R. Oficinas mudam a rotina no Educandário. In: **Folha de Londrina**. Londrina: 17/jun./2005. 01p. (Folha Cidades).

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Ed. atual. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2012.

FERNANDES, José Carlos; PORTELA, Miguel; MARTINS, Marcos; MENEGHEL Stella. Educandário São Francisco luta contra fantasma da rebelião que há dois anos matou sete adolescentes. In: **Gazeta do Povo**. Curitiba: 24/set./2006. 6-7p. (Vida e Cidadania).

FINARDI, Phoenix. Boas notícias chegam do Educandário. In: **Folha de Londrina**. Londrina: 30/out./2005. (Paraná/Geral).

FRASETO, Flavio. "Primeiro não fazer o mal": pauta mínima para um programa de internação. In: **Direitos humanos e medidas socioeducativas: uma abordagem jurídico-social**. (Org.) Ana Celina Bentes Hamoy. Belém: Movimento República de Emaús; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-EMAÚS), 2008. p. 9-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOMBATA, Marsília. **Em 15 anos, Brasil prendeu 7 vezes mais que a média**. In: Carta Capital Digital. 17/jan./2014.  
<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/populacao-carceraria-brasileira-cresceu-7-vezes-mais-que-a-media-mundial-nos-ultimos-15-anos-5518.html>

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Menor infrator: a caminho de um novo tempo**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social**. (Tese, Psicologia Experimental). São Paulo: USP, 1990. 216p.

GUIRADO, Marlene. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 1987.

IBGE. **Crianças e adolescentes: indicadores sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 1989. v. 1.

IPEA; DCA; SEDH & MNMMR. **Relatório de compilações das denúncias de violação de direitos nas unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei**. Brasília, DF, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JELIN, Elisabeth. Cidadania revisitada: solidariedade, responsabilidade e direitos. In: JELIN, E; HERSHERG, E. **Construindo a democracia: direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina**. São Paulo: USP, 2006, p. 155-179.

LONDOÑO, Fernando Torres. A Origem do Conceito Menor. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 129-145. (Caminhos da história).

LUPPI, Carlos Alberto. **Malditos frutos do nosso ventre**. São Paulo, SP: Ícone, 1987.

MAKARENKO, Anton. **La colectividad y La Educacion de La Personalidad**. Moscou: Progreso, 1977.

\_\_\_\_\_. **O socialismo e a educação dos filhos**. Rio de Janeiro: Vitória, 1956. (Biblioteca Pedagógica).

MARQUES, João Benedicto de Azevedo. Segurança pública e menor. In: **Justitia**, São Paulo 48 (134), abr./jun. 1986. p. 102-108.

MARTINELLI, Mário Eduardo. **A deterioração dos direitos de igualdade material no neoliberalismo**. Campinas: Millenium, 2009, p.128

MARX, Karl. **A questão judaica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital, Tomo 1. Prefácios e Cap. I a XII. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os economistas).

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 57-114

MÉNDEZ, Emílio García. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec/Instituto Ayrton Senna, 1998.

MENEGAT, Marildo. **Estudo sobre ruínas**. Rio de Janeiro: Revan. Instituto de criminologia, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2011a.

\_\_\_\_\_. Marxismo e direitos humanos. In: **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011c.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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, Serviço Social). Londrina, PR: UEL, 2009.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008. (Dicionários Michaelis).

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca básica de serviço social; 5).

NETTO, José Paulo. **Crise do capital e consequências societárias**. In: Serviço Social Sociedade. São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

\_\_\_\_\_. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social, v. 1).

OAB; CFP. **Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei**. Brasília: DF, 2006.

ONU. **Resolução da corte interamericana de direitos humanos**. Assunto das crianças e adolescentes privados de liberdade no complexo do Tatuapé da Fundação Casa. [online]. 2007. Disponível em: <[www.corteidh.or.cr/docs/medidas/febem\\_se\\_04\\_portugues.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/medidas/febem_se_04_portugues.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Princípios das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil**: Diretrizes de Riad, Resolução 45/112 de 14/nov./1990. 1990.

\_\_\_\_\_. **Regras das Nações Unidas para a proteção de jovens com restrição de liberdade**: Regras de Havana, Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/113, de 14 de dezembro de 1990.

\_\_\_\_\_. **Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça, da infância e da juventude**: Regras de Beijing, Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985. Acesso em 02/jul./2013. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dhaj-NOVO-regrasBeijing.html>>. (1985).

\_\_\_\_\_. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a elaboração de medidas não privativas de liberdade**: Regras de Tóquio, Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/110, de 14 de dezembro de 1990.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os direitos da criança**: Adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela resolução n. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989. Disponível: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>>. Acesso em 05/jan.2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**: Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>>. Acesso em: 15/set./2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF: Unesco, 1998.

PARANÁ. **Relatório de gestão 2003-2010 da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**. Curitiba: SECJ, 2010. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. Legislação Estadual de Recursos Humanos: **Resolução Conjunta nº 001/1995-SEAD/SECR**. 14/ago./1995. Acesso em: 01/jun./2014. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/c7d7fc1f060b2f4e03256d3c006690ac/0a80cf2734c75cfb03256eec00668bf8?OpenDocument>> (1995a).

\_\_\_\_\_. **Edital nº 074/2014**. Concurso Público. DIOE/SEAP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Termo Aditivo nº 045/14/94**. Escritório das Unidades Federadas do Paraná: extratos de termos aditivos. 3/nov./1994. n. 208, seção 3, p. 21.811. Acesso em: 01/jun./2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1369669/pg-75-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-03-11-1994/pdfView>>. (1994).

\_\_\_\_\_. **Mensagem do governador Roberto Requião à Assembleia Legislativa do Paraná**. Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 2008.

\_\_\_\_\_. **Iasp lança caderno para auxiliar na ressocialização de adolescentes**. Curitiba: AEN, 2007.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 027/2007**. Curitiba: DIOE/IASP, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 15.604/2007**. Curitiba: DIOE/SECJ, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Mensagem do governador Roberto Requião à Assembleia Legislativa do Paraná**. Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 2006g.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.663/2006**. Curitiba: DIOE/IASP, 2006f.

\_\_\_\_\_. **Gerenciamento de crises nos centros socioeducacionais**. Curitiba: DIOE, 2006e. (Cadernos do IASP).

\_\_\_\_\_. **Compreendendo o adolescente**. Curitiba: DIOE, 2006d. (Cadernos do IASP).

\_\_\_\_\_. **Gestão de centros de socioeducação**. Curitiba: DIOE, 2006c. (Cadernos do IASP).

\_\_\_\_\_. **Rotinas de segurança**. Curitiba: DIOE, 2006b. (Cadernos do IASP).

\_\_\_\_\_. **Práticas de socioeducação**. Curitiba: DIOE, 2006a. (Cadernos do IASP).

\_\_\_\_\_. **Edital nº 182/2005**. Concurso Público. Curitiba: DIOE/SEAP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 027/2006**. Concurso Público. Curitiba: DIOE/SEAP, 2006h.

\_\_\_\_\_. **Programa de capacitação dos funcionários da USOIL**. Londrina: SETP/IASP, 2004c. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. **Programa de capacitação dos funcionários da USOIL**. Londrina: SETP/IASP, 2005b. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. **Programa de capacitação dos funcionários do IASP**. Curitiba: SETP/IASP, 2005d. (mimeo.).

- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 7.193/2005.** Curitiba: DIOE/SEAP, 2005c.
- \_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica para atendimento ao adolescente em conflito com a lei.** Curitiba: SETP/IASP, 2004. (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. **Edital nº 001/2004.** Teste Seletivo Público. Curitiba: IASP/SETP/COPS, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Edital nº 006/2004.** Teste Seletivo Público. Curitiba: IASP/SETP/COPS, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **Edital nº 006/2012.** Processo Seletivo Simplificado Curitiba: DIOE/SEAP, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 3871/1997.** Nomeação de Concurso de Educador Social. Curitiba: DIOE/SEAD, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem do governador Jaime Lerner à Assembleia Legislativa do Paraná.** Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem da governadora em exercício Emília Belinati à Assembleia Legislativa do Paraná.** Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 1997.
- \_\_\_\_\_. Revista Conversa Franca. IOE/IAM: 1986.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 959/1995.** Curitiba: DIOE/IASP, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem do governador Mário Pereira à Assembleia Legislativa do Estado.** Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem do governador Roberto Requião de Mello e Silva à Assembleia Legislativa do Estado.** Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 1994a.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem do governador Roberto Requião de Mello e Silva à Assembleia Legislativa do Estado.** Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.485/1987.** Curitiba: DIOE/FASPAR, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 17.954/1965.** Curitiba: DIOE/IAM, 1965.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem do governador Ney Aminthas de Barros Braga à Assembleia Legislativa do Estado.** Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 1965a.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4.617/1962.** Curitiba: DIOE/IAM, 1962.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 1780/1918.** Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 1918.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem do governador Affonso Alves de Camargo ao Congresso Legislativo do Estado.** Curitiba: Biblioteca do Arquivo Público do Paraná, 1918a.

PAES, Paulo Cesar Duarte. O Socioeducador. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIN, Sandra Maria Francisco; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos (Orgs.). **Formação Continuada de Socioeducadores**: caderno 2. Campo Grande: UFMS, 2010. 103-118p.

PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 146-175. (Caminhos da história).

\_\_\_\_\_. **O mundo do menor infrator**. In: QUEIROZ, José (Org.) São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

PAULANI, Leda Maria. Hayek e o individualismo no discurso econômico. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, dez./1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451996000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01/dez./2012. (1996).

PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. (Caminhos da história).

RIVERA, Deodato. **Brasil criança urgente**: informe de um plantão voluntário na Delegacia de Menores do Distrito Federal, em dezembro de 1987. São Paulo: Columbus Cultural, 1989.

RIZZINI, Irene (Org.). **A criança no Brasil de hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

\_\_\_\_\_. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. **Os filhos do mundo**: a face oculta da menoridade (1964-1979). São Paulo: IBCCRIM, 2001.

ROMAN, Marcelo Domingues. **Psicologia e adolescência encarcerada**. Embates de uma atuação em meio à barbárie. São Paulo: Editora Unifesp, (2009).

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; MAYER Zenaide Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasil: SEDH, 2010. p. 75-83.

SALES FILHO, Belmiro Freitas de. Trabalho sujo e mediação em instituições para adolescentes em conflito com a lei. In: SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2004.

SALES, Mione A. **(In) visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência.** São Paulo, Cortez, 2007.

SANTOS NETO, Arthur Bispo dos. **Estética e ética na perspectiva materialista.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SANTOS, Wilian L.; SILVA, Marcio A. O educador social: uma função socioeducativa ou de segurança? In: **Serviço Social em Revista.** Londrina: vol. 14, n.1, 2011. 102-123p.

SERALE, Francesco. CIAADI de Curitiba: uma experiência interinstitucional. In: **Socioeducação, conceitos, práticas e produção de sentido.** Curitiba: SECJ/IOE, 2010. vol. 2.

SILVA, Enid Rocha Andrade; GUERESI, Simone. **Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil.** Brasília: Ipea/Ministério da Justiça, 2003.

SILVA, Ítalo L.; GUEDES, Olegna de S. A história oral das revoltas do centro de socioeducação de Londrina II: uma interpretação teórico-filosófica. In: **Serviço Social em Revista.** Londrina: vol. 14, n.1, 2011. 48-73p.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. In: **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez, n. 83, Ano XXVI, 2005.

\_\_\_\_\_. **Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes.** São Paulo: Unifesp, 2011.

SILVA, Rosalina Carvalho. A FEBEM e suas propostas socioeducativas baseadas na “Tropa de Choque” e no “Choquinho”. In GUARESCHI, N., org. **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 178-196.

SOARES, Luis Eduardo. **Meu Casado de General.** Quinhentos dias no front da segurança pública do Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, Adilson Fernandes de. **A integração entre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) na promoção dos direitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.** 2010. 128 f. (Dissertação, Serviço Social). São Paulo: PUC, 2010.

SOUZA, Tatiana Yokoy. **Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação.** (Tese, Saúde). Brasília, DF: UNB, 2012. 210p.

TONET, Ivo. Para além dos direitos humanos. In: **Revista Novos Rumos.** Marília, SP: n.37, ano 17, 2002.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português.** 3. ed. Porto: [Marânus], 1942.

TRILLA, J, et alii. **Profissão: educador social.** Porto Alegre: Artmed, 2003.



TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels: emancipação política e emancipação humana**. São Paulo: Alfa-Omega, 2011b.

\_\_\_\_\_. Os direitos humanos: para além do capital. In: BRITES, Cristina M.; FORTI, Valeria (Orgs.). **Direitos humanos e serviço social: polêmicas, debates e embates**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011c.

TSP. **The lives of juvenile lifers: findings from a national survey**. Elaborada por: Ashley Nellis. Washington, DC: The Sentencing Project, 2012. Acesso em: 11/jul./2013. Disponível em: <[http://sentencingproject.org/doc/publications/jj\\_The\\_Lives\\_of\\_Juvenile\\_Lifers.pdf](http://sentencingproject.org/doc/publications/jj_The_Lives_of_Juvenile_Lifers.pdf)>. (2012).

UNODC. **Children in conflict with the law**. Acesso em: 22/jul./2013. Disponível em: <<http://www.unodc.org/unodc/en/justice-and-prison-reform/childrensvictimswomensissues.html#children>>. (2013).

VICENTINI, Caroline. Para Iasp, abstinência provocou a rebelião. In: **Folha de Londrina**. Londrina: 11/ago./2004.

VIOLANTE, Maria Lucia V. **O dilema do decente malandro: a questão da identidade do menor – Febem**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Col. Teoria e práticas sociais).

VOLPI, Mário (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sem Liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos da América**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

\_\_\_\_\_. **As prisões da miséria**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **As duas faces do gueto**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense. 1985.

ZANELLA, Maria Nilvane. **A perspectiva da ONU sobre o menor, o infrator, o delinquente e o adolescente em conflito com a lei: as políticas de socioeducação**. (Dissertação, Educação). Maringá, PR: UEM, 2014.

ZANON, Erika. Adolescentes internados recebem familiares. In: **Folha de Londrina**. Londrina: 09/ago./2004. 05p. (Paraná/Geral).

ZIZEK, Slavoj. Contra os direitos humanos. In: **Mediações - Revista de Ciências Sociais** Dossiê: Direitos Humanos. Diversos Olhares. Londrina: v. 15, nº1, jan./jun. 2010, p. 11-29.

## **APÊNDICES**

**LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A – Programa de capacitação (2005) .....	155
APÊNDICE B – Programa de capacitação (2005) .....	156
APÊNDICE C – Programa de capacitação técnica (2005) .....	157
APÊNDICE D – Vagas do concurso público (1996) .....	158
APÊNDICE E – Vagas do teste seletivo (2004) .....	159
APÊNDICE F – Vagas do teste seletivo (2004) .....	160
APÊNDICE G– Vagas do concurso público (2005) .....	161
APÊNDICE H– Vagas do concurso público (2014) .....	162

APÊNDICE A  
Programa de capacitação

**MÓDULO I – ANO – 2005**

TEMAS DO MÓDULO I (2005)

TEMA	ASSUNTO OU ATIVIDADE	PALESTRANTE	CH
1	Política Pública de atenção ao adolescente em conflito com a lei	Thelma Alves de Oliveira	04
2	Trajetória Jurídico Processual	Dra. Edina M. Silva de Paula	04
3	A medida de Privação de Liberdade	Dr. Ademir Ritcher	04
4	ECA e Sistema de Justiça Juvenil	Laura Keiko Sakai Okamura	04
5	Normas e Procedimentos de Rotina Institucional em Unidades de Internação	Sebastião R. Neto Odilon Mello Jr.	20
6	Defesa Pessoal	Prof. Marcelo Oguido	20
7	Prevenção e Combate ao fogo, resgate, primeiros socorros e controle de pânico	Dario Natan Bezerra Antonio Márcio Jovedy Roberto Geraldo Coelho Rodrigo Massayuki Nakamura	32
8	Relacionamento interpessoal e trabalho em equipe	Filomena Regina S. Minetto	08
9	Controle de Tumulto	Marcelo Israel Costa Vieira Frank Cione C. dos Santos	12
10	Negociação em situação de crise	Dorival Morteau	08
11	Gerenciamento de Crises: prevenção básica	Vilson Antonio Ruglio Jorge Roberto Igarashi	32
Carga horária total			158

Fonte: Paraná, 2005b.

APÊNDICE B  
Programa de capacitação

**MÓDULO II – ANO – 2005**

TEMAS DO MÓDULO II (2005)

TEMA	ASSUNTO OU ATIVIDADE	PALESTRANTE	C.H.
1	Estilos Parentais e Comportamento Infrator	Paula Gomide	8
2	Resgate Histórico da Situação Irregular e da Doutrina da Proteção Integral – ECA	Laura Keiko Sakai Okamura	4
3	Teoria e Prática da Ação Sócio-Educativa	Equipe Cense Londrina	8
4	Subsídios Teóricos Metodológicos para a Ação Sócio-Educativa	Antonio Carlos Gomes da Costa	8
5	A Abordagem Sociológica na Questão do Adolescente em Conflito com a Lei	Laura Keiko Sakai Okamura	8
6	Competências Pessoais e Relacionais: a importância para o Desenvolvimento Humano	Equipe Cense Londrina	8
7	A Busca de Significado da Vida: Indivíduo – Pessoa – Sujeito – Ator	Ricardo Peres da Costa	4
8	Fases I e II do Processo Sócio Educativo: Acolhida e Integração	Equipe Cense Londrina	4
9	Fase III do Processo Sócio Educativo: Plano Personalizado de Atendimento	Aline Pedrosa Fioravante Marcio Neman do Nascimento	8
10	Fases IV e V do Processo Sócio Educativo: Desenvolvimento das atividades do PPA	Equipe Cense Londrina	8
11	Fase VI do Processo Sócio Educativo: Preparação para o Desligamento e Acompanhamento de Egresso	Equipe Cense Londrina	8
12	Competências e Atribuições	Equipe Cense Londrina	8
13	Sócio Educação: Natureza – Princípios e Fundamentos	Aline Pedrosa Fioravante	4
14	Construção do Regimento Interno	Equipe Cense Londrina	72
<b>Carga Horária Total</b>			<b>160</b>

**Fonte:** Paraná, 2005b.

APÊNDICE C  
Programa de Capacitação Técnica  
ano – 2005

TEMAS DA CAPACITAÇÃO TÉCNICA (2005)

TEMA	ASSUNTO OU ATIVIDADE	C.H.
1	A prática cotidiana (social, institucional e profissional)	2
2	A Sócio-educação: fundamentos, princípios e diretrizes, objetivos, abordagem interdimensional e relação intersetorial	2
3	As condições básicas ao desenvolvimento da Ação Sócio-Educativa	2
4	O Estudo de Caso: fundamentos, objetivos, dimensões, fatores extrínsecos e intrínsecos, Indicadores de desenvolvimento, Fases e procedimentos	2
5	Viabilização do Plano Personalizado de Atendimento (PPA): a participação do adolescente, da equipe e da família, os recursos institucionais internos, a rede de atendimento, a busca por alternativas	2
6	Oficina vivencial sobre PPA: o vínculo de confiança, a empatia, o protagonismo juvenil, a abertura, a reciprocidade e o compromisso	2
7	Oficina vivencial sobre PPA	2
8	Estudo sobre elaboração de relatório: princípios, finalidade, objetivos, conteúdos e procedimentos	2
Carga Horária Total		16

Fonte: Paraná, 2005d.

## APÊNDICE D

Vagas do concurso público de educador social – ano 1996

## VAGAS DISPONÍVEIS NO EDITAL 049/1996

UNIDADE SOCIAL	LOCAL	QUANTIDADE	
		MASC.	FEMIN.
Serviço de Atendimento social	Curitiba	12	00
Unidade Social Oficial Joana M. Richa	Curitiba	01	00
Educandário São Francisco	Curitiba	17	00
Serviço de Recepção e Triagem de Menores (SETREM)	Londrina	12	02
Casa Irmão do Futuro	Ponta Grossa	10	00
Unidade de Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu	09	00
<b>TOTAL DE PROFISSIONAIS</b>		<b>61</b>	<b>02</b>

**Fonte:** Paraná, 1996.



## APÊNDICE E

Vagas do teste seletivo – ano 2004

## VAGAS DISPONÍVEIS NO EDITAL 001/2004

FUNÇÃO	MUNICÍPIOS					TOTAL POR FUNÇÃO
	Londrina	Fazenda Rio Grande	Umuarama	Santo Antônio da Platina	Ponta Grossa	
Assistente Administrativo	3	1	1	1	1	7
Assistente Social	3	1	1	1	1	7
Auxiliar de Enfermagem	4	-	-	-	-	4
Educador Social – masculino	40	7	8	8	4	67
Educador Social – feminino	-	7	4	4	-	15
Instrutor-educador	6	2	2	1	-	11
Pedagogo	1	1	1	1	-	4
Psicólogo	5	1	1	1	2	10
Total	62	20	18	17	8	125

Fonte: Paraná, 2004a.

## APÊNDICE F

Vagas do teste seletivo – ano 2004

## VAGAS DISPONÍVEIS NO EDITAL Nº 006/2004

FUNÇÃO	MUNICÍPIOS						TOTAL POR FUNÇÃO
	Campo Mourão	Paranavaí	Cascavel	Toledo	Pato Branco	Curitiba	
Assistente Administrativo	1	1	1	1	1	0	5
Assistente Social	1	1	1	1	1	1	6
Educador Social - masculino	10	10	10	10	10	18	68
Educador Social - feminino	1	1	1	1	1	6	11
Instrutor-educador	2	2	2	2	2	0	10
Pedagogo	1	1	1	1	1	1	6
Psicólogo	1	1	1	1	1	1	6
Total	17	17	17	17	17	27	112

Fonte: Paraná, 2004b.

## APÊNDICE G

Vagas do concurso público – educador social – ano 2005

## VAGAS DISPONÍVEIS NO EDITAL Nº 182/2005

REGIÃO	Escritório regional da SETP	Localização das Unidades	EDUCADOR SOCIAL		TOTAL
			Masculino	Feminino	
Região 1	Curitiba	Curitiba	62	14	76
		Piraquara	26	4	30
		Fazenda Rio Grande	26	4	30
	Ponta Grossa	Ponta Grossa	54	7	61
<b>TOTAL REGIÃO 1</b>			<b>168</b>	<b>29</b>	<b>197</b>
Região 2	Campo Mourão	Campo Mourão	16	4	20
	Londrina	Londrina	80	9	89
	Maringá	Maringá	66	9	75
	Paranavaí	Paranavaí	16	4	20
	Jacarezinho	Santo Antonio da Platina	16	4	20
	Umuarama	Umuarama	16	4	20
<b>TOTAL REGIÃO 2</b>			<b>210</b>	<b>34</b>	<b>244</b>
Região 3	Cascavel	Cascavel	82	13	95
	Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu	60	6	66
	Guarapuava	Laranjeiras do Sul	61	7	68
	Pato Branco	Pato Branco	16	4	20
	Cascavel	Toledo	16	4	20
<b>TOTAL REGIÃO 3</b>			<b>235</b>	<b>34</b>	<b>269</b>
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>613</b>	<b>97</b>	<b>710</b>

Fonte: Paraná, 2005.

## APÊNDICE H

Vagas do concurso público – educador social – ano – 2014

## VAGAS DO EDITAL 074/2014

MUNICÍPIOS	MASCULINO		FEMININO	
	GERAL	AFRO	GERAL	AFRO
Campo Mourão	4	1	2	0
Cascavel	17	2	4	0
Curitiba e RMC	93	10	16	2
Foz do Iguaçu	30	3	7	1
Laranjeiras do Sul	38	4	4	0
Londrina	35	4	5	1
Maringá	22	2	2	0
Paranavaí	26	3	4	0
Pato Branco	1	0	2	0
Ponta Grossa	24	3	4	0
Santo Antonio da Platina	4	0	2	0
Toledo	1	2	2	0
Umuarama	21	2	3	0
Total	315	34	57	4
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>410 VAGAS</b>			

Fonte: Paraná, 2014.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## Educador social, quem sou eu?

## EDUCADOR SOCIAL, QUEM SOU EU?

**EDUCADOR SOCIAL**

 <p><b>COMO A SOCIEDADE VÊ</b></p>	 <p><b>COMO OS MARGINAIS VEÊM</b></p>	 <p><b>COMO MEU VIZINHO VÊ</b></p>	 <p><b>COMO A JUSTIÇA VÊ</b></p>
 <p><b>COMO MEUS AMIGOS VEÊM</b></p>	 <p><b>COMO O GOVERNO VÊ</b></p>	 <p><b>COMO PENSA SER</b></p>	 <p><b>COMO REALMENTE É</b></p>

Fonte: Facebook, 2014.

ANEXO B

Perfil profissiográfico do educador social

**(SOMENTE NO DOCUMENTO IMPRESSO)**

ANEXO C

Ata da defesa pública de dissertação

**(SOMENTE NO DOCUMENTO IMPRESSO)**